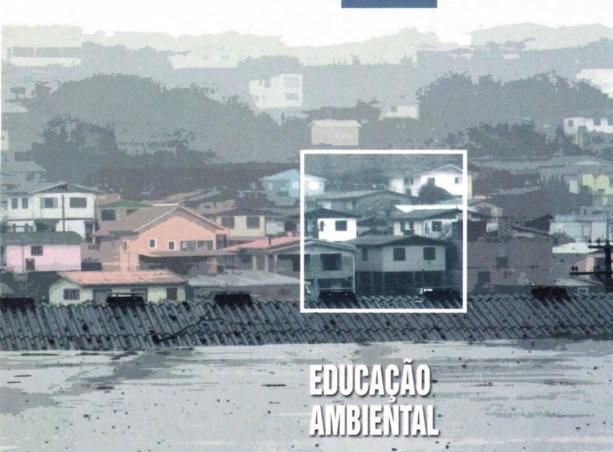


v.34 n.3



**SET/DEZ 2009** 

### Educação & Realidade

v. 34, n.3, set./dez. 2009 publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto Faculdade de Educação

Diretor: Johannes Doll

Editor-Chefe - Luis Armando Gandin

Editores Associados - Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle

### Conselho Editorial

Minho, Portugal; António Nóvoa -Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos -Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar - FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson - New York University, Estados Unidos; George Yudice - New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé - Universidade da Coruña, Espanha: Inés Dussel – FLACSO. Argentina; Lesley Bartlett - Teachers College - Columbia University, Estados Unidos: Manuel Jacinto Sarmento -Universidade do Minho, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan - Institute of Education - University of London, Reino Unido.

> Revisão - Maria Conceição Lopes Fontoura

Revisão do Espanhol - Gustavo Carlos Zeblis

Bibliotecária Responsável - Neliana Schirmer Antunes Menezes

> Produção Visual - Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico - Aldanei Areias Editoração Eletrônica - Gráfica Ucha Atendimento ao Assinante - Salety Kolas

Bolsista - Marilia Dal Moro Capa - Vera Lúcia Gliese com foto de Tiago de Mello Cargnin

Membros Internacionais: Ana Amélia Membros Nacionais: Alice Ribeiro Casemiro Amorim Carvalho - Universidade do Lopes-UFRJ; Ana Luiza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho - USP; Antonio Flavio Moreira - Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino - USP; Aparecida Paiva - UFMG; Cleci Maraschin - UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus - UFES; Emília Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker -UFRGS; Gaudêncio Frigotto-UERJ; Gelsa Knijnik - UNISINOS; Gilka Girardello -UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy - UNICAMP; Leandro de Lajonquière - USP; Lino de Macedo - USP; Lúcia Rabello de Castro - UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG: Márcia Tiburi - Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marilia Pontes Sposito - USP; Marisa Vorraber Costa - ULBRA; Nadja Hermann - PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS; Rosalia Duarte -PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias - UFBA; Vitor Henrique Paro - USP; Wladimir Antonio Garcia - UFSC.

### Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de Educação & Realidade, para:

Educação & Realidade Faculdade de Educação/UFRGS Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901 90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

### Informações:

educreal@ufrgs.br http://www.ufrgs.br/edu\_realidade Telefone: (51) 3308 3268

## EDUCAÇÃO Ambiental



Educação & Realidade - Porto Alegre v. 34 n. 3 p. 1-268 set./dez. 2009.

### DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

### Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

### Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

### Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educaión Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Educação & Realidade Faculdade de Educação/UFRGS Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9° andar 90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268 Fax: (0xx51) 3308 3985 e-mail: educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu realidade



### CONTENTS SUMÁRIO

Environmental Education

Educação Ambiental

Editorial 5 Editorial

Thematic Section: Environmental Education

Seção Temática: Educação

Ambiental

Foreword 11 Apresentação

Complexity, Environmental Rationality and Dialogue Between Knowledge Enrique Leff

17

Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes

**Enrique Leff** 

Concerns, Challenges and Proposals in Environmental Education from a Researcher's Trajetory Nilton Bueno Fischer Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a partir de Trajetórias de um Pesquisador Nilton Bueno Fischer

Values and Environmental Education: theoretical approaches of a field in construction Valores e Educação Ambiental: aproximações teóricas em um campo em construcão

Edgar González Gaudiano Lyle Figueroa de Katra Edgar González Gaudiano Lyle Figueroa de Katra

Environmental Education: a teacher's transversal objective Alejandro Villalobos Claveria

La Educación Ambiental: um objetivo transversal del professor jefe Alejandro Villalobos Claveria

O Habitus Ecológico e a Educação da

The Ecological Habitus and the Education of Perception: anthropological bases for environmental education

Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental

Isabel Cristina Moura Carvalho Carlos Alberto Steil

81 Isabel Cristina Moura Carvalho Carlos Alberto Steil



67

Trajectory and Decision Making in the Environmental Field: social action toward recycling  Cassiano Pamplona Lisboa Leandro Rogério Pinheiro Marcio Freitas do Amaral Tiago Daniel de Mello Cargnin	Trajetórias e Tomadas de Posição no Campo Ambiental: práticas sociais para reciclagem Cassiano Pamplona Lisboa Leandro Rogério Pinheiro Marcio Freitas do Amaral Tiago Daniel de Mello Cargnin
The Daily Life of a Recycling Shed: research notes Vinícius Lima Lousada	O Cotidiano de um Galpão de Reciclagem: notas de pesquisa Vinícius Lima Lousada
Cinema for Environmental Education Victor Amar Rodríguez	El Cine por una Educación Ambiental Victor Amar Rodríguez
The Ecological Crisis: the desertion of a common space Nancy Mangabeira Unger	Crise Ecológica: a deserção do espaço comum Nancy Mangabeira Unger
Other Themes	Outros Temas
Technical Education and Technological Education Multiple Meanings in the Professional Education Context Marina Nunes Durães 159	Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da educação profissional <b>Marina Nunes Durães</b>
Education and Inclusion: guaranteeing rights in the liquid modernity  Paula Corrêa Henning  177	Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida Paula Corrêa Henning
The Marketization of Higher Education: a trajectory from public good to commercial service  Júlio Cesar Godoy Bertolin	A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial Júlio Cesar Godoy Bertolin
Reading a Wave: research and observation  Betina Hillesheim  Anita Guazzelli Bernardes  Patrícia Flores de Medeiros	Leitura de uma Onda: pesquisa e observação Betina Hillesheim Anita Guazzelli Bernardes Patrícia Flores de Medeiros
Cognitive Functions – convergences between neurosciences and genetic epistemology  Helena Vellinho Corso  225	Funções Cognitivas - convergências entre neurociências e epistemologia genética Helena Vellinho Corso
Full-time Publics Schools: O Globo newspaper' representations  Lúcia Velloso Maurício  247	Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo Lúcia Velloso Maurício

Os artigos publicados em *Educação & Realidade*, no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



Há entre os humanos muitos temas que são bem ditos pelos poetas. Freud dizia que a eles era dado o dom de enunciar, antecipadamente, aquilo com o que os cientistas iriam se ocupar, e sobre o que iriam se debruçar anos depois. À parte a temporalidade envolvida – antes ou depois – a elaboração deste editorial fez com que lêssemos, em uma ressonância particular, um poema de Alberto Caeiro – um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Sua letra nos remete àquilo que passa e àquilo que fica. Ela nos permite refletir sobre o rastro que aquilo que se produz deixa, sobre sua incorporação ao, até então, existente, sobre a necessária modificação implicada nessa operação. Caeiro nos sensibiliza para o ciclo das coisas: das letras, das obras, dos homens, dos elementos da natureza... De algum modo é em torno desse tema que muitos dos textos, aqui presentes, circulam para propor avanços, pensando as formas que temos encontrado para nos relacionar com os rastros de nossos atos, e com os efeitos que essas formas produzem sobre os nossos modos de ser e de estar, assim como, de produzir o mundo em que vivemos.

O terceiro número de 2009 da *Educação & Realidade* traz ao leitor a segunda das três seções temáticas selecionadas em edital público no ano de 2008. Essa seção foi proposta e organizada pelos professores Nilton Bueno Fischer e Leandro Pinheiro, que reuniram um conjunto de textos de renomados pesquisadores nacionais e internacionais que tem, em seus estudos, alargado as fronteiras e aprofundado o debate em torno dos eixos educação e ambiente. A pluralidade dos campos de saber desde os quais os autores produzem suas reflexões, a diversidade de suas formações, a variedade de abordagens possíveis de problemas em comum, a multiplicidade de diálogos estabelecidos nos dão notícias, de forma qualificada, da complexidade da interlocução entre os estudos da educação e os do ambiente. Complexidade que se apresenta de forma diretamente proporcional às consequências, que podem advir dessa produção *em companhia* tanto para um campo como para outro.

Durante o transcurso da organização deste número fomos surpreendidos com um acontecimento que, ainda, encontra em nós a dificuldade de situar as palavras, que nos permitam constituir a borda necessária, para que não nos vejamos, vez por outra, paralisados na tristeza que ele produz. Perdemos a condição de compartilhar o cotidiano com um grande pesquisador, sempre pronto a se inquietar com os desafios que a vida impõe, e com um grande amigo, sempre pronto a nos acompanhar na transposição de nossos impasses e na comemoração de nossas conquistas. Frente aos sentimentos e aos pensamentos que a perda do colega Nilton Fischer nos traz, quem sabe as palavras do poeta possam nos vir em socorro. Quem sabe...

Este número conta também com a seção *Outros Temas*, na qual o leitor poderá encontrar artigos que perfazem outras dimensões da pesquisa em educação, quais sejam, as aproximações e os distanciamentos entre Educação Técnica e Educação Tecnológica; a mercantilização da educação superior; as relações entre as atuais pesquisas no campo das neurociências e as formulações piagetianas; as formas com que a proposta de uma escola pública de turno integral é veiculada pela mídia; o lugar da observação nos processos investigativos e as relações entre o discurso da igualdade e as proposições inclusivas. Trata-se de uma variedade de temas que denota a multiplicidade de questões as quais o campo da educação é chamado a desdobrar.

Tomados pelo espírito de refletir sobre os efeitos daquilo que produzimos, sobre sua permanência para além do tempo de sua inscrição, sobre a condição de presentificar a ausência e de se presentificar na ausência que os atos humanos carregam consigo, desejamos que estas letras voem para muito além de sua origem e façam ressoar notas não escritas, mas anunciadas, abrindo assim a possibilidade e a necessidade de seguir trabalhando e sendo trabalhados pelas questões por elas levantadas. Que essa escrita e sua leitura abram espaço a uma promessa de trabalho do pensamento para que, no ciclo das coisas, seus rastros sejam a matéria de novos estudos.

Ah! E o poema? Aí segue, abrindo as portas de uma promessa de trabalho – de trabalho do pensamento.

Da mais alta janela da minha casa com um lenço branco digo adeus Aos meus versos que partem para a humanidade

E não estou alegre nem triste, Esse é o destino dos versos. Escrevi-os e devo mostrá-los a todos Porque não posso fazer o contrário Como a flor não pode esconder a cor, Nem a árvore esconder que dá fruto.

Ei-los que vão já longe como na diligência E eu sem querer sinto pena Como uma dor no corpo.

Quem sabe quem os lerá? Quem sabe a que mãos irão?

Flor, colheu o meu destino para os olhos. Árvore, arrancaram-me os frutos para as bocas. Rio, o destino da minha água era não ficar em mim

Submeto-me e sinto-me quase alegre, Quase alegre como quem cansa de estar triste, Ide, ide de mim!

Passa a árvore e fica dispersa pela Natureza Murcha a flor e seu pó dura sempre. Corre o rio e entra no mar e a sua água É sempre a que foi sua.

Passo e fico, como o Universo.

(Alberto Caeiro, grifo nosso, em homenagem ao professor Nilton Bueno Fischer)

Luís Armando Gandin – Editor-Chefe Simone Moschen Rickes – Editora Associada Gilberto Icle – Editor Associado



### Seção Temática Educação Ambiental

### Isabel Cristina de Moura Carvalho

Escrever a apresentação desta revista revestiu-se de um novo sentido após a manhã de 26 de julho, quando perdemos Nilton Bueno Fischer. O que seria uma contribuição acadêmica, no contexto de um diálogo que pulsava sempre produtivo entre colegas explorando os caminhos da educação e do ambiente, passou a ser parte do trabalho de luto convocado pela perda inesperada de um amigo querido. Como pôr um ponto final nos diálogos com Nilton? Que tarefa impossível se agora, ainda mais do que antes, sua presença é intensificada em todos nós que partilhávamos de seu círculo de interlocutores! O trabalho de luto passa pela internalização deste outro querido, que agora seguirá, de alguma forma, vivendo em nós: um modo de presença acionado pela perda que nos lança no círculo virtuoso da presença-ausência, em que um outro se torna um si mesmo que é feito de outros. E assim se tece a trama da alteridade que nos constitui com e dos outros. Foi justamente essa questão da alteridade, desdobrada nos temas do autoconhecimento e do conhecimento do mundo, da autoformação e da formação do outro, da escuta do outro e do consequente autoesclarecimento que interpelou Nilton ao longo de toda a sua trajetória como educador popular. Esse é o eixo que ele mesmo destaca como articulador de suas reflexões no artigo que escolheu escrever para esta revista, em que tratou da trajetória de um pesquisador. Ele, que certamente não planejava nos deixar tão cedo, que amava a vida e que tinha a extraordinária abertura para surpreender-se, aprender e dialogar, tampouco teria imaginado o momento da publicação desta revista sem ele. Fomos todos surpreendidos, e é ainda sob este impacto que leremos seu artigo em tom de memorial, que nos deixa as reflexões de uma vida atenta e amorosa. Desse lugar existencial, Nilton vislumbrou na questão ambiental a ampliação do interesse e do cuidado com o outro, valores já preconizados pela educação popular.

As esferas do popular e do ambiental tinham para Nilton uma conexão muito clara e coerente, e identificavam um campo fértil de convergência entre as lutas populares, a educação e a cultura ambiental. Esses nexos estão presentes na sua escolha, juntamente com Leandro Pinheiro, dos artigos que compõem este número da Revista Educação e Realidade. Aqui, os organizadores ofertam ao leitor a contribuição de educadores latino-americanos e brasileiros que trilham os caminhos da educação popular e da educação ambiental. Entre os brasileiros, estão colegas, interlocutores, bem como alguns pesquisadores que foram, em algum momento, seus alunos ou orientandos. Por tudo isso, esta edição é especial para nós que dela participamos, bem como para todos os leitores, pesquisadores, amigos, alunos, orientandos, educadores, recicladores, lideranças populares e ecologistas que conviveram com Nilton. Esta edição nos dá a oportunidade de reencontrar Nilton nesse espaço que ele tão carinhosamente preparou para nós e, uma vez mais, agradecer a ele, in memoriam, a amizade, o diálogo inspirador e a confiança em partilhar conosco suas reflexões e perplexidades.

Os artigos que compõem esta edição foram organizados nesta ordem por Nilton Fischer e Leandro Pinheiro. O primeiro artigo, Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes, é o de Enrique Leff, doutor em Economia do Desenvolvimento (Sorbonne) e professor (Universidade Nacional Autônoma do México). No artigo, o autor aborda as noções de saber ambiental e racionalidade ambiental, a partir de seus entrelaçamentos. Para Leff, o saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história, e se estabelece em novas identidades e territórios de vida; além disso, reconhece o poder do saber e da vontade de poder, como um querer saber. A racionalidade ambiental, por sua vez, é apresentada pelo autor como precursora de um caminho para uma re-erotização do mundo. Inspirado na filosofia heideggeriana e na psicanálise, Leff preocupa-se com elaborar categorias para apreender o real desde a finitude da existência, tematizar a diferença e a alteridade como elementos centrais para uma filosofia ambiental.

O segundo artigo, Perplexidades, desafios e propostas na educação ambiental a partir da trajetória de um pesquisador, é o de autoria de Nilton Bueno Fischer. Nilton era doutor em Educação (Standford University), professor (PPGEDU/UFRGS e Unilasalle) e pesquisador em Educação Popular, mais

especificamente Educação em Periferias Urbanas. O autor procurou analisar as suas próprias vivências como sujeito atuante no campo ambiental, incluindo atividades acadêmicas e aquelas desenvolvidas junto a coletivos de trabalhadores em reciclagem. A partir desses âmbitos, problematizou os pontos que constituem e/ou constituíram perplexidades e que compõem as histórias do campo em questão, destacando os aspectos que repercutem na educação desses atores. Tais condições se expressam na ressignificação de posicionamentos práticos e teóricos, a partir dos quais emergem entrelaçamentos entre os distintos referentes da educação popular e da educação ambiental.

O terceiro artigo, Valores e educação ambiental: aproximações teóricas em um campo em construção, tem como autores Edgar Gonzáles Gaudiano, doutor em Filosofia e Ciências da Educação, professor (Universidad Autónoma de Nuevo León), e Lyle Figueroa de Katra, mestre em Educação, pesquisadora (Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana). Os autores focalizam os processos educativos vinculados aos valores ligados ao meio ambiente, os quais não foram incorporados plenamente aos processos educativos formais em toda a sua complexidade e amplitude. Destaca-se que, no sistema de ensino mexicano, a educação ambiental ainda permanece atrelada às ciências naturais e que, por esse motivo, o entendimento de problemas ambientais – como consumismo, desigualdade social, migração, entre outros – é limitado. A partir dessa perspectiva, propõem-se algumas reflexões que instigam a ressignificação da ética centrada no presente e nas relações interpessoais, para uma ética voltada ao futuro, intergeneracional e com ênfase nas relações entre os seres humanos e o ambiente.

Em La educación ambiental: un objetivo transversal del profesor jefe, artigo produzido por Alejandro Villalobos Claveria, doutor em Educação e professor (Departamento de Educação da Universidad de Concepción), temos uma análise descritiva da transversalidade que a educação ambiental possui no ensino formal chileno, bem como da importância de que essa característica seja incorporada pelo professor regente. Salienta-se, a partir daí, a necessidade de adoção de um novo conceito de responsabilidade humana pela comunidade educativa.

O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental é o nosso quinto artigo, de autoria de Isabel Cristina de Moura Carvalho, doutora em Educação (UFRGS) e professora (PPGEDU/PUCRS), e Carlos Alberto Steil, doutor em Antropologia (Museu Nacional, RJ) e professor (PPGAS/UFRGS). No artigo, discute-se a formação de uma subjetividade ecológica que se constitui como um habitus no processo de subjetivação de um campo de inquietações ambientais na contemporaneidade, com suas importantes implicações para a educação. Para os autores, a educação ambiental é parte de uma cultura ecológica na qual as diversas práticas pedagógicas voltadas para o cuidado de si e do meio ambiente formam um sujeito virtuoso. Considerando os limites epistemológicos da crítica do movimento ecologista aos males da modernidade, os autores exploram as possibili-

dades compreensivas do que denominam epistemologias ecológicas, construídas principalmente a partir do pensamento de Merleau-Ponty, Thomas Csordas e Tim Ingold. A partir destes autores, exploram as consequências de pensar desde uma antropologia fenomenológica a educação e, principalmente, a educação ambiental.

O artigo Trajetórias e tomadas de posição no campo ambiental: práticas sociais para reciclagem, de autoria de Cassiano Pamplona Lisboa, doutorando em Educação (PPGEDU/UFRGS), Leandro Pinheiro, doutor em Educação (Unisinos), professor substituto (Faced/Debas) e professor contratado (Fapa e Faccat), Márcio Amaral, mestrando em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Tiago de Mello Cargnin, mestre em Teologia (EST/IEPG), todos integrantes da pesquisa Estudo do Perfil Socioeducacional de Catadores de Materiais Recicláveis (parceria UFRGS/MEC/Secad), procura compreender os movimentos e as configurações do campo ambiental junto às ações coletivas ligadas à coleta, à triagem e à venda de resíduos sólidos no Município de Porto Alegre. Partindo dos relatos dos trabalhadores das unidades de triagem, busca explicitar suas relações com o ambiental como discurso e como universo simbólico. O artigo toma como fonte de dados, além dos relatos dos trabalhadores, os dos assessores técnicos, gestores públicos, entre outros sujeitos ligados aos processos de reciclagem, considerando trajetórias de vida e de trabalho, bem como suas tomadas de posição, observando, de que modo, ao se inscreverem em um campo que os antecede e os ultrapassa, os sujeitos acabam reescrevendo-o.

O cotidiano de um galpão de reciclagem: notas de pesquisa, de Vinicius Lousada, doutorando em Educação (PPGEDU/UFRGS), desenvolve reflexões fundamentadas nas empirias colhidas durante o trânsito do autor como coordenador pedagógico do projeto Reciclando Vida, projeto financiado pelo CNPQ. No texto, o diálogo entre o diabólico e o simbólico – categorias metafóricas – se insere como um exercício para entender as ambiguidades e contradições presentes no cotidiano de uma unidade de triagem de resíduos sólidos. Essas reflexões se dão a partir dos referenciais teóricos de Paulo Freire, Alberto Melucci, Boaventura de Souza Santos e José de Souza Martins.

El cine por una educación ambiental, de autoria de Victor Amar, professor do Departamento de Didática da Universidade de Cádiz, Espanha, trata da colaboração interdisciplinar do cinema, a partir de sua história, para a educação ambiental. Segundo o autor, os quase 50 anos de história cinematográfica servem de aporte e fonte para uma educação ambiental interdisciplinar. Para ele o cinema deixa de representar apenas um instrumento midiático, transformandose em um significativo recurso pedagógico com potencialidades muito ricas, as quais mudam o cotidiano da sala de aula, funcionando como agente interdisciplinar de abordagem do conhecimento. Dessa forma, apresenta uma função inovadora e de comunicação que impulsiona um olhar unidirecional (desde tela), bidirecional (com o professor) e multidirecional (entre os alunos).

Fechando esta seção temática, um texto que resume, expande e provoca os demais, Crise ecológica: a deserção do espaço comum, é o de Nancy Mangabeira Unger, filósofa, doutora em Educação (Unicamp) e professora (UFBA). Editado a partir da conferência de abertura realizada pela autora no I Encontro Nordestino de Educação Ambiental, em agosto de 2005, o trabalho aborda, a partir de uma perspectiva filosófica, alguns traços marcantes de nosso percurso civilizacional, tais como a desmesura e o individualismo. Tomando como referência a obra de Martin Heidegger, e recorrendo à metáfora do deserto, a fim de caracterizar nossa atual condição de vida, a autora nos convida a um aprofundamento da reflexão sobre as condições que a engendraram; convidanos ao desenvolvimento da capacidade de colocar-nos à escuta, de restituir aquelas dimensões de nossa humanidade silenciadas no decurso desse processo; enfim, convida-nos a uma estada atenta, à preocupação com o espaço comum, a um habitar genuíno que, nesse sentido, seria o solo existencial de uma ética ambientalmente orientada.

Espero que a diversidade expressa nesta seção provoque pesquisadores e educadores para a reflexividade na relação entre educação e ambiente.

Isabel Cristina Moura Carvalho é doutora em educação (UFRGS) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação da PUCRS.

E-mail: icmcarvalho@uol.com.br

## Complexidade, Racionalidade Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes

**Enrique Leff** 

RESUMO - Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. O saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida; reconhece o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber. O saber ambiental faz renascer o pensamento utópico e a vontade de liberdade em uma nova racionalidade, na qual se fundem o rigor da razão e os excessos do desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensualidade da vida. A racionalidade ambiental abre caminho para uma reerotização do mundo, transgredindo a ordem estabelecida, a qual impõe a proibição de ser. O saber ambiental, interrompido pela incompletude do ser, pervertido pelo poder do saber e mobilizado pela relação com o Outro, elabora categorias para apreender o real desde o limite da existência e do entendimento, a diferença e alteridade.

Palavras-chave: Saber ambiental. Racionalidade ambiental. Diálogo. Complexidade.

ABSTRACT - Complexity, Environmental Rationality and Dialogue Between Knowledge. The environmental knowledge re-states the being's existence in time and the condition of to know along history; it is established in new identities and places where life goes on; recognizes the power of knowledge and the wish for power as desire for to know. The environmental knowledge reborns the utopical thinking and the wish for freedom in a new rationality which mingles the severity of reason and the excesses of desire, the ethics and knowledge, the rational thinking and the sensuality of life. The environmental rationality opens the way for a re-erotization of the world, transgressing the established order which imposes the prohibition of being. The environmental knowledge, interrupted by the being's incompletude, perverted by the power of knowledge and affected by the relation with other people, makes categories to apprehend the reality since the limit of existence and understanding, the difference and the understanding about what means to be another.

Keywords: Environmental understanding. Environmental rationality. Dialogue. Complexity

A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento. A educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências. A racionalidade da modernidade pretende por à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida. O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida. O saber ambiental prova a realidade com saberes sábios que são saboreados, no sentido da locução italiana *asaggiare*, que põe à prova a realidade degustando-a, pois se prova para saber o que se pensa, e, se a prova da vida comprova o que se pensa, aquele que prova se torna sábio. Dessa forma, restaura-se a relação entre a vida e o conhecimento.

O saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida; reconhece o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber. O saber ambiental faz renascer o pensamento utópico e a vontade de liberdade em uma nova racionalidade na qual se fundem o rigor da razão e os excessos do desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensualidade da vida. A racionalidade ambiental abre caminho para uma reerotização do mundo, transgredindo a ordem estabelecida, a qual impõe a proibição de ser. O saber ambiental, interrompido pela incompletude do ser, pervertido pelo poder do saber e mobilizado pela relação com o Outro, elabora categorias para apreender o real desde o limite da existência e do entendimento, a diferença e a outredade. Dessa maneira, cria mundos de vida, constrói novas realidades e abre o curso da história para um futuro sustentável.

O saber ambiental é uma epistemologia política que busca dar sustentabilidade à vida; constitui um saber que vincula os potenciais ecológicos e a produtividade neguentrópica do planeta com a criatividade cultural dos povos que o habitam. O saber ambiental muda o olhar do conhecimento e com isso transforma as condições do saber no mundo na relação que estabelece o ser com o pensar e o saber, com o conhecer e o atuar no mundo. O saber ambiental é uma ética para acarinhar a vida, motivada por um desejo de vida, pela pulsão epistemofilica que erotiza o saber na existência humana.

O saber ambiental se forja pulsão por conhecer, na falta de saber das ciências, o desejo de satisfazer essa falta insatisfeita. Daí impulsiona uma utopia como reconstrução da realidade a partir de uma multiplicidade de sentidos individuais e coletivos, para além de uma articulação científica, de intersubjetividades e de saberes individuais. O saber ambiental busca conhecer o que as ciências ignoram, porque seus campos de conhecimento projetam sobras sobre o real e avançam, disciplinando paradigmas e subjugando saberes. O saber ambiental, mais do que uma hermenêutica do esquecimento, mais do que um método de conhecimento do consabido, é uma inquietude do nunca sabido, que falta saber sobre o real, conhecimento que emerge do que ainda não é. Assim, o saber ambiental constrói novas realidades.

A consistência e a coerência desse saber se produzem mediante uma constante prova de objetividade com a realidade em uma práxis de construção da realidade social que confronta interesses diferenciados, insertos em saberes individuais e coletivos. O conhecimento não se forma apenas nas relações de validação com a realidade externa e em uma justificação intersubjetiva do saber. O saber se inscreve em uma rede de relações de outredade e com o real na construção de utopias por meio das ações sociais; ele confronta a objetividade do conhecimento com as diversas formas de significação do real, assim como nas condições de assimilação de cada sujeito e cada cultura, que se concretizam e fixam em saberes individuais e compartilhados, dentro de projetos políticos de construção social.

O saber social emerge de um diálogo de saberes, do encontro de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada. Ao mesmo tempo, implica a apropriação de conhecimentos e saberes dentro de distintas racionalidades culturais e identidades étnicas. O saber ambiental produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo. Trata-se de um saber ao qual não escapa a questão do poder e a produção de sentidos civilizatórios.

O dialogo de saberes se produz no encontro de identidades. É a entrada do ser constituído por intermédio de sua história até o inédito e o impensado, até uma utopia arraigada no ser e no real, construída a partir dos potenciais da natureza e dos sentidos da cultura. O ser, para além de sua condição existencial geral e genérica, penetra o sentido das identidades coletivas que constituem o crisol da diversidade cultural em uma política da diferença, mobilizando os atores sociais para a construção de estratégias alternativas de reapropriação da natureza em um campo conflitivo de poder, no qual se desdobram sentidos diferenciados e, muitas vezes, antagônicos, na construção de um futuro sustentável.

A compreensão do ser no saber, a concentração das identidades nas culturas, incorpora um principio ético que se traduz em diretriz pedagógica; para além da racionalidade dialógica, da dialética entre fala e escuta, da disposição para compreender e *colocar-se no lugar do outro*, a política da diferença, a ética da outredade e a hibridização de identidades levam a interiorizar o outro em um, no jogo de *mismidades* que introjetam outredades sem renunciar ao seu ser individual e coletivo. As identidades híbridas que assim se constituem não são a expressão de uma essência, tampouco na entropia do intercâmbio subjetivo e comunicativo. Elas emergem da afirmação de seus sentidos diferenciados frente a um mundo homogeneizado e globalizado.

O saber ambiental se faz assim solidário de uma política do ser, da diversidade e da diferença. Tal política se funda no direito de ser diferente, no direito por autonomia, em sua defesa frente a ordem econômico-ecológica globalizada, sua unidade dominadora e sua igualdade inequitativa. É o direito a um ser

próprio, que reconhece seu passado e projeta seu futuro; que restabelece seu território e reapropria sua natureza; que recupera o saber e a fala a fim de atribuir-se um lugar no mundo e dizer uma palavra nova, desde suas autonomias e diferenças, no discurso e nas estratégias da sustentabilidade. Para isso, será preciso sacrificar as palavras, para que voltem a *reexistir* no ser das coisas. Deveremos impulsionar as gramáticas do futuro (Steiner), para poder decidir o que ainda não é, para que os seres culturais expressem suas verdades e se entrelacem em um diálogo entre identidades coletivas diversas.

O questionamento à racionalização crescente do conhecimento e à objetivação do mundo tem levado a estabelecer a questão dos valores e da subjetividade no saber. A relação entre ética e conhecimento leva a incorporar valores dentro deste último e dentro das relações de poder no saber; a introduzir significados diversos na construção dos objetos de conhecimento, na orientação do saber, na legitimação e na validação de paradigmas de conhecimento, incluindo o registro dos interesses e sentidos do saber dentro de formas diferenciadas e antagônicas de apropriação do mundo e da natureza.

A complexidade ambiental não apenas leva à necessidade de aprender fatos novos (mais complexos), mas também inaugura uma nova pedagogia, que implica reapropriação do conhecimento desde o *ser do mundo* e do *ser no mundo*, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura. Este *aprender o mundo* se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo. Toda aprendizagem implica uma reapropriação subjetiva do conhecimento, porém significa, sobretudo, uma transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser.

A pedagogia da complexidade ambiental reconhece que *apreender o mundo* parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental *reconhece o conhecimento*; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias.

Ante a incerteza, a pedagogia ambiental não é a de sobrevivência, do conformismo e da vida cotidiana, mas a da educação embasada na imaginação criativa e na visão prospectiva de uma utopia fundada na construção de um novo saber e de uma nova racionalidade, no desencadeamento dos potenciais da natureza, na fecundidade do desejo e na ação solidária.

Se a ciência tem perdido suas certezas e suas capacidades preditivas, se se tem derrubado a possibilidade de construir um mundo planificado centralmente sobre as bases de uma racionalidade científica e uma racionalização dos processos sociais, então a educação não apenas deve preparar as novas gera-

ções para aceitar a incerteza do desastre ecológico e para gerar capacidades de resposta ao imprevisto; também deve preparar novas mentalidades capazes de compreender as complexas inter-relações entre os processos objetivos e subjetivos que constituem seus mundos de vida, a fim de gerar habilidades inovadoras para a construção do inédito. Trata-se de uma educação que permite se preparar para a construção de uma nova racionalidade; não para uma cultura de desesperança e alienação, pelo contrário, para um processo de emancipação que permita novas formas de reapropriação do mundo e de convivência com os outros.

A pedagogia da complexidade ambiental se constrói, dessa forma, na forja do pensamento do não pensado, do proceder, do que ainda não é, no horizonte de uma transcendência para a outredade e diferença, na transição para a sustentabilidade e justiça - daí se desprendem os princípios conceituais que orientam uma pedagogia ambiental.

O ambiente não é apenas o mundo *de fora*, o entorno do ser e do ente, ou o que permanece fora de um sistema. O ambiente é um saber sobre a natureza externalizada, sobre as identidades desterritorializadas, a respeito do real negado e dos saberes subjugados por uma razão totalitária, o *logos* unificador, a lei universal, a globalidade homogeneizante e a ecologia generalizada. O ambiente é objetividade e subjetividade, exterioridade e interioridade, imperfeição em ser e imperfeição de saber, que não acumula nenhum conhecimento objetivo, um método sistêmico e uma doutrina totalitária. O ambiente não é somente um objeto complexo, mas que está integrado pelas identidades múltiplas que configuram uma nova racionalidade, a qual acolhe diversas racionalidades culturais e abre diferentes mundos de vida.

O saber ambiental não é o conhecimento da biologia e da ecologia; não trata apenas do saber a respeito do ambiente, sobre as *externalidades* das formações teóricas centradas em seus objetos de conhecimento, mas da construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas que formam significações culturais diversas na perspectiva de uma complexidade emergente e de um futuro sustentável. Consiste em um saber que faz parte do ser, na articulação do real complexo e do pensamento complexo, no entrecruzamento dos tempos e na reconstituição das identidades. O saber ambiental se inscreve no terreno do poder que atravessa todo saber, do ser que sustenta todo saber e do saber que configura toda identidade. O saber ambiental constrói estratégias de reapropriação do mundo e da natureza.

A construção do saber ambiental implica uma desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário. Trata-se de um debate permanente frente a categorias conceituais e formas de entendimento do mundo que tem consolidado formas de ser e conhecer modeladas por um pensamento unidimensional que tem reduzido a complexidade para ajustá-la a uma racionalidade da modernidade que remete a uma vontade de unidade, de eficácia, de homogeneidade e de globalização. É a negação das certezas insustentáveis e a aventura na construção de novos sentidos de ser.

A complexidade ambiental não é a complexidade do mundo, dos seres, da realidade; não é somente a complexidade do real, da geratividade da *physis*, da evolução da natureza, da emergência da ordem simbólica; não é a complexidade de um pensamento que representa e compreende melhor a complexidade da matéria. A complexidade ambiental emerge da relação entre o real e o simbólico; é um processo de relações ônticas, ontológicas e epistemológicas; de hibridações da natureza, da tecnologia e da cultura; é, sobretudo, a emergência de um pensamento complexo que apreende o real e que se torna complexo pela intervenção do conhecimento. Por isso, não é simplesmente um pensamento complexo mais bem unido à complexidade de seu objeto de estudo, mas um pensamento que ultrapassa a relação de conhecimento, que vai além de uma ontologia do ser e de uma epistemologia, e se abre para um saber da vida e uma ética da outredade.

A complexidade ambiental extrapola o campo das relações de interdisciplinaridade entre paradigmas científicos para um diálogo de saberes, que implica um diálogo entre seres diferentes. A interdisciplinaridade se estabelece no terreno de uma ciência que se tem fragmentado, à época que tem objetivado todas as disposições do ser; sobre a base da construção de uma racionalidade social que, além de compreender sua configuração na modernidade, estabeleceu a norma pela qual deveria se ajustar o mundo. A racionalidade ambiental consiste em um pensamento que se emancipa dessa norma, seu dever de ser imposto, que reabre a história para o poder de ser do ser. A complexidade ambiental configura uma globalidade alternativa, uma confluência e convivência de mundos de vida em permanente processo de diversificação e diferenciação.

A complexidade ambiental inscreve o ser em um acontecer que o torna mais complexo, em um pensando e atuando no mundo, abrindo as possibilidades desse mundo, rompendo o cerco do constrangimento que o submete ao pensamento unidimensional, à globalização econômica, à racionalidade científica e instrumental. Outro mundo é possível para além da finalidade de dar maior equidade, sustentabilidade e justiça ao mundo atual dentro do marco da racionalidade estabelecida. Este deixar ser ao mundo não é apenas um deixar ser à natureza, à vida, à evolução biológica, ao desenvolvimento econômico. Abrir a complexidade do ser para a sustentabilidade implica reconstruí-lo através do pensamento, descobrir o que tem concebido a ciência moderna a partir de uma nova racionalidade. A racionalidade ambiental abre um mundo pleno de muitos mundos por meio de um diálogo de seres e saberes, da sinergia da diversidade e da fecundidade da outredade, de uma política da diferença. O pensamento da complexidade ambiental leva assim a compreender o mundo no rumo do ser com a natureza, e do ser com o outro e com o Outro, transbordando a relação de conhecimento entre conceito e real para um diálogo de saberes.

A complexidade ambiental auxilia um processo de construção de saberes a partir da diferença do ser. O ser, diverso por sua cultura, ressignifica seu saber

para dar-lhe seu selo pessoal, para inscrever seu estilo cultural e reconfigurar identidades coletivas. A pedagogia prepara o encontro de seres diversos dialogando desde suas identidades diferenciadas. A complexidade ambiental se abre para um *re-conhecimento* do mundo desde a lei limite da natureza (entropia) e da lei limite da cultura (finitude da existência). A complexidade ambiental se constrói e se aprende através de um processo dialógico de saberes, na hibridação da ciência, da tecnologia e dos saberes populares. É o reconhecimento de significados culturais diferenciados, não apenas como uma ética da outredade, mas como uma ontologia do ser, plural e diverso.

A pedagogia ambiental abre o pensamento para apreender o ambiente, a partir do potencial ecológico da natureza e dos sentidos culturais que mobilizam a construção social da história. A pedagogia ambiental consiste em aprender um saber ser com a outredade, que vai mais além do conhece-te a ti mesmo, como modo de vida. O saber ambiental integra o conhecimento do limite e o sentido da existência. É um saber vir a ser no sentido de saber que o ser é em um devir no qual existe a marca do sido, sempre aberto ao que ainda não é. Significa incerteza como impossibilidade de conhecer o sendo e certeza de que o ser não se contém no conhecimento prefixado das certezas do sujeito da ciência, da norma, do modelo, do sistema. É um ser que se forma desde sua imperfeição em ser, da impossível unidade e totalidade do conhecimento e na pulsão do saber.

A pedagogia ambiental consiste em aprender a conviver com o outro, com o que não é internalizável (neutralizável) por *si mesmo*. É ser *em* e *com* o absolutamente outro, que aparece como criatividade, alteridade e transcendência, que não é a completude do ser, a reintegração do ambiente, nem a retotalização do conhecimento, mas pulsão de vida, fecundidade do ser no tempo, fertilidade do encontro com o outro.

A educação ambiental recupera assim o sentido originário da noção de *educere*, como deixar sair a luz; não como um novo iluminismo da coisa, nem como o despregar-se do objeto ou a transmissão mimética de saberes e conhecimentos, mas sim como a relação pedagógica que *deixa ser ao ser*, que favorece a que as potências do ser, da organização ecológica, das formas de significação da natureza e dos sentidos da existência se expressem e manifestem. A educação ambiental é o processo dialógico que fertiliza o real e abre as possibilidades para que se chegue a ser o que ainda não se é.

Para isso, teremos que reconstruir nossa razão e nossa sensibilidade para deixar *ser ao ser*, para abrir as portas a um devir, a um porvir que não seja somente a inércia dos processos desencadeados por um mundo economizado e tecnologizado. Abrir os espaços para um diálogo de seres e saberes em que nem tudo é cognoscível e pensável de antemão; aprender uma ética para que possa surgir um mundo onde convivam em harmonia a diversidade e as diferenças. Devemos aprender a dar lugar ao não-saber e à esperança, àquilo que se

constrói no encontro com o outro, com o Outro, além da objetividade e dos interesses inscritos no projeto civilizatório que nos tem dado a modernidade.

Para construir um mundo sustentável, devemos reavivar o fogo do saber, recordando com Humberto Eco que este não provém do deslumbrante iluminismo, mas da luz da chama, de sua esplêndida claridade e seu ígneo ardor, que resplandecem a fim de queimar.

Atrevamo-nos, pois, a queimarmos o fogo ardente deste saber que busca e espera. Mantenhamos viva a chama que explora novos caminhos. Lancemo-nos na aventura desta utopia, na construção de uma realidade ambiental, antes que a racionalidade dominante e a enganosa verdade do mercado globalizado nos arrastem para o abismo da morte entrópica do planeta e para a perda de sentido da existência humana.

Esse é o maior desafio da educação na atualidade: o da responsabilidade — a tarefa de coadjuvar este processo de reconstrução, educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo.

Esses são os caminhos abertos pela racionalidade ambiental e as veias pelas quais corre o sangue da educação ambiental na América Latina.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

Enrique Leff é pesquisador titular do Instituto de Investigaciones Sociales e professor da Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México. E-mail: enrique.leff@gmail.com

Tradução de Tiago Daniel de Mello Cargnin

# Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a partir da Trajetória de um Pequisador

Nilton Bueno Fischer

RESUMO - Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a Partir da Trajetória de um Pesquisador. No presente artigo, procuro trazer a análise de vivências como sujeito atuante no campo ambiental, incluindo tanto atividades acadêmicas quanto inserções junto a coletivos de trabalhadores da reciclagem na periferia da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Neste sentido, problematizo alguns dos elementos que constituíram e/ou constituem perplexidades que compõem a história do campo em questão em suas complexidades baseadas na minha trajetória pessoal e profissional. Tais condições expressam-se nas conexões entre posicionamentos práticos e teóricos, aproximando minhas práticas de distintos referentes em uma caminhada que entrelaça educação popular e educação ambiental. Assim, apresento questões de ordem teórica e metodológica trazidas por autores como Brandão, Freire, Fonseca, Melucci, Leff, Carvalho e Unger, dentre outros, visando provocações reflexivas para ações de educação e pesquisa.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Popular. Recicladores. Perplexidades. Trajetória.

**ABSTRACT - Concerns, Challenges and Proposals in Environmental Education** from a Researcher's Trajetory. In this article, I try to bring an analysis of my experiences as a person in the environmental field, including both academic activities and insertions on collective actions of workers in the outskirts of the city of Porto Alegre, RS. In this sense, I present some questions that were or are part of the history of the field of education in its complexities based on my on personal and professional trajectory. Such complexities are expressed in the connections of practical and theoretical thoughts, bringing my practices that combine and join popular education and environmental education. I also present theoretical and methodological questions based on authors such as Brandão, Freire, Fonseca, Melucci, Leff, Carvalho and Unger, among others, trying to provoke reflexive actions for education and research.

Keywords: Environmental Education. Popular Education. Recyclers. Perplexities. Trajectory.

Ao longo de nossas vidas de educadores processam-se interações significativas nos nossos apoios e referenciais teóricos e metodológicos com repercussões concretas em nossas atividades de docência e pesquisa. Muitas delas são influenciadas pelas experiências em sala de aula, nas convivências com as comunidades escolares e até vão se estendendo fora do território escolar junto aos entornos sociais onde ocorrem processos educativos de forma constante e desafiadora. De forma muito especial isso ocorre ainda através de leituras da produção de diversos autores que vão sendo debulhados no ritmo que se apresentam os desafios da pesquisa, nos eventos científicos, nas inserções sociais, na docência e com repercussões também nos processos autoeducativos por meio de reflexões sobre os sentidos da vida. É por meio da combinação entre o Popular e o Ambiental que encontro sentidos para uma reflexão que incorpora conhecimentos produzidos ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Ao longo dessas conexões foram surgindo inúmeros desafios para a minha compreensão a partir daquilo que imaginava saber e que me deixava apaziguado com as minhas dúvidas. Nos tempos do cotidiano, perplexidades iam se anunciando nos campos teóricos e metodológicos, algumas vezes sem minha percepção. Esse processo se acentuava mais ainda quando essas perplexidades, no campo educativo, se relacionavam fortemente com as mudanças na vida política de nosso país, em especial dos anos 1960 para cá.

Neste artigo desenvolvo algumas ideias — que aprendi e ainda aprendo — na intenção de trazer ao debate a relevância em conectar nossas práticas educativas com o espaço social em que vivemos e particularmente neste momento em que nos deparamos com o processo de consolidação democrática em nosso país. Procuro, ao mesmo tempo, relacionar esse movimento com o intenso debate mundial, presente também em nosso país, em torno das condições de vida para todos os seres vivos de nosso planeta. Neste texto navego por algumas águas de mares, aproveitando as inúmeras correntes, tentando entender um pouco a complexidade dos desafios que remete para o campo argumentativo. A resultante desse processo se explicita através do contínuo diálogo de saberes em que estou privilegiando uma atitude de acolhida e interação entre os conhecimentos produzidos por sujeitos independentemente de sua condição de classe, privilegiando o conhecimento plural em vez do uno.

Inicio com aprendizagens ocorridas a partir dos anos 1960, em especial nos tempos do movimento estudantil e início da vida acadêmica, fortemente conectadas com uma perspectiva binária e possuidora de um tom com marcas fortemente acusatórias, em que o outro, as estruturas, ou, ainda, os determinismos históricos predominavam. Aos poucos fui afetado, existencial e cientificamente, por uma experiência de inserção em projetos populares de geração de renda, com a reciclagem do lixo doméstico, urbano e seco, e por esse processo é que foram surgindo *insights* para uma leitura e compreensão mais relacional de parte das classes subalternas. Esse é o percurso que tento continuar fazendo e através do qual as relações entre o popular e o ambiental se aproximam. No centro de tudo estão os saberes, meus e das classes populares,

em situação de troca, em equivalências de mérito e em aprendizagens mútuas e tentativamente sem idealizações sobre os saberes populares. Minhas fontes inspiradoras estão, portanto, nos dois planos: a inserção em uma prática social e as leituras de autores próximos a essa dinâmica.

Minha inserção social como educador popular se inicia quase ao mesmo tempo em que foi criada a Associação Ecológica de Reciclagem Rubem Berta, no início de 1993, a partir de uma ação governamental do município de Porto Alegre, como parte de um projeto maior de reassentamentos urbanos fora das áreas de risco, combinando moradia e geração de renda. A população que sobrevivia junto ao muro que separava a Avenida Sertório da área do Aeroporto Salgado Filho, catando lixo da rua e das empresas da região, foi transferida para esse local na zona norte da cidade, perto do Conjunto Habitacional Rubem Berta. As benfeitorias na região constituíam-se em moradias, que eram pequenas construções e serviriam para futuras ampliações, e em alguns serviços básicos ainda precários, como creche e escola municipal, ambas em processos iniciais de licitação e construção<sup>1</sup>. Nesse tempo a proposta dialógica de Paulo Freire se mostrava adequada aos projetos políticos de matriz participativa, da administração popular da cidade, sob a égide do Partido dos Trabalhadores (PT) na formação de quadros políticos nos mais diversos segmentos da população da capital do Estado do Rio Grande do Sul.

No início, a minha presença e a assessoria junto ao pessoal da Associação ocorriam da clássica forma da educação popular, com ajudas nos aspectos da organização das pessoas e da obtenção de recursos para a aquisição de máquinas e equipamentos necessários para a reciclagem da matéria-prima — que vinha da Coleta Seletiva organizada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nesse cenário é que desenvolvo meus projetos de pesquisa na busca de subsídios ao campo da educação popular, combinando o ato presencial de cooperação nas atividades cotidianas da sobrevivência das pessoas da Associação e o ato da investigação. Essa investigação é a que busca elementos e indicadores para a compreensão desse entorno social que combina educação, economia popular, meio-ambiente e políticas públicas, através da fala dos sujeitos trabalhadores, homens e mulheres em ação de reciclagem daquilo que é descartado, predominantemente, pelas unidades familiares em seu consumo cotidiano.

Na minha prática profissional e de inserção, a contribuição da perspectiva antropológica, em particular a abordagem etnográfica, é que foi salutar para a problematização daquilo que tinha como ancoragem em minhas fundamentações teóricas. Paulo Freire possui uma longa obra e em cada um de seus livros se destacam temáticas originais, criativas e críticas a respeito da educação, escolarizada ou não. É dele que trago a influência básica a respeito da relevância do conhecimento produzido através das relações de diálogo entre os seres humanos. Na educação popular a contribuição de Freire se fez ao longo de sua vida pela forma como procurou estimular os educadores a terem uma atitude de escuta dos homens e das mulheres das classes populares. Os círculos de cultura deram início a um contínuo processo dialógico com os mais diversos sujei-

tos-educandos, no qual interagiram educadores, militantes sociais, assessores de pastorais, partidos políticos e até mesmo professores de sala de aula. Nesse período, mesmo com a predominância das ações sobre esse outro (as classes populares), inicia-se também um tempo de dificuldades em encontrar inspirações, para a pesquisa e a intervenção, para a maior compreensão do que se passava nas periferias urbanas e, especialmente, junto aos grupos populares que viviam nessas regiões, com pouca renda e com falta de equipamentos públicos qualificados, como os das áreas da saúde e da educação.

Ao tomar Freire como referência primeira para estas reflexões e de posse de alguns escritos, em artigos e livros de dois antropólogos brasileiros, Carlos Rodrigues Brandão e Claudia Fonseca, e de um psicólogo e sociólogo italiano, Alberto Melucci, é que fui burilando as práticas de pesquisa na periferia urbana de Porto Alegre<sup>2</sup>.

Brandão propõe um balanço das últimas três a quatro décadas em torno da Educação Popular³, no qual a ênfase está nas mudanças do entorno social do Brasil, e cuja a pesquisa com classes populares teve uma presença importante. Mesmo com essa relevância, o autor propõe outra ênfase na prática de investigação de campo ao sugerir que estudos sobre as pessoas desses setores populares se tornem mais e mais cuidadosos na compreensão da complexidade de suas existências e menos preocupados com a rapidez de encaixar os registros em categorias criadas de fora para dentro ou a priori.

Melucci<sup>4</sup> alerta para o cuidado com esse outro quando perguntado a respeito das explicações causais (e reducionistas) durante estudos e pesquisas sobre movimentos sociais. Parte de sua resposta está assim expressa: "você pode assumir o ponto de vista de uma outra pessoa somente se você é consciente da sua própria posição no campo, no campo de relações sociais, discursos e linguagens" (2005, p. 158).

Essa citação pode parecer singela em sua escrita, mas representa um verdadeiro repto aos pesquisadores e, mais ainda, aos que trabalham na área das classes populares. A direção do proposto por Melucci está no cerne da formação do cientista social, que precisa fazer um duplo movimento: entender-se para entender o outro. E isso não se faz através de manuais e muito menos através de simples dedução. A interação está evidenciada com toda sua exigência. O entender-se não é um movimento ensimesmado, mas uma postura que demanda uma superação das posições autodenominadas de orgânicas e engajadas, tão comum em nosso país, por pessoas ligadas a partidos políticos, pastorais das igrejas e até mesmo por pesquisadores da academia, que tutelaram os conhecimentos e saberes populares em nome de projetos ditos emancipatórios, a partir da missão de transformar a vida das pessoas das classes populares por meio de uma ação sobre elas, de fora para dentro, de cima para baixo, daquele que sabe sobre aquele que ignora.

A minha argumentação para o tema desta publicação está diretamente vinculada com esse caminho que ainda percorro na condição de pesquisador na área da educação popular e, a partir dessa base, amplio para a área da educação ambiental. A compreensão desse processo contínuo precisa se abastecer da revisão crítica das práticas anteriores, ainda sustentadas pelo viés de levar ao outro um saber que sirva como condição da tomada de consciência. Nesse movimento torna-se necessária uma boa negociação com o tempo, a durabilidade da inserção social em ações de pesquisa e educação, pois não se trata de uma perspectiva simplesmente de interfaces entre esses dois campos, como se fosse uma justaposição de áreas. Através da ruminação reflexiva de experiências, inicia-se uma mudança homeopática daquilo que eram certezas e verdades já definidas para algo em constante mutação.

Considero que esses saberes, em diálogo com diversos tempos da minha trajetória de vida, estão sendo postos em contato entre si, a partir de um processo de revisão daquilo que se iniciou através de uma incompleta compreensão do que representa uma efetiva troca de saberes, pois não propunha uma convivência com os diferentes saberes. O proposto era uma interação entre saberes que iam se afunilando em um movimento de descarte daquilo que não servia a uma pedagogia utilitarista baseada no levar o conhecimento ao outro – as classes populares – com a finalidade de uma mudança política já previamente definida por meio da apressada compreensão do quê seria conscientização. Aos poucos a compreensão do que representa um efetivo diálogo de saberes entre diferentes setores da sociedade foi problematizando as análises pautadas por uma perspectiva unicausal, a partir dos determinismos originados na estrutura de classes de uma sociedade. Esse momento coincide com mudanças no cenário político do país e, em especial, na cidade de Porto Alegre, com repercussões que, no meu entendimento, seriam o processo formativo das classes populares, tanto em suas práticas cotidianas de sobrevivência material, quanto no plano político da participação nas estruturas de poder instituídas pelas políticas públicas de ordem mais distributiva do poder municipal.

Neste momento proponho que façamos um inventário de nossas fundamentações teórico-metodológicas à luz de uma análise sem receios, de uma revisão a respeito de algumas de nossas certezas. Novamente me apoio nos colegas pesquisadores da antropologia e assim encontro a recente produção de Claudia Fonseca<sup>5</sup>. Baseado nela sugiro uma conexão entre o ato de conhecer quem é esse outro, dentro do campo da educação popular, e esse múltiplo outro que se revela nas relações homem e natureza.

É na concretude das relações sociais, que se estabelecem dentro de um tempo histórico que podemos ir aprendendo com aquilo que tínhamos como segurança e metas e que vai sendo revisto em suas compreensões e abrangências. Se nos anos 1960 tínhamos a certeza na mente e a história na mão, como cantava Geraldo Vandré<sup>6</sup>, isso foi se modificando ao longo dos tempos até nossos dias. Nada melhor que um educador popular, como Carlos Rodrigues Brandão, para ilustrar uma abordagem mais dinâmica das relações dialógicas entre os saberes populares e os saberes da academia. Em sua análise a respeito dos tempos de hoje, fazendo um balanço da educação popular na América Latina, instiga-nos com suas palavras (até inesperadas para aqueles e

aquelas envolvidos/as diretamente em projetos populares). Brandão assim se expressa:

nos últimos anos o próprio sentido da idéia de poder político e de uso político de símbolos e significados culturais tomou direções muito diferentes. Digamos que as tendências estão mais para Foucault do que para Marx, mais para Geertz do que para Gramsci. Sem entrar em detalhes sobre esta questão, é bom lembrar que o desaparecimento de regimes ditatoriais em quase todos os países da América Latina, associado ao crescimento geométrico tanto de programas culturais públicos ou não-governamentais quanto dos meios modernos de comunicação de massa, colocou em cena uma polissemia de interlocutores que por certo tornam grosseira uma simples oposição do tipo Estado versus sociedade civil, elite dominante versus povo subalterno e assim por diante (1995, p. 153).

Essa passagem é profundamente pedagógica, pois revela um componente importantíssimo para a formação de educadores sociais, entre eles, os das áreas popular e ambiental. Trata-se da pedagogia dos tempos. Uma aprendizagem decorrente dessa pedagogia está na compreensão necessária de como o uso da categoria diálogo se processa em diferentes contextos sócio-históricos. Entre os anos de mil novecentos e sessenta e de mil novecentos e oitenta as ações dos agentes de mediação junto aos grupos populares estiveram mais próximas da missão de formar quadros para um processo de mudança radical da sociedade brasileira e, por isso, foram esquecidas ou colocadas em segundo plano as particularidades dessas populações pobres. Nesse sentido os temas geradores mais críticos e politizados recebiam certo privilegiamento nas mais diversas formas de inserção social desses agentes, em detrimento a outros componentes e instituintes das culturas das classes populares.

Ao retornar ao texto de Fonseca (2006), retiro dois alertas importantes a respeito de pesquisas que se intitulam participativas, engajadas ou mesmo militantes. O primeiro refere-se ao uso feito por pesquisadores das áreas do serviço social e da educação do método antropológico. Sua preocupação está na descrição das populações pobres, presente nesses estudos, sob o manto da miséria e remetendo para os pobres a solução de sua situação precária de vida. Em suas palavras:

como resultado analítico que difere pouco do antigo 'culpar a vítima', abre-se o caminho para programas de intervenção que fazem mais para disciplinar as populações incômodas do que para alterar suas condições objetivas de vida (Fonseca, 2006, p.22).

E, por outro lado, ela segue questionando os trabalhos que mudam essa ênfase para uma postura que parte do reconhecimento da situação de pobreza, como parte de uma condição estrutural das suas causas, e transformam seus estudos em instrumentos de denúncias perante a sociedade e frente às autoridades públicas. Mesmo com esse mérito, reconhecido pela autora, existe tam-

bém de sua parte um temor pela possibilidade de produzir uma interpretação um tanto maniqueísta da realidade e não algo mais complexo, reflexivo e relacional.

Em textos e em eventos em que se propõem temas amplos sobre a realidade social e que incluem uma espécie de balanço da produção científica, como são as análises feitas sobre o estado da arte de determinadas áreas, temos situações que podem servir como um dispositivo detonador de novos desafíos para a ciência. Se tomarmos os escritos dos três autores que utilizei anteriormente pode-se perceber que eles estão também fazendo essa espécie de retrospectiva, que indagam sobre o sentido do métier do cientista, tendo como objetivo a superação de certas amarras que precisam ser desfeitas, sob pena de serem repetidos equívocos de ordem teórica, metodológica e analítica.

Então, tendo esse pano de fundo é que encontro energias e inspirações para desafiar a nossa condição de seres vivos, para tentarmos enfrentar o que é esse outro — o mundo natural. Alinhavei algumas reflexões do campo da educação popular no qual me situo, e a partir dele o que posso propor para ampliar essa experiência reflexiva na direção da educação ambiental. Penso que o inovador, nesse tipo de atitude, não é algo de propriedade exclusiva desses dois campos, o popular e o ambiental, mas sim um caminho — possibilidade — para as demais inserções e produções de conhecimento em todas as áreas do conhecimento.

Nessa proposição que faço, estou ciente da ênfase no indivíduo e suas circunstâncias frente a minha situação no mundo. Melucci expressa este momento especial em nossas vidas:

minha responsabilidade diante do campo de possibilidades e de limites, representado por mim mesmo, é, de um lado, a capacidade de responder por, de assumir o limite, a memória, a estrutura biológica e a história pessoal; de outro lado, porém, é a capacidade de responder a, ou seja, de escolher as possibilidades e acolher as chances, de posicionar-me nas relações com os outros e de ocupar meu lugar no mundo (2004, p. 67).

Da educação popular o que me deixou mais marcas se relaciona diretamente com a proposta freireana sobre o diálogo, especialmente em suas aplicações ou desdobramentos na vida concreta de pessoas das classes populares e mais ainda na condição de moradores da periferia urbana da região metropolitana de Porto Alegre. As palavras de Freire inspiraram muitos de nós ao longo dos anos, especialmente a partir dos anos 1960, quando os temas geradores traduziam uma metodologia de intervenção junto aos grupos populares no sentido de uma escuta respeitosa daquilo que as pessoas tinham para dizer a respeito de si, de seus interesses, de suas demandas e suas visões de mundo. Outro importante componente nessa postura dialógica estava do nosso lado, de nossos valores, de nossos projetos de vida. Isso ficou como uma referência para que nossas práticas se tornassem mais humanizadas e respeitadoras das diferenças que nos fazem sujeitos deste mundo. Freire (1996) demonstra muito bem

a importância da explicitação do lugar de onde estou me expressando como parte importante do ato comunicativo entre os envolvidos no diálogo:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a 'outredade' do 'não eu' ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (1996, p. 46).

Prefiro combinar o entendimento do diálogo freireano com essa passagem acima, porque nela há um componente que foi pouco utilizado durante o meu período de formação e de ação junto a grupos populares. Desde o final dos anos 1950 até os anos 1980, nas relações entre saberes dos educandos e dos educadores, quase sempre predominava uma metodologia de mão única. O outro pobre, despreparado para ação política e até considerado alienado, deveria passar por momentos de intensa formação e, de forma compensatória, adquirir ferramentas para a luta por justiça e por condições melhores de vida. O assumir-se freireano dos anos 1990 torna mais explícita sua compreensão sobre diálogo ao levar em conta o educador que se mostra em sua condição também de vulnerabilidade e não de certezas e de verdades únicas. Nessa citação de Freire encontro elementos que me conectam com a temática da diversidade e da diferença, tão caras aos projetos de educação ambiental, embora isso não estivesse dentro de sua linha argumentativa.

Nessa mesma direção, a pesquisadora Isabel Carvalho (2006), ao final de uma instigante reflexão em seu artigo<sup>7</sup>, me ajuda na argumentação e na ênfase, ao afirmar que o aceno para qualquer mudança no campo ambiental demanda uma presença interativa dos sujeitos e não somente a perspectiva externa.

A idéia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito da educação, que se vê como parte dessa mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pesso-al. Esse parece ser o elemento diacrítico que confere o caráter promissor e sedutor do campo ambiental e do saber que ele busca fomentar em suas esferas de formação de especialistas, publicações e teorização. Como já anunciada por Dupuy (1980), a máxima ecológica que clama por mudar todas as coisas, evoca uma transformação não apenas política, mas da política, isto é, muda-se também a maneira de compreender, viver e fazer política, acenando com novos trânsitos, oportunidades e riscos para a ação na esfera política e nas práticas educativas (Carvalho, 2006, p. 314).

No mudar em todas as coisas já podemos ver alguns sinais no horizonte. De posse das reflexões, a partir de minha pesquisa com classes subalternas em nossas periferias urbanas e em diálogo com Fonseca e Brandão, podemos ter suficientes elementos para um balanço inicial a respeito da presença de alertas claros a respeito do limite da mão única nas análises e interpretações que resultam de pesquisas baseadas em descrição densa do entorno, as quais estão sensíveis ao registro do múltiplo, do diverso e do diferente. Na aproximação com a área ambiental isso aos poucos também se verifica. Na minha intenção, neste texto, está embutida essa meta: ao se explicitar um processo de mudança no estatuto da ciência e em destaque o do pesquisador, não há como dissociar a relação com mudanças também na formação desse profissional. Expressões como "o mundo interno e os estilos da vida pessoal", tão bem postas por Isabel Carvalho mostram-se em sintonia com a nomenclatura de Alberto Melucci (2006), quando esse autor se reporta aos planetas internos e externo de todos nós.

Nesse ato de revelar-se está o duplo movimento, dos dois planetas e, ao buscarmos outro apoio, como é o caso do Leff (2006), temos uma novidade na medida em que esse autor, na passagem que discute os saberes e as diferenças não propõem a superação dos mesmos, em um contraditório que se elimina por uma lógica dialética. É muito instigante associar esse tipo de proposição com a nossa tradição do retirar os restos, as sombras, os descartáveis em nome da normalidade, da instância do uno, superior. No emprego da expressão hibridação de identidades, Leff (2004, p.81) lembra que "a constituição de identidades híbridas não é a sua diluição na entropia do intercâmbio subjetivo e comunicativo, mas a afirmação dos seus sentidos diferenciados". Encontro nesse autor o anúncio dos múltiplos processos que se combinam e que constituem qualquer fato social e que precisam de ferramentas, teóricas e metodológicas, mais e mais adequadas para sua melhor compreensão.

Além do esquecimento da complexidade que poderia representar melhor as classes populares, havia outro pressuposto que transcendia esse grupo social. Talvez não estejamos preparados para isso ainda, pois a perspectiva de resultados precisa de metas e de prazos quantificáveis. Nesse momento é que se torna fundamental a reflexão que Unger (2001) faz em sua tese de doutorado, com título tão original: *Da foz à nascente. O recado do rio.* Ela é radical em sua argumentação, embora em linguagem muito cuidadosa.

A constituição do homem moderno como sujeito é o eixo ordenador da cultura moderna. A natureza passa a ser vista como uma reserva de matéria-prima, cujo valor reside somente em atender aos desejos humanos. O homem ocidental, sob o domínio desse entendimento, procura segurança não apenas pelo conhecimento da realidade, mas pela sua dominação. A técnica deixa de ser uma forma de poiésis – um lugar de revelação dos entes – para tornar-se cada vez mais uma prática de ocultamento, à medida que o homem se projeta a sombra de suas necessidades sobre a natureza, que não mais existe a ser como objeto de uso (Unger, 2001, p.26-27).

Essa passagem tem a contribuição que me ajudou a compreender a ampliação das fundamentações em torno da educação popular, tanto em suas fontes de inspiração como nas ações concretas junto aos setores populares. O que há de novo nas palavras de Unger, contrastante com os projetos de educação popular, é a abrangência da ação de todos os homens sobre a natureza, em um pressuposto de subjugá-la independentemente de classe social. Na educação popular havia a condição do conflito entre classes, entre oprimidos e opressores. É nesse momento que se explicita a combinação entre popular e ambiental sob outro prisma que não o do binário opositor e sim do múltiplo interacionista. Agora, na prática, junto aos galpões de reciclagem, ocorre essa convergência entre o popular e o ambiental e também entra-se em sintonia com aquilo que Brandão propõe sobre os novos tempos sociais e históricos que vivemos na América Latina.

O inesperado para a tradição do campo da educação popular está situado na superação daquilo que poderia ser simplesmente um movimento de ampliação das chamadas variáveis que foram sendo incorporadas ao longo dos últimos quarenta anos, pois os, assim classificados, oprimidos não são reconhecidos (nas pesquisas, nas inserções sociais, nas políticas públicas) somente como pobres, trabalhadores ou até mesmo operários e camponeses, mas passam a ser também homens e mulheres; jovens e idosos; escolarizados e não-escolarizados, crentes e não-crentes, etc. O inusitado está em que os saberes múltiplos postos em situação dialógica não precisam anunciar um único ponto de chegada (parousia, socialismo) através de algum corretivo de consciência, e sim se mostrarem múltiplos, diversos e legítimos. A dinâmica das trocas entre todos é que fortalece o todo, pois vai possibilitando intercâmbios múltiplos entre os diversos sujeitos, coletivos e individuais. O excludente *ou* fica trocado pelo inclusivo *e*! Nessa perspectiva é que as palavras de Leff são significativas ao dizer que:

[...] o diálogo de saberes desativa a violência exercida pela homogeneização forçada do mundo diverso [...] O diálogo de saberes na diversidade cultural e no contexto de uma política da diferença não se dá em um saber de fundo porque a comunicação é um intercâmbio de sentidos, nem sempre e não de todo convergentes, entre interlocutores com linguagens, significâncias, intenções e interesses diferentes; sentidos ancorados em um eu (individual) e em um nós (coletivo) que não se fundem em um todo, salvo pela condição comum de todos homens como mortais, que afirma o silogismo e confirma a experiência. [...] Toda palavra pronunciada, toda mensagem emitida, todo sentido compartilhado põe em movimento um deciframento e compreensão a partir do lugar do outro, que não dissolve sua diferença em um entendimento comum; o que dissolveria a significância mesma da linguagem e do ser no qual se aninha um significado entre signo e referente (2006, p. 394).

Esse autor, tendo como inspiração a racionalidade ambiental, propõe-nos uma diferenciada reflexão a respeito do que representa conhecer o outro. Instigante para minha geração que vivenciou os tempos iniciais da educação popular, com todo o entusiasmo e a dedicação para estabelecer relações entre

as aprendizagens da leitura e da escrita de pessoas adultas analfabetas e vivendo em situações precárias de vida material, é o fato de não termos prestado a devida atenção aos alertas que vinham sendo feitos por outros educadores como nós, mas diferenciados em suas fundamentações teóricas e metodológicas. Refiro-me aos profissionais da antropologia, aos estudiosos das culturas das classes populares com as quais agíamos, mas sem a devida reflexão mediadora da teoria. Estávamos com pressa para produzirmos mudanças e esquecíamos o vivido pelas classes populares. Nesse sentido é que faço a minha tradução de Leff para as reflexões de Brandão, quando este autor se sustenta em Marcel Mauss, focando nas interações entre saberes diversos que podem ser entendidos como atos de trocas entre os homens. Destaco a contribuição de Brandão (1982) na seguinte passagem:

no fundo são misturas. Misturam-se as almas nas coisas; misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas, e é assim que as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca, (apud Mauss, 1974, p.70-71).

Conhecer o outro através das práticas de educação popular, tendo como objetivo a intervenção em uma sociedade injusta social e economicamente, foi uma justificativa, implícita ou não, para todo um processo de mão única que os educadores tentaram levar junto aos grupos populares. Hoje, revendo as experiências e as interações com essa população, deparo-me com uma compreensão dos limites dessas ações das quais fui parte integrante. Nos momentos de resistência, ou mesmo de incompreensão da forma como nossas mensagens eram entendidas — especialmente nas famosas análises de conjuntura, da sua metodologia de demonstração: se, se, se..., portanto... — alguns novos elementos começam a se apresentar diante de mim para melhor entender tais limitações. O que me instiga é que esse novo entendimento encontra sua fonte na área ambiental.

Novas compreensões a partir de novas ferramentas teóricas e metodológicas processam-se depois de mais de três décadas de inserção social pela pesquisa e assessoria, quando me deparo com as mais diversas manifestações das culturas das classes populares por meio das mulheres recicladoras e não encontro suficientes elementos teóricos para a sua compreensão mais profunda. É nesse momento de perplexidade que aprendo a ser parte. Entendo que ser parte constitui um jeito de nos mostrarmos incompletos e finitos, na busca da interação, do que nos completa, do que nos põe como iguais, porque somos diferentes e, nessa perspectiva, o diálogo de saberes torna-se um caminho adequado para a compreensão da complexidade, que se expressa no cotidiano das classes populares. Situações que considerava como alienadas nos anos 1960 e 1970, agora se tornam inspirações para ações interacionistas com esse outro. Alfabetizar adultos, por exemplo, através de exemplares da Bíblia da Assembléia de Deus torna-se uma instigante tarefa para as novas interações de saberes entre

a academia e as populações da periferia urbana. Outras situações se criam no cotidiano e demandam uma postura de convivência com a diferença e a diversidade. Entre elas, destaco elementos da vida cotidiana de homens e (especialmente) de mulheres recicladoras no seu dia a dia de trabalho, em que a fofoca e a desconfiança passam a ter outro significado para nós analistas desses mesmos setores. Aquilo que era manifestação com cunho utilitarista, com um tom finalístico de uma luta que significava emancipação de um povo, de uma classe social, começa a ter outra compreensão, bem mais próxima do sujeito, de sua vida, de sua possibilidade do vir-a-ser.

Retomo a condição de ser parte como instituinte de uma dinâmica que aproxima saberes, que se fertiliza pela diferença e que se expande da concretude para totalidades em crescentes espirais. A linha reta vai sendo substituída aos poucos pelo ascendente da espiral, movimento que se alimenta da revisitação ao anterior, que não se fixa e nem se projeta como causal e etapista. A combinação entre as diversas culturas das classes populares e a diversidade ambiental parece convergir para um novo tempo de compreensão do real, tomando uma racionalidade que não elimina o resíduo e sobra e muito menos descarta o diferente e a sombra.

Concluo estas reflexões retomando Melucci (2004), quando esse autor nos instiga com suas reflexões a respeito dos tempos internos e sociais. Aqui os tempos de aprendizagens acontecem não só pela compreensão dos tempos cronológicos (acúmulos da experiência de cada um), mas, especialmente, dos processos interativos entre os ritmos dos tempos social e individual. Essa preocupação com o outro esqueceu o cuidar de si e, com o mono foco, esqueceu o plural. Uma das contribuições que as aproximações entre os campos da educação popular e da educação ambiental centra-se na recuperação da visão mais holística (mais abrangente) de quem é esse outro a quem as ações se destinam. Estão dentro do espectro das múltiplas interferências.

Neste final de texto, retomo e homenageio a Isabel Carvalho (2001) que, em sua tese de doutorado observou isso muito bem, quando fez do sujeito ecológico a centralidade de sua pesquisa a partir das trajetórias de pessoas que percorreram diferentes inserções no plano político e posteriormente se vincularam ao tema do ambientalismo. Penso ser possível conectarmos a compreensão de como o sujeito ecológico se constitui, combinando suas práticas profissionais e pessoais com um processo de aprofundamento do estatuto da ciência em nossos novos tempos, como Leff a seguir propõe:

a racionalidade ambiental indaga assim sobre a fundação do uno e o desconhecimento do outro, que levou ao fundamentalismo de uma unidade universal e à concepção de identidades como mesmidades sem alteridade, exacerbada no processo de globalização no qual irrompe o terrorismo e a crise ambiental como decadência da vida, como vontade de suicídio do ser e extermínio do outro, como a perda de sentidos que acarreta a coisificação do mundo e a mercantilização da natureza, a racionalidade ambiental procurar conter a alte-

ração dos contrários como dialética da história para construir um mundo como convivência da diversidade (2006, p.19).

As aproximações entre o ideário da educação popular da metade do século passado até agora e as problematizações trazidas pelo campo ambiental, através dos autores anteriormente referidos neste texto, chegam, neste final, com um apoio de extrema relevância, a fim de conectar com o campo científico em outro plano. Nesse sentido as palavras de Leff, acima citadas, podem representar a síntese com que fechamos nosso texto: a racionalidade ambiental que se institui traz para o debate acadêmico uma exigente contribuição que precisa ter seus desdobramentos em outros campos do conhecimento. Para a minha trajetória de pesquisador e de cidadão, considero ser este o estratégico e intransferível compromisso que todos nós intelectuais<sup>8</sup> precisamos assumir! Quem sabe experimentamos e expressamos a reflexão sobre nossas trajetórias como um projeto da pedagogia dos tempos para a novidade que o campo ambiental nos propõe?

Recebido em junho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

### Notas

- ¹ Foi a presença das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), a partir da decisiva, competente e carismática ação do Irmão Marista, Irmão Antonio Cechin, que o projeto começou a se tornar mais efetivo, especialmente pela construção do Galpão de Reciclagem e da Capela que servia também para reuniões do pessoal da reciclagem, além dos ritos da Igreja Católica.
- <sup>2</sup> Desenvolvo investigação, na condição de pesquisador do CNPq, na zona leste de Porto Alegre com as pessoas da Associação de reciclagem Ecológica Rubem Berta há uma década e meia. Também coordeno projeto especial de assessoria nessa mesma unidade de reciclagem, também com recursos do CNPq, sob a forma de oficinas de formação e gestão com um conjunto de profissionais.
- <sup>3</sup> Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular é o livro que fundamenta estas linhas. Destaco o seu capítulo 6 para maiores detalhes do Brandão no qual ele conecta cultura e educação popular na recente história brasileira.
- <sup>4</sup> A produção de Melucci, vasta e qualificada, integra os campos da psicologia e da sociologia, tem traduções muito boas em português e isso tem contribuído para essa 'atitude metodológica' que demanda uma vigilância de parte do investigador em não simplificar seus achados pelo imediatismo do 'encaixe' em categorias consolidadas do campo das ações coletivas.
- <sup>5</sup> No texto introdutório do livro *Etnografias da Participação*, organizado por Claudia Fonseca e Jurema Brites e publicado em 2006 pela EDUNISC, está a sustentação de meus argumentos a partir da sólida reflexão da primeira e que contempla as preocupações de uma antropóloga pesquisando o entorno das classes populares e numa espécie de balanço das diversas ênfases desenvolvidas em estudos dessa área.

- 6 Na canção revolucionária composta por Geraldo Vandré se constata como as certezas de uma mudança estrutural nos davam uma segurança para a nossa ação social junto aos grupos populares. Prevalecia uma certa atitude prescritiva no sentido de dizer ao outro o que fazer a partir de nossa visão de mundo, sem qualquer interação dialógica com esse outro tão complexo.
- <sup>7</sup> CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci arttext&pid=S141324782006000200009&lng=pt&nrm=iso.
- 8 Encontro, no livro de Melucci (2005) Por uma sociologia reflexiva, uma diferenciada fonte de reflexões em textos de diversos autores que contribuem para esse momento da produção científica em que se esperam novas combinações entre forma de escrita e texto argumentativo.

### Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. Escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de Campo**. A antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense. 1982.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.32, pp. 308-315. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782006000200009

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica**. Narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2001.

DUPUY, Jean Paul. **Introdução à crítica da ecologia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FONSECA, Claudia. Classe e a recusa etnográfica. In: FONSECA, C. BRITES, J. (Orgs.). **Etnografias da Participação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, p. 13-34.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**. A reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental**. Da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. **Entrevista a Leonardo Avritzer e Timothy Lyra**. Novos Estudos, São Paulo: Cebrap, n.40, p. 152-166, novembro 1994.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**. O recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

UNGER, Nancy Mangabeira. Fundamentos Filosóficos do Pensamento Ecológico. São Paulo: Loyola, 1992.

Nilton Bueno Fischer (1947-2009) foi professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS de 1982 a 2009, integrando também a coordenação do mesmo nas gestões de 1989 a 1997. Participou da coordenação da ANPED nos anos 1990. Foi professor na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e do curso de Mestrado em Educação/Unilasalle. Como pesquisador do CNPq e parecerista de diversas fundações e institutos de pesquisa consolidou extensa produção e respeitada atuação nas áreas de educação popular, educação em periferias urbanas, educação ambiental e ações coletivas.

# Valores e Educação Ambiental: aproximações teóricas em um campo em contínua construção construção

Edgar González Gaudiano Lyle Figueroa de Katra

RESUMO – Valores e Educação Ambiental: aproximações teóricas em um campo em contínua construção. Neste artigo destacamos a vinculação entre valores concernentes ao meio ambiente e aos processos educativos formais. O sistema educacional mexicano assume as ações relacionadas ao meio ambiente como parte das ciências naturais, um enfoque já superado em outros países, inclusive em países menos desenvolvidos do que o México. Obviamente isso impede o entendimento da dimensão ambiental de muitos problemas sérios da nação, como o consumismo, a migração e a desigualdade social, para citarmos alguns. Propomos reflexões que nos instiguem a ressignificar a ética centrada no presente e nas relações interpessoais, para uma ética do futuro com ênfase nas relações entre seres humanos e destes com seu entorno.

Palayras-chave: Educação ambiental. Valores. Ética.

ABSTRACT – Values and Environmental Education: theoretical approaches of a field in construction. In the present article we aim to emphasize the educational procedures linked to values, in this case, values linked to the environment that are not necessarily overtly employed in the formal educational process in their full complexity and amplitude. The Mexican educational system takes on environmentally related actions as part of the natural sciences, a focus already surpassed by other nations, including those considered less developed than ours. Obviously, this fact hinders the understanding of the environmental dimension of several serious problems in our nation, like consumerism, immigration, and social inequalities, to name some examples. In this article, we propose some instigative reflections that will instigate the rethinking of the current ethics centered in the present time along with their interpersonal relationships. This is for a future ethic that will have an emphasis in the relationship between human beings and their surroundings.

Key words: Environmental education. Values. Ethics.

#### Introdução

Enquanto escrevíamos este artigo, o ciclone Nargis causava enorme devastação em Mianmar, deixando, até o momento, cerca de 130 mil vítimas, entre mortos e desaparecidos, em um país assolado pela pobreza e pela ditadura cruel. A esta catástrofe soma-se o terremoto ocorrido em Sichaun, na China, onde se presume que tenham morrido cerca de 50 mil pessoas. Além disso, as perdas de infra-estrutura e meios de vida são incalculáveis, assim como os milhões de desabrigados, em ambos os casos. Notícias efêmeras, que existem, podem ser exploradas em sua magnitude, mas o drama posterior da sobrevivência e da desesperança não possui força midiática.

Frente a estes desastres cada vez mais frequentes e intensos – alguns dos furações mais devastadores foram Gilberto (1988), Paulina (1997), Mitch (1998), Erika (2003), Charley, Frances e Ivan (2004), Ismael, Katrina e Stan (2005) e Wylma (2006), entre uma lista crescente –, têm surgido campos de estudo e de intervenção relacionados com a vulnerabilidade e adaptação às inevitáveis consequências produzidas pelas mudanças climáticas globais na sociedade de risco na qual vivemos (Beck, 1986). Contudo, no âmbito político internacional, observamos uma marcada indiferença a estes temas. Continuam prevalecendo os assuntos econômicos: os alarmes derivados da crise hipotecária nos Estados Unidos e sua repercussão nas tendências de depressão e desaceleração econômicas, os altos custos dos combustíveis fósseis e a crise mundial de alimentos. Mesmo quando se trata de assuntos fortemente entrelaçados com o ambiental, não se fazem as associações correspondentes. Descontados a água e o lixo, consideramos os demais problemas ambientais tão distantes de nossas vidas, que não lhes damos a importância merecida.

A partir disso, no presente artigo, queremos salientar os processos educativos vinculados aos valores, neste caso, valores vinculados ao meio ambiente, os quais não acabam de ser incorporados plenamente aos processos educativos formais com toda sua complexidade e amplitude. O sistema educacional mexicano assume, nas ações ambientais como parte das ciências naturais, um enfoque superado em outros países, inclusive nos menos desenvolvidos do que o México. Obviamente isso impede o entendimento da dimensão ambiental de alguns sérios problemas nacionais nessa área, como o do consumismo, da imigração e da desigualdade social, para citarmos alguns.

#### O Ambientalismo Como Movimento Social e Como Fonte de Valores

Desde o século XIX, em reação à deterioração provocada pela revolução industrial, surgiu um movimento naturalista dirigido à proteção da vida silvestre, que posteriormente encontrou forte suporte nos trabalhos éticos de Leopold

(1949). Esta primeira configuração discursiva de corte romântico, arraigada nos valores e nos interesses da aristocracia britânica, teve como resultados concretos a aparição das primeiras organizações conservacionistas na Inglaterra e, posteriormente, nos Estados Unidos (como o *Sierra Club*, criado em 1891 por Muir, a *Audubon Society* e a *Widerness Society*), que, por sua vez, impulsionou a criação dos parques nacionais norte-americanos (*Yellowstone* foi o primeiro em 1872).

Guha (2000) afirma que esta primeira onda de ambientalismo estava vinculada a outros movimentos do mundo moderno: a democracia, o socialismo e o feminismo. Tal onda teve três variedades de ambientalismo ligadas à emergência e ao impacto da revolução industrial, a saber: a) a crítica moral e cultural, denominada como o "retorno à terra" (*back to the land*), desde os grandes poetas românticos (Blake, Wordsworth), os novelistas (Dickens) e os pensadores políticos (Engels, Ghandi); b) a conservação científica, isto é, o empenho da ciência para manejar eficientemente a natureza e seus recursos; c) a ideia do mundo selvagem, inóspito e intocado mediante a combinação da moralidade, da ciência e da estética, desde que se começou a promover a proteção de áreas naturais e espécies animais emblemáticas deste habitat teatral (Yosemite e o urso *grizzly*, por exemplo).

Em uma vertente significativamente distinta, desde tempos imemoriais, a ousada luta dos povos e das comunidades campesinas e indígenas contra a rapina do colonialismo e por sua emancipação é, em muitos aspectos, ambientalista, ainda que não se costume considerar propriamente como tal. Estes movimentos têm sido classificados sob diversas denominações, como lutas agrárias e campesinas, e orientado as reivindicações por terra, água, florestas, etc., muitos deles indo além de fatores econômicos e produtivos, para promover ações de conservação ambiental. Agrupamos tais processos sob a categoria de ecologismo dos pobres, recuperando a noção proposta por Guha e Martinez-Alier (1997).<sup>1</sup>

Outros autores (Riechmann e Fernández Buey, 1994) organizaram o surgimento do movimento ambientalista em torno de duas grandes tendências, emanadas ambas do processo de deterioração ambiental resultante da industrialização impulsionada no século XIX. Uma é o ambientalismo de cunho social que, por sua vez, apresenta duas fontes distintas de demandas: por um lado, o operário, impulsionado pelos sindicatos que exigiam melhores condições de vida e de trabalho; por outro, o burguês, através dos representantes das classes média e alta, que clamavam por melhorias no meio ambiente, preocupados com que a falta de higiene e de salubridade dos casebres pudesse se estender a seus próprios bairros. A outra tendência é o preciosismo aristocrático, algo a que já fizemos referência.<sup>2</sup>

Contudo, a configuração discursiva do ubíquo movimento ambientalista contemporâneo, com os perfis contestatórios que o têm caracterizado, aparece durante a segunda metade do século XX. Resulta primeiro da vasta destruição ocorrida em consequência da Segunda Guerra Mundial e do desenvolvimento

do novo modo de produção industrial e ri da contaminação derivada do mesmo, assim como da emergência dos movimentos de contracultura, entre os quais também se encontrava o feminismo, o *hippiemismo*, o movimento *gay*, o pacifismo, etc. Este momento consiste em uma mudança tecnológica na esfera de produção impulsionada *mutatis mutandis* tanto na órbita dos Estados Unidos como na da União Soviética.

#### O Despertar do Pensamento Ambientalista

Pepper (1984) assinala que três obras escritas foram chave para detonar o movimento ambientalista mundial: *Silente Spring*, de Rachel Carson (1962); *Blue Print for Survival*, de Edward Goldsmith (1972), e *Small is Beautifull: Economics as if people mattered*, de Fritz Schumacher (1973). A primeira anuncia e qualifica os problemas; a segunda analisa as mudanças necessárias, e a terceira incorpora ações práticas para solucionar os problemas ambientais e identifica suas raízes filosóficas.

Não obstante, muitos autores continuam acreditando que a obra de Carson (1962) seja a pioneira nesta aposta, ao alertar contra os perigos do uso de inseticidas e pesticidas que fomentavam as novas formas de produção agropecuária. Santamarina (2006), por exemplo, considera que isso se deve à articulação do discurso científico como uma narrativa moral de senso comum, que lograva transmitir verdadeiramente uma preocupação que foi compreendida pelo grande público não experimentado, convertendo os problemas distantes e extremos em próximos e diretos.

Todavia, a ausência de um programa político faz com que alguns autores reconheçam o trabalho de Carson apenas como um antecedente do ecologismo. Dobson (1997, p. 59) a este respeito menciona que deveríamos situar o início do movimento a partir de 1970, já que as ideias anteriores a este período "que guardavam afinidade com o ecologismo estavam 'verdes', porém não eram ainda verdes''. Por essa razão, muitos situam o surgimento do movimento ecológico na celebração do primeiro Dia da Terra (22 de abril de 1970), do qual participaram mais de 20 milhões de pessoas. Este ato foi convocado por Gaylord, que se tornou senador pelo Estado de Wisconsin, EUA. Neste ano também se criou a Agência de Proteção Ambiental no mesmo país.

Schumacher, por sua parte, desenvolveu uma crítica à sociedade industrial, tema que já havia sido tratado por outros autores proeminentes no campo da economia, da filosofia, da crítica cultural e da política, como Mumford, Marcuse, Bloch e Adorno, os quais viam o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo como parte central de uma estratégia de dominação e de alienação. A diferença de Schumacher é haver analisado as condições econômicas e ecológicas do Terceiro Mundo, por meio das quais questionou o próprio conceito de desenvolvimento e, mais particularmente, a ideologia do crescimento, "ao

menos a esse tipo de desenvolvimento industrialista que segue fascinando as 'elites' dos países pobres' (Mires, 1990, p. 25). Schumacher questionou severamente o mito da infinitude dos recursos naturais no qual repousa a economia, por isso seu trabalho pode ser considerado um dos primeiros intentos na construção de uma crítica ecológica à economia política do desenvolvimento. *Small is Beutifull*, sua principal obra, representa uma fissura no consenso industrialista que aparece em um momento de crise dos modelos produtivos, baseados na exploração intensiva da força de trabalho e da natureza, mediante movimentação de técnicas de produção em série com predomínio da indústria pesada. Schumacher, portanto, constata a crise do sistema fordista de produção industrial e suas formas mais violentas que adquiriam expressão no Terceiro Mundo.

Outra obra que teve impacto por seu conteúdo e por sua conjuntura foi *Blue Print for Survival*, de Goldsmith. Publicou-se pela primeira vez em janeiro, ocupando todo um número da revista *The Ecologist* (v. 2, n. 1), adiantando a Conferência de Estocolmo. Por conta de sua grande aceitação, em setembro, do mesmo ano, foi publicado em livro. Em termos gerais, a obra propõe um programa, incluindo as mudanças que precisam ser produzidas e os passos necessários para alcançar uma sociedade mais estável e sustentável. Nos apêndices, faz um inventário e um prognóstico dos problemas existentes nos ecossistemas, no sistema social, na população e no abastecimento de alimentos e em matéria de recursos não-renováveis, sobretudo o petróleo.

É fundamental que nenhuma das três obras citadas (Carson, Goldsmith e Schumacher) menciona o crescimento demográfico como elemento principal do problema, fator que era parte de uma poderosa configuração discursiva que remonta a Tomas Malthus e seus trabalhos publicados em 1798, sob o título de *An essay on the principle of population*. O planejamento de Malthus situava o problema no sentido de que a população tende a crescer geometricamente, enquanto a produção de alimentos aumenta em progressão aritmética, algo que, transferido ao conjunto social amplo, geraria severos problemas econômicos.<sup>3</sup> Nesta linha dos neomalthusianos, destacam-se *The Population Bomb*, livro escrito em 1968 por Paul Erlich, com quem Commoner polemizou publicamente, de onde apresenta um diagnóstico do que anunciava como a crise demográfica mundial<sup>4</sup>, e *The Tragedy of Commons*, um artigo publicado no mesmo ano na revista *Science* por Garret Hardin (1968), cujas soluções remetiam aos princípios da economia neoclássica e ao controle demográfico.

Todavia, a partir do nosso ponto de vista, a obra mais emblemática de todas é *Os Limites do Crescimento* (Meadows et al., 1993), primeiro informe do Clube de Roma, publicado em 1972, o qual marcou o início de um forte movimento de reprovação aos princípios econômicos convencionais, através dos quais as atividades humanas são reduzidas à povoação, produção industrial e acumulação de capital, como se a Terra fosse uma fonte inesgotável de recursos naturais, e a solução dos problemas ambientais e sociais chegasse como efeito colateral da ilusão do crescimento econômico (Negret, 1999). Os prognósticos deste documento derivaram de um modelo de simulação realizado nos compu-

tadores do Massachussets Institute of Tecnology (MIT), elaborado por Jay Forrester, para responder a pergunta "qual será a situação do planeta Terra se a humanidade continuar no mesmo ritmo de relação física, econômica e social que caracteriza a atual sociedade de consumo?". Para realizar as projeções do modelo, empregaram-se parâmetros tais como degradação ambiental, crescimento demográfico, índices de contaminação, necessidades alimentares *per capita* dentro de uma perspectiva mundial no período que vai de 1900 a 2100.

O estudo voltava a colocar no centro da questão do desenvolvimento o fato incontestável da finitude dos recursos, tanto daqueles que provêm diretamente do meio natural, quanto daqueles transformados pelo próprio homem, a partir de materiais disponíveis na natureza.<sup>6</sup> Quer dizer, colocava em relevo a fantasia de que a escassez de recursos materiais poderia ser substituída através de recursos de capital e de trabalho (sustentabilidade débil), o que abalou as grandes expectativas geradas no período pós-guerra. Essas eram as premissas a partir das quais se estava construindo a ciência social, desde o chamado Espírito da Era, promovido pelo Iluminismo e pelos trabalhos, especificamente, de Locke, Bacon, Descartes e Newton, baseados na crença de um seguro progresso material a partir de uma mais eficiente exploração do meio natural, como resultado da aplicação da ciência e da tecnologia (Barry, 1999). As principais conclusões deste estudo sobre os limites do crescimento foram no sentido de que, se a população continuasse crescendo ao mesmo ritmo, e a industrialização e a degradação dos recursos naturais aumentassem, os limites do crescimento seriam alcançados em torno de 100 anos. Do mesmo modo, assinala-se que as tendências podem se modificar, por isso o equilíbrio global deveria ser planificado de acordo com as necessidades materiais básicas de cada ser humano, garantindo a cada pessoa as mesmas oportunidades e condições para desenvolver seu potencial. A partir deste trabalho, ficou claro que "os limites do crescimento não podem ser substituídos por um crescimento do limite" (Sachs e Santarius, 2007, p. 37) e que estes limites, ainda que bem dinâmicos e difíceis de determinar com segurança, são reais e serão alcançados em certo momento, o mais difícil é saber quando; no entanto, essa incerteza não elimina a realidade de tais limites.

Contudo, a obra *Os Limites do Crescimento* não faz menção alguma ao problema do consumo e aborda a aquisição material como uma simples função do incremento demográfico e do processo de industrialização, tampouco "discute o papel central que certas características da modernidade, como a televisão, a mídia, a moda, a publicidade, etc., têm na formação dos desejos de consumo" (Portilho, 2005, p. 44), questões a que se referiam outros autores da época, como Goldsmith, Marcuse, Gorz, Bosquet e Ophuls, entre muitos que denunciavam o consumismo das sociedades modernas, particularmente o *American way of life* e seu concomitante modelo de crescimento econômico, como uma das causas da degradação ambiental.<sup>7</sup>

Depois do primeiro relatório do Clube de Roma sobre *Os Limites do Crescimento*, foi produzido um segundo estudo, intitulado *A Humanidade na Encruzilhada*, pelo grupo multidisciplinar de especialistas liderados por Mesarovic e Pestel (1974). Neste estudo, modifica-se a concepção primeira de um sistema global homogêneo para conceber o mundo como um todo inter-relacionado. Tal concepção permitia dar saída à proposta de impulsionar um crescimento orgânico, em vez de um crescimento indiferenciado no qual o desenvolvimento de alguns se dava à custa de outros. Por sua vez, não apoiava uma das conclusões do primeiro relatório, de frear completamente o crescimento, porque isso somente seria factível se o mundo fosse uniforme; desta forma, requeria uma estratégia global baseada no desenvolvimento equilibrado e diferenciado, e uma urgente necessidade de cooperação global. O terceiro relatório do Clube de Roma denominou-se, portanto, Reestruturação da Ordem Internacional, coordenado pelo economista e prêmio Nobel Tinbergen (1976). Este documento insiste na necessidade de reduzir as desigualdades existentes e na redistribuição das oportunidades globais, assim como no estabelecimento de uma ordem que diminua a distância entre os ricos e os pobres. Para tanto, propôs-se um modelo de desenvolvimento que visava ao bem-estar de todos, através de cinco estratégias: a satisfação das necessidades, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento autônomo, o exercício do poder público e o ecodesenvolvimento equilibrado, este último a partir de um sistema de planejamento mundial dos recursos (Santamarina, 2006). Santamarina (2006) assinala que os três relatórios do Clube de Roma desempenharam um importante papel ao colocar em evidência a crise da ideia de progresso, ao questionar o conceito de desenvolvimento entendido como crescimento e apresentar uma posição crítica sobre as possibilidades que oferecem verdadeiramente a ciência e a tecnologia.

A intensa discussão ocorrida na primeira metade dos anos 1970 a respeito dos limites do crescimento tornou-se, com o atual processo de globalização neoliberal da sociedade de consumo, crescimento sem limites e sem equidade, apesar de cada vez serem maiores as evidências do ecocídio e da desprezível pauperização de enormes contingentes de seres humanos.

Aos trabalhos anteriores, os quais garantiram o surgimento do pensamento ambientalista, adicionamos a obra inspiradora de Commoner, que desde 1963 lançara sérias advertências sobre os problemas ocasionados pelo tipo de desenvolvimento cientifico e tecnológico e seus riscos envolvidos, o qual contém profundas implicações morais. Seu livro *The Closing Circle*, publicado em 1971, aborda os impactos da industrialização tanto no meio ambiente como nos seres humanos. Consideremos também *Una Sola Tierra: el cuidado y conservación de un pequeño planeta*, livro escrito como base para a Conferência de Estocolmo, pela economista britânica Bárbara Wards e pelo biólogo franco-americano Dubos (1972).

Na linha do pensamento anarquista, encontramos *Our Synthetic Enviroment*, de Bookchin, publicado quase que simultaneamente ao livro de Carson, em 1962, e que constitui uma denúncia adiantada da crise ambiental. Escrito sob o pseudônimo de Lewis Herber, denuncia o capitalismo de seu tempo, bem como a esquerda ortodoxa. Este livro foi fundamental porque marcou o início de muitas outras obras de caráter fundante de um espírito insubmisso

e de uma linha de pensamento que continua dentro da ecologia social; já em 1965, Bookchin afirmava que uma sociedade anarquista era uma precondição para a prática dos princípios ecológicos.<sup>8</sup>

#### Tipologias do Ambientalismo

Dada sua complexidade e pluralidade, não existe apenas uma classificação dos movimentos ambientalistas, nem uma só ideologia que se tenha convertido em canônica, o que se torna básico para compreender a luta discursiva existente para hegemonizar o campo, assim como a pluralidade de propostas que se encontram em circulação, entre elas as pedagógicas e sua intrínseca dimensão ética. Pierri (2001) sustenta que o movimento ambientalista tem se expressado em três correntes principais. A primeira denomina-se corrente ecologista conservacionista ou sustentabilidade forte, com raízes no naturalismo do século XIX, nas ideias ecocentristas de Leopold (1887-1948) e na postura da ecologia profunda, cujo fundador foi o filósofo sueco Naess (1973),9 que atualmente tem se expressado nos postulados da economia ecológica, que apresenta como principal expoente o economista norte-americano Daly. 10 Para Ferry, a ecologia profunda é uma tendência fundamentalista que reivindica a natureza como um todo, como sujeito de direito; assim, o antigo contrato social deve dar lugar a um contrato natural, no qual "o homem já não é o centro do mundo, o qual deve proteger primeiramente, antes de si mesmo, senão ao cosmos como tal deve ser defendido dos homens" (Ferry, 1992, p. 32). É denominada ecologia profunda (deep ecology) em oposição a uma ecologia superficial (shallow), a qual se vincula ao ambientalismo convencional fundamentado no antropocentrismo.<sup>11</sup> A ecologia profunda critica os precários esforços dos ambientalistas convencionais e propõe uma defesa militante da *Mãe Terra*, resoluta oposição aos ataques humanos à vida selvagem intocada. Por sua parte, Guha e Martinez-Alier (1997) assinalam que a ecologia profunda lamenta os estreitos objetivos econômicos da principal corrente do Ambientalismo e reivindicam nada menos que uma revolução filosófica e cultural nas atitudes humanas para com a natureza. Com objetivos que variam desde o espiritual até o político, os adeptos da ecologia profunda expandem o amplo espectro do movimento ambiental norteamericano. Trata-se de uma tendência radical sobre a vida selvagem que, no entanto, corre paralela à sociedade de consumo, sem questionar seriamente suas bases ecológicas ou sociopolíticas.

A segunda corrente consiste no ambientalismo moderado ou sustentabilidade débil. Apresenta um enfoque "antropocêntrico e desenvolvimentista, que aceita a existência de certos limites impostos pela natureza e economia, o que a separa do otimismo tecnocrático cornucopiano expresso pela economia neoclássica tradicional". Expressa-se teoricamente na chamada *economia ambiental*, cujos representantes mais conhecidos são Pearce e Turner (1995). Na sustentabilidade

débil, o capital natural pode ser substituído pelo capital resultante da atividade humana. Segundo Pierri (2001, p. 28), esta corrente é a origem da proposta política do desenvolvimento sustentável.<sup>13</sup>

A terceira corrente é a humanista crítica, que responde às necessidades e características dos países em desenvolvimento. Esta corrente se expressa nos anos 1970 na proposta do ecodesenvolvimento e, posteriormente, no desenvolvimento sustentável. Postula uma radical mudança social para atender as necessidades da maioria, através da utilização responsável dos recursos naturais. Existem ainda duas subcorrentes: a anarquista e a marxista. A corrente anarquista é a herdeira das teses do ecodesenvolvimento, tendo como base a ecologia social, cujo representante mais ilustre é o já citado Murray (1995). A outra subcorrente, a marxista, sustenta-se teoricamente em Enzesberger (1979), O'Connor (1991) e Foster (1994), entre outros. Tem como tônica que o principal problema consiste na forma de organização social do trabalho, a qual determina quais recursos usar, assim como a forma e o ritmo de uso, através do que promove mudanças na propriedade social dos meios de produção (ver também Foladori, 1999; Foladori e Tomassino, 2000).

Outras classificações, como a já citada ecologia dos pobres, reconhecem três outros tipos de ecologismo ou ambientalismo: a do culto à natureza, a da ecoeficiência e a do ecologismo dos pobres (Martinez-Alier, 2005). O culto ao silvestre corresponde às políticas provenientes da tradição aristocrática britânica antes determinada, as quais encontraram terreno fértil na classe alta estadunidense. Trata-se de uma vertente do ambientalismo que apoia a conservação de áreas intocadas, wilderness, mediante compra ou decreto de criação de reservas naturais com o objetivo de preservá-las para o futuro. Um dos principais problemas desta vertente é que a conservação da natureza não costuma incluir os camponeses ou as comunidades indígenas que vivem nas áreas implicadas, mesmo aquelas que têm sido habitadas por milênios. A ecoeficiência constitui uma tendência construída a partir da classe empresarial para responder, por meio da inovação tecnológica no âmbito da produção, às demandas sociais para deter a degradação ambiental que resulta das descargas e das emissões contaminantes, do desperdício energético e da matéria-prima. Esta corrente também tem sido denominada ecocapitalismo, por incorporar na lógica do capitalismo a necessidade de impulsionar trocas nos processo industriais e observar, no interesse público, os assuntos ambientais como uma nova oportunidade de negócios. 14

Como no caso da ecoeficiência, o desmedido e injustificado otimismo que alguns setores do ambientalismo têm depositado na ciência e na tecnologia encerra em si mesmo uma contradição radical. Por um lado, culpa-se a ciência e a tecnologia por ter promovido o desastre ambiental; por outro, espera-se que essa mesma ciência resolva o problema. •i•ek (2005, p. 20) expressa isso com muita clareza ao assinalar que, enquanto reduzimos a crise ecológica:

Às perturbações provocadas por nossa excessiva exploração tecnológica da natureza, implicitamente supomos que a solução consiste em apelar mais uma

vez às inovações tecnológicas, a uma nova tecnologia "verde", mais eficiente e global no controle dos processos naturais e recursos humanos [...] Toda preocupação e todo projeto de nosso ambiente natural ficam, dessa forma, desvalorizados por se basearem na fonte do problema.

Por outro lado, o ambientalismo dos pobres responde à luta dos setores empobrecidos da população e, por isso, mais vulneráveis, que foram despojados das suas terras ancestrais para a construção de reservas de conservação, ou barragens para a produção de energia hidrelétrica, para citar dois casos recorrentes. Constitui uma luta, nas palavras de Guha e Martínez-Alier (1997), em busca da sobrevivência mais do que por qualidade de vida. O ecologismo dos pobres, também conhecido como ecologismo popular e da sobrevivência, fundamenta-se nos movimentos campesinos e indígenas de resistência contra o despojo dos recursos naturais e dos bens ancestrais, bem como nos movimentos ecologistas que combatem os efeitos da modernização da produção agrícola e a exploração científica da natureza. A persistência da luta secular das comunidades camponesas e indígenas, na defesa de seus recursos naturais e espaços sagrados, contraria a ideia generalizada de que ambientalismo é um movimento em países centrais, especialmente entre os ricos e de classe média e alta educados na universidade. O ecologismo dos pobres reconhece a existência de uma dívida ecológica dos países em desenvolvimento e o chamado dumping ecológico, definido como venda de bens com precos que não incluem a compensação das externalidades ou o esgotamento dos recursos naturais causado pelo comércio entre o Sul e o Norte (Martínez-Alier, 2005).

Em outra perspectiva, Castells (1998) formula uma classificação distinta, <sup>15</sup> posicionando-se na diferenciação conceitual entre ecologismo e ambientalismo, de forma diversa do que Dobson (1997) assinala. Para Castells, o ambientalismo consiste na ecologia posta em prática; por outro lado, para Dobson, o ambientalismo é a posição reformista, e o ecologismo, a postura radical frente aos problemas do meio ambiente.

Vale salientar que, como temos observado, o ambientalismo enquanto fenômeno político e social se mostra muito difícil de classificar, pois, por mais específica que possa ser a taxonomia construída, existem casos e enfoques que não se encaixam em praticamente nenhuma delas. Onde e como classificar o anarquista e naturalista Thoreu (1817-1862), o crítico da cultura tecnocientífica Mumford (1895-1990), o filósofo e ambientalista radical Bahro (1935-1997), o ecologista popular Francisco *Chico* Mendes (1944-1988) e o ambientalista cético Lomborg (1965-), todos estes singulares e distintos entre si?

#### A Ética e os Valores do Ambientalismo

Como podemos inferir do delineamento anterior, a ética se constitui como componente consubstancial do discurso ambientalista, desde a sua aparição

nos anos de 1960. Certamente, como em todo campo do social, no ambientalismo há perspectivas éticas muito diversas, que vão desde aquelas promovidas pela ecologia profunda, quanto aos direitos da natureza (ver Capra, 1996), até a ecologia dos pobres face à ausência de uma justiça social global (ver Cooper e Palmer, 1995). A discussão ética no campo do ambientalismo nos remete diretamente ao debate a respeito do antropocentrismo e do biocentrismo. Todos os seres vivos são sujeitos de direito e moralmente relevantes? Ou, conforme tem sido na tradição ética do ocidente, desde Ética a Nicômaco, de Aristóteles, apenas os seres humanos o são? O problema se torna mais complexo quando nos perguntamos "o que é ético?", "o ato em si mesmo ou a pessoa que o executa?". São perguntas que se encontram em relação direta com os processos educativos e culturais.

Assim, o conteúdo da ética, enquanto disciplina filosófica, remete-nos à discussão em torno do bem e do mal. Se este debate se aplica apenas às relações entre os seres humanos, que estão localizados dentro de uma ética antropocêntrica, a qual está alinhada com o desenvolvimento dos valores acidentais, por exemplo, os direitos humanos universais, o ambiente é visto como aquele que deve ser usado a fim de satisfazer as necessidades ou promover a felicidade dos humanos. No entanto, se considerarmos que o comportamento da humanidade e da natureza podem ser vistos também de uma perspectiva ética, isso nos conduz, necessariamente, ao pressuposto de que a natureza e todos os seres vivos teriam direitos intrínsecos que devem ser respeitados (biocentrismo). É aqui que se abre um vasto leque de valores gerados por algumas correntes do ambientalismo. 16

Se nos colocamos em uma perspectiva ética ecocentrista, defendemos não apenas os seres vivos em geral, mas todo o conjunto de suas relações; a partir deste ponto, não importa conservar somente as espécies em si mesmas, mas sim a integridade dos ecossistemas em que estas espécies vivem. Os representantes mais relevantes desta postura ética são Aldo Leopold e Arne Naess, aos quais já fizemos referência. Ambos postulam que o abuso feito ao meio ambiente volta-se contra nós mesmos, pois o ecocídio é um suicídio da espécie humana.

Guha e Martínez-Alier (1997, apud González-Gaudiano, 2007a) sustentam que nenhum dos problemas ecológicos fundamentais que têm ocorrido em nível global – o sobreconsumo do mundo industrializado e das elites urbanas no Terceiro Mundo e a crescente militarização – possuem uma conexão tangível com a distinção antrocêntrica/biocêntrica. A verdade é que tal distinção remete-nos à discussão sobre sustentabilidade débil e forte, já que tanto uma quanto a outra colocam acento nas posturas antropocêntricas ou biocêntricas/ecocêntricas, respectivamente, conduzindo a decisões específicas de política de desenvolvimento e gestão ambiental. Assim, embora diferentes, *prima facie*, tais considerações poderiam parecer pouco práticas no momento das decisões importantes, e têm mais a ver com as nossas decisões do que acreditamos.

Desse modo, as contribuições da investigação científica sobre o atual estado do mundo implicam um pensamento e uma ação mais bem informada e

precisa sobre nossas obrigações e direitos morais (McCloskey, 1988), entre os humanos e entre nós com os outros seres vivos e o seu meio ambiente. Contudo, como a humanidade não foi dotada de moral e valores, mas apenas da capacidade de adquiri-los (Hottois, 1991), isso nos obriga a esclarecer os códigos éticos que queremos criar, através da educação e da cultura, sendo tais valores a razão de ser do ato educativo (Gadotti, 2000).

Quando Gandhi apontou com sabedoria que "O mundo tem recursos suficientes para satisfazer as necessidades de todos, mas não para satisfazer a ganância de uns poucos", estava apelando para um profundo senso de justiça social e de ética elementar. Assim, a necessidade de explicar um novo *corpus* normativo que orientasse a pauta de conduta dos humanos frente ao problema do meio ambiente levou à construção da Carta da Terra. Este documento, construído coletivamente, constitui um novo código deontológico, que sistematiza os valores, anseios e aspirações de um crescente número de pessoas que veem a necessidade urgente de uma visão partilhada, a fim de sentar novas bases éticas para atitudes e comportamentos humanos. Este código se baseia em quatro princípios gerais partilhados amplamente: respeito e cuidado para com a comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não-violência e paz.

Este não é o espaço para fazer uma apresentação sobre ética, mas nos interessa neste curto parágrafo mencionar que o verdadeiro desenvolvimento é impensável para além dos valores éticos, como também é o desenvolvimento sustentável, à margem de uma ética ecológica. Numerosas políticas internacionais, que contam com a aprovação mundial, deveriam ser vistas à luz de considerações éticas. Tal é o caso, por exemplo, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que trouxeram novamente o debate do desenvolvimento ao primeiro plano. Os ODM, sendo apenas oito, dão forma a um conjunto suficientemente pequeno de objetivos claros e concisos, com um prazo de conclusão estabelecido para 2015, dirigidos a melhorar a qualidade de vida das nações, integrando "a dimensão humana no centro do processo de formação das políticas de desenvolvimento" (Lapeyre et al., 2006, p. 10).

Qual o problema com os ODM? Analisaremos isto em função do primeiro deles, relacionado ao combate à pobreza. Na formulação destes acordos, não foram reconhecidos os problemas estruturais que estão abrindo cada vez mais o fosso da pobreza em nível mundial. Todos os indicadores mostram não só que a pobreza durante a globalização aumentou numericamente, mas também que os pobres se tornaram mais pobres, e os ricos mais ricos, o que adia *sine die* a possibilidade de alcançar o desenvolvimento.

O modelo de desenvolvimento que tem sido impulsionado não apenas por teorias, mas, sobretudo, pelas instituições multinacionais, tende a imitar o estilo de desenvolvimento dos países industrializados e seus padrões de produção e de consumo envolvidos. Trata-se de um estilo que não apenas tem gerado desigualdade e iniquidade, provocando o surgimento nos países desenvolvidos modernos de encraves que beneficiam uma elite feita à imagem e à seme-

lhança do mundo desenvolvido, mas que também tem destruído o meio ambiente e seus recursos — base natural de todo o desenvolvimento e suporte vital dos processos biológicos e culturais. A estratégia promovida nos ODM não combate a desigualdade, buscando mecanismos de redistribuição da riqueza e de equidade social; combate a pobreza mediante esquemas simplificadores da realidade, em que as pessoas presumivelmente beneficiadas não têm o controle de seus processos e formas de desenvolvimento. Pelo contrário, a *população-alvo* é vista como cliente prisioneiro e passivo de propostas que não abrem caminhos alternativos para o melhoramento da qualidade de vida, e que são muito semelhantes aos programas de ajustes estruturais do passado. Trata-se de propostas assistencialistas de redução técnica cujo principal objetivo é criar as condições necessárias para facilitar a integração da economia globalizada, a fim de minar resistências e objeções.

Além disso, a estratégia mundial para os ODM, que se assume e se presume como um compromisso moral e ético da sociedade pós-industrial para com os pobres, apresenta dois agravantes: primeiro, só inclui a metade do contingente de empobrecidos do mundo; segundo, não pretende reduzir a quantidade total de empobrecidos, mas apenas a *proporção* destas populações em relação ao total. Este é o verdadeiro perfil e grau de compromisso no novo milênio.

## Como Pode o Ensino de Valores Contribuir Para Reverter a Crise Ambiental?

Na primeira parte, abordamos os diversos enfoques ambientais que implícita ou explicitamente assumem determinadas opções ético-axiológicas. Podemos apreciar categorias referentes em todos estes discursos, ainda que a ênfase pareça circunscrever-se, em geral, aos aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais, de acordo com as concepções teóricas e paradigmáticas a partir das quais se construíram. Observa-se descuido ou omissão nos núcleos axiológicos constitutivos de toda construção de conhecimento, de todo processo de desenvolvimento social, de educação. Aquelas questões que configuram sentido, significado – *Por que, para que conhecer? Por que, para que promover o desenvolvimento? Por que, para que educar-se?* –, não são evidentes em alguns discursos; alguns se referem a elas apenas superficialmente, e outros poucos penetram mais nestes núcleos constitutivos das interações entre os seres humanos e entre eles e o seu entorno.

Neste contexto, gostaríamos de destacar a importância de promover a prática de valores ambientais nos processos educativos, para contribuir na melhoria do nosso planeta, de nossa qualidade de vida, na transição para a sustentabilidade ecológica de todos os seres de nosso mundo, na construção de interações saudáveis e construtivas. Nesta perspectiva, assumimos algumas abordagens básicas que entretecem os tópicos abordados no presente trabalho.

Primeiro, a realidade é um tecido inseparável. Mundo-sociedade-humanidade estão profundamente ligados. Os homens encontram-se inseridos no mundo. São seres cósmicos, planetários (Morin, 1999), que se configuram na terra e com a terra. Este é o "princípio holístico" (Morin, 1999, p. 15), pelo qual as partes estão unidas em um todo, e o todo encontra-se nas partes – visão extremamente violentada desde o século XVI, como manifesta Berman (1987, p. 16):

[...] a mente tem sido progressivamente exonerada do mundo, a uma consciência não participativa, que insiste na distinção entre observador e observado, existe uma separação da natureza, sujeito e objeto são antagônicos, existe uma reificação total, tudo é um objeto distante e separado de mim.

Trata-se de enfoques parciais, fragmentados, que impedem uma compreensão coerentemente valorativa da nossa realidade. Weston (2004) concorda com Berman quando descreve a crença de que a cultura ocidental está cada vez mais comprometida com uma desconexão do resto do mundo - não só da natureza, mas dos outros que não são nós mesmos.<sup>18</sup>

Segundo, a crise que confronta nossa sociedade é estrutural e generalizada. Perpassam por ela fatores culturais, econômicos, políticos, históricos, embora tenhamos que destacar a profunda crise moral que atravessa nosso tecido social. Apreciamos uma ausência, um vazio da dimensão axiológica tanto na educação como na vida cotidiana, nas instituições, na sociedade em geral. A injustiça, a violência, o terrorismo, as guerras, a corrupção, a impunidade e a destruição ambiental, para citarmos alguns problemas, se acentuam cotidianamente e evidenciam esta crise global. Daí surge o desafio dos processos educativos de contribuir para reverter tal situação, como fatores coadjuvantes não-oniscientes, mas inevitáveis, porque não se poderia gerar desenvolvimento somente com educação, tampouco sem ela.

Terceiro, os valores são elementos constitutivos do todo processo de educação, de mudança, de desenvolvimento social. A sua prática possibilitaria "adequar o mundo para torná-lo mais amável" (Cortina, 2000, p. 28), dando "à sociedade em que vivemos qualidades desejáveis" (Yurén, 1995, p. 193). Neste sentido, os valores são fatores centrais para ajudar no melhoramento sócio-pessoal, ambiental. Na construção de melhores modos de pensar, de atuar, de ser, os valores constituem "qualidades estruturais" que se encarnam nas pessoas, nas instituições, nas sociedades, em nosso entorno vital e também nos objetos.

Quarto, na formação em valores interatuam as condições ontológicas de cognição, volição, sociabilização dos humanos. A aproximação cognitivo-afetiva dos valores gera compreensão, estima, apreço. Constitui-se espaço para a tomada de consciência que impele a ação recíproca com os outros. Para tanto, tal formação não se poderia reduzir ao ensino disciplinarizado; antes requer estratégias que exercitem as condições assinaladas, a partir da experiência pessoal e com o ambiente, por exemplo.

Quinto, nesta perspectiva, o desenvolvimento – termo polêmico e polissêmico – é entendido como desdobramento das capacidades humanas,

sociais, culturais, ambientais, éticas, de igualdade para as espécies humana e não-humana. Isso implica a atenção integrada de diversas e múltiplas dimensões: ecológica, cultural, econômica, moral, tecnológica, etc., tomando como ponto de partida um olhar global-local/local-global. O verdadeiro desenvolvimento, que não é apenas crescimento econômico, almeja também a conservacão em longo prazo da natureza, a integridade de seus ecossistemas com visão de futuro e equidade social. É um desenvolvimento que enfatiza as condições para uma vida saudável, que abra espaços os quais permitam aos pobres emergirem de sua miséria para dinamizarem suas potencialidades humanas. É uma visão de desenvolvimento não-concordante com desenvolvimentos economicistas, tecnocráticos, competitivos, consumistas, que favorecem a concentração de poder e, em consequência, iniquidade, exclusão e injustica. "Defender a natureza, lutar por uma exploração racional dos recursos naturais, atacar as causas que degradam e contaminam o ambiente passa por defender. de modo inseparável, a causa dos empobrecidos e o desenvolvimento dos países do Sul" (Escamez y Gil, 2003, p. 96). Por isso, nosso tempo necessita, exige, um desenvolvimento marcado radicalmente por princípios éticos e valores, bem como por uma educação que promova este desenvolvimento que alguns chamam de sustentável.

# Fortalecimento da Dimensão Axiológica em Todo Processo Educativo, Principalmente na Educação Ambiental

A partir de um olhar cheio de esperança

A esperança sabe que o inesperado pode chegar, sabe que na história, o improvável acontece mais frequentemente que o provável. Apostando nas potencialidades genéricas do humano. Por isso espera que a metamorfose produza um novo nascimento da humanidade. (Morin, 2006, p. 222)

A crise não pode afundar em pessimismo. As interrogações e os dilemas que estabelece constituem o espaço no qual nasce esperança desde uma perspectiva utópica razoável, que confronta dificuldades e limitações, mas com otimismo e perseverança, porque sabe assumir os obstáculos como possibilidade, como desafio. Sabe que:

A esperança é um princípio de contradição constante com a realidade [...] Por obra da esperança, o futuro alcança sua atração, densidade e fecundidade. O porvir se converte no tempo da edificação pessoal, social, e a esperança na atitude ética fundamental e determinante da práxis. (Ildefonso, 1975, p. 173)

Entre as perguntas que apresenta a crise ambiental, não poderia omitir-se o porquê da mesma. Embora seja um problema extremamente complexo, porque

está inserido em uma crise estrutural, corresponde também à educação, constitutiva desta problemática, assumir as responsabilidades pertinentes. Assim, entendemos a educação ambiental como um complexo processo pesso-al-social de tomada de consciência, de desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências para analisar, avaliar e transformar nossos compromissos com os outros mediados pelo ambiente; quer dizer, transformar as inter-relações sujeito-natureza-sociedade com o propósito de contribuir para o desenvolvimento. Esta formação implica um sistema axiológico, ético-político.

Este processo de tomada de consciência do sujeito sobre sua realidade pessoal-social-ambiental exige um profundo conhecimento de seu ambiente, de suas interações com o mesmo, assim como com a sociedade. As diversas disciplinas cientificas, técnicas, humanísticas proporcionam experiências e conteúdos significativos, porém requer-se um enfoque interdisciplinar para uma perfeita compreensão da problemática ambiental. A tomada de consciência e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências ultrapassam o nível de aquisição de conhecimentos. Faz-se necessário penetrar no complexo mundo dos valores, na reflexão ética, na ação política. Daí a importância de propiciar uma análise crítica de nosso comportamento, no que diz respeito ao nosso entorno, pois, como assinala Ortega, entre outros,

A educação ambiental não é preservação da natureza, nem gestão de recursos, tampouco um "novo programa" agregado aos programas já sobrecarregados do sistema escolar. Constitui um novo enfoque das relações entre o homem e seu meio e a maneira que aquele influencia neste. Intenta formar cidadãos responsáveis, destinados a melhorar a qualidade de vida mediante a apropriação de valores ecológicos e de convivência democrática. (Ortega et al., 1998, p. 144)

Não devemos, portanto, assumir a educação ambiental como imposição de determinados princípios, inculcação de certos valores, pois estes processos propiciam a submissão, a atuação irreflexiva na qual os educandos não tomam consciência de sua condição humana, de suas responsabilidades como sujeitos sociais. Educar em valores, eticamente, significa promover nos sujeitos a elaboração e o desenvolvimento de uma racionalidade moral substantiva, de modo autônomo e comprometido, para que tomem decisões pessoais, através do exercício de sua liberdade responsável. Neste sentido, afirma Lipovetsky (1998, p. 46): "Queremos o espírito de responsabilidade, não o dever incondicionado".

Bobbio (2000, p. 132) enfatiza assumir valores, com processos de diálogo anteriores que possibilitem levar a consensos, práticas e dinamização dos processos educativos. A capacidade de argumentação razoável ainda requer muito exercício. Educar em valores significa dinamizar a capacidade reflexiva, de avaliação, para "Questionar práticas ideológicas e sociais de poder e dominação na vida cotidiana... para situar-se na leitura seletiva das tradições históricas críticas, na valentia política, e não na doutrina de inevitabilidade histórica" (Giroux, 1993, p. 70).

A educação ambiental, para poder contribuir com o desenvolvimento, requer bases epistemológicas, opções de valor, critérios éticos, que possibilitem superar enfoques acríticos, tecnicistas e instrumentais da educação. Todos os projetos da UNESCO, em especial os últimos - os ODM, a Década da Alfabetização, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável -, buscam combater a pobreza, as injusticas, o uso arbitrário dos recursos naturais, as difíceis relações entre os sujeitos-ambiente-sociedade, mas são incapazes de transcender o nível das declarações e das intenções por cumprirem compromissos de governo, apesar dos pressupostos. Por isso, faz-se necessário, nos sistemas educativos, fortalecer os valores ambientais; enfatizar os aspectos éticoaxiológicos a partir de uma perspectiva de reflexão, de análise, de argumentacão. É preciso construir currículos que sustentem eticamente os processos educativos no que tange aos direitos humanos, ao ambiente, que vão além, segundo Giroux (1993, p. 63), "tanto da confiança conservadora no conjunto essencialista e apriorístico de princípios morais, como do antifundacionalismo pouco comprometido, muito proeminente em diversas formas de pensamento liberal, pós-moderno e pós-estruturalismo".

Ambientalizar o currículo implica incorporar a dimensão ambiental em cada um dos elementos e processos culturais, não somente enquanto disciplina ou unidade de aprendizagem. A construção de currículos flexíveis perpassados pela dimensão ambiental é central, podendo constituir-se em um dos principais eixos transversais. As contribuições da teoria curricular abrem caminho à organização de caráter horizontal e multidimensional. O currículo constitui-se em um espaço requerido para dinamizar a interação entre os educandos, entre esses e sua comunidade e ambiente, em uma perspectiva de desenvolvimento.

Deveria ser reforçada a dinâmica axiológica através do currículo porque constitui uma via para o fortalecimento da dimensão ambiental. No entanto, demanda mudanças profundas no conhecimento, nas atitudes e nos comportamentos acadêmicos, das autoridades, dos estudantes, incluindo o currículo vigente. Estas mudanças são essencialmente complexas, obrigam a reformulação do papel das instituições de educação, a reorientação política, a fim de propiciar e dinamizar o saber ambiental na formação para o desenvolvimento. Implicam assumir formas de trabalho distintas; nesse sentido, a interdisciplinaridade abarca elementos significativos para o trabalho acadêmico.

Estas abordagens não se detêm ao conhecido, em saberes anteriormente fixados. Antes, os desafiam, os interpelam para abrir novos caminhos na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade acarreta a abordagem da formação ambiental no currículo, como eixo transversal, entendido como:

Uma forma de ensinar que deve estar presente na educação [...] enquanto guardiã da interdisciplinaridade em diferentes áreas, não como unidades didáticas isoladas mas como eixos-chave de objetivos, conteúdos e princípios de ação que darão coerência e solidez na medida do possível. (Gutiérrez, 1995, p. 171)

De outro lado, falta-nos reativar as interações entre as escolas, as universidades com o seu contexto imediato, desde um olhar global-local e vice-versa. O conhecimento das condições do próprio entorno torna-se um meio de sensibilização e reflexão. Desse modo, implica repensar os estilos de vida, o sentido de progresso na modernidade, entendido como produção competitiva e consumismo e, por sua vez, a avaliar: "Assim, quando pergunto se isto é verdadeiramente bom ou apenas em aparência, ou se isto é ou não valioso, não conheço ainda o valor, mas tendo a alcançá-lo" (Lonergan, 1988, p. 40).

Noutra linha, o cultivo de valores ambientais – respeito, responsabilidade, solidariedade, crítica, equidade, etc. – poderiam constituir um referente básico para uma exigência ética para os sistemas político-educativos, fator iniludível para fortalecer o desenvolvimento sócio-ambiental. Os projetos de nação, os programas de desenvolvimento, sua orientação, seu caminho, suas realizações requerem avaliação. As atitudes do governo e a situação cotidiana da população em toda sua complexidade necessitam de análise segundo critérios e princípios cujas fontes sejam a justiça e a responsabilidade social. Não se pode pretender uma educação ambiental sem estes referentes, se não se definem claramente os valores buscados, as estratégias e os métodos que orientem realmente a mudança. Não existe uma educação ambiental se esta não promove a prática da crítica, da criatividade, da solidariedade, do respeito, da justiça, etc. As mudanças exigem, por sua vez, realizar as propostas a partir do contexto dos sujeitos: "não se pode entender a educação separada da ação, e este princípio, em educação ambiental, faz-se cada vez mais evidente [...] A educação ambiental deve esperar [...] tornar possível um 'novo estilo de vida'" (Ortega et al., 1998, p. 149).

## Formação Humana Responsável e Solidária *Versus* Melhor Desenvolvimento Sócio-ambiental

Abordamos a importância de fortalecer a dimensão axiológica na educação. Neste tópico, trataremos da responsabilidade e da solidariedade como pilares dinamizadores de uma sociedade melhor – mais justa mais humana.

#### O Pensamento Crítico-construtor, Base Constitutiva da Formação Solidária, Responsável

Mente e afetividade entrelaçam o pensamento e a ação. Que fios compõem tal tecido? Na atualidade, desafortunadamente, parece predominar o pensamento superficial, fragmentado, reducionista, trata-se de observar o que a simples percepção capta. Não se penetra profundamente nas subjetividades, nos acontecimentos, nos problemas. Não se ultrapassa o tangível, o mensurável. O

intelecto isola o que lhe interessa, descuidando da observação global que integra a diversidade na unidade. O ambiental requer um olhar *hologrâmico* do intelecto, para compreender a complexa dinâmica de interação de seus múltiplos elementos que se enlaçam e entrecruzam.

Quando o pensamento crítico confronta um objeto, um fenômeno, um fato, interroga-se, indaga-se a respeito dos mesmos, em um diálogo construtivo em que se discute, debate e argumenta a partir de uma perspectiva histórica que vai acontecer, submerge em um processo de problematização. Esta fecunda e nutre a reflexão, auxilia a consciência a romper camadas superficiais e aparentes para separar e descobrir novos horizontes de inteligibilidade. Deste modo, fortalece-se a capacidade crítica. Daí a importância de converter a aula em um espaço de diálogo problematizante. Educandos e educadores precisam interrogar, perguntar, problematizar, a fim de gerar razão autocritíca e crítica, sem a qual não se poderia aprender, tampouco melhorar.

Afirmávamos que o conhecimento crítico do nosso entorno acarreta repensar suas condições, seus problemas. Deste modo, abrem-se caminhos para entender que os problemas ambientais são consequência do inapropriado comportamento dos seres humanos, de estilos de vida egoístas, cobiçosos, de individualismo excessivo, de sistemas sociais injustos, de dominação, o que implica irresponsabilidade.

Como bem sabemos, responsabilidade consiste em assumir as consequências de nossas ações, coerentemente, de nossos pensamentos, atitudes, inter-relações. Na medida em que se desenvolve um pensamento críticocriador, de reflexão, de análise, fortalecem-se as atitudes e os comportamentos responsáveis, solidários, emancipatórios.

A responsabilidade se torna imprescindível na formação ambiental. Segundo Weber (1989, p. 176):

É infinitamente comovedora a atitude de um homem maduro (de muita ou pouca idade), que sente realmente com toda a sua alma esta responsabilidade pelas consequências e atua conforme uma ética de responsabilidade [...] A ética da responsabilidade e a ética da convicção são elementos complementares que devem concorrer para formar um homem autentico.

A gravidade dos problemas ambientais tem gerado preocupação em muitos intelectuais que, justamente, abordam a necessidade de uma ética da responsabilidade (Apel, 1992; Jonas, 1995; Lacroise, 1995).

Cortina argumenta em favor de uma ética da corresponsabilidade, sustentada no reconhecimento do outro:

Esta corresponsabilidade brota de uma fonte profunda, do reconhecimento recíproco entre os interlocutores reais e virtuais nos discursos. Somente se o reconhecimento recíproco for a categoria básica da vida social e não o *individuo*, nem a *comunidade*, tem sentido falar de uma ética universal da corresponsabilidade. (Cortina, 2001, p. 152).

Em outras palavras, demandamos por uma corresponsabilidade cimentada na solidariedade. Os seres humanos, a natureza, coexistem; a sociabilidade nos é inerente. Somos chamados a uma convivência construtiva, solidária. Responsabilidade e solidariedade estão implicadas. Significamos solidariedade como valor que unifica, inter-relaciona, une, com base no reconhecimento do outro como sujeito social. Destacamos aquela solidariedade ética que potencializa a emergência dos mais débeis e dos desprotegidos. Ortega e colaboradores (1998, p. 98) propõem como itinerário para uma formação solidária os seguintes elementos, entre outros: tomada de consciência da marginalização e pobreza; descobrimento das causas que as geraram; reconhecimento da dignidade de toda pessoa como um fim em si mesmo; tomada de consciência do caráter global dos problemas que afetam a humanidade, cuja solução demanda uma resposta de todos; descobrimento da solidariedade como valor, nos outros e em si mesmo.

Todos esses elementos constituem processos complexos, mas necessários para tornar-se solidário com os outros, com a sociedade, com nosso ambiente. Urge ressignificar a ética centrada no presente e nas relações interpessoais por uma ética do futuro com ênfase nas relações entre os humanos e destes com o ambiente. Cortina (2001, p. 157) aponta que:

A sociedade civil que necessitamos não é, pois, a que se move por interesses particulares [...] mas a que a partir da família, da vizinhança, da amizade, dos movimentos, dos movimentos sociais, dos grupos religiosos, das associações movidas por interesses universais, é capaz de gerar energias de solidariedade e justiça que quebrem os receios de um mundo egoísta e na defensiva.

Adicionaríamos depredador a isso tudo.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

#### Notas

Título original: Valores y educación ambiental: aproximaciones teóricas en un campo en continua construcción.

- 1 Este também é o argumento seguido por Toledo (1985, 1989, 1995, 2000, 2002).
- 2 Santamarina (2006) recupera a análise de Vincent (1992) para revelar que vários historiadores têm ensinado que o primeiro ecologismo surgiu na Alemanha e que construiu uma das bandeiras mais fortes dos nazistas, e que esta raiz é ocultada colocando o movimento em data mais recente no século XX, dada a forte vinculação que o ecologismo tem mantido com o pensamento de esquerda.
- 3 Em 1968 surgiu a primeira edição do livro do casal Ehrlich intitulado *A explosão demográfica*, concebida como o principal problema ecológico (Ehrlich y Ehrlich, 1983).
- 4 Este livro foi reeditado 22 vezes em três anos o que comprova o impacto social gerado por ele.

- 5 O surgimento desta preocupação sobre a população e os recursos naturais manifestou-se com força quase que imediatamente após a Segunda Guerra Mundial (1945). Vários autores denominados profetas do Apocalipse contribuíram neste sentido, entre eles, Osborn (Our plundered planet, 1948; The limits of the earth, 1953), Vogt (Road to survival, 1948), Boynd Orr (The white man's dilemma: food and the future, 1953) (Portilho, 2005).
- 6 Como o relatório foi publicado alguns meses antes da crise petrolífera (1973), ele se converteu em um local de cultivo sumamente favorável para suas explicações sobre a escassez e construiu um dos fatores mais importantes para seu êxito editorial. Em 1976, o relatório havia sido publicado em 30 idiomas com tiragem que ultrapassam os 4 milhões de exemplares.
- 7 Em 1992, publicou-se uma versão atualizada de *Os Limites*, na qual o prazo foi ajustado para o ano de 2050: Meadows, Meadows e Randers (1992). No primeiro relatório, o colapso ocorre como resultado do esgotamento dos recursos naturais, especialmente dos alimentos; no segundo relatório, como consequência da contaminação gerada pela excessiva industrialização ocorrida devido à maior disponibilidade de recursos econômicos. No entanto, pode-se dizer que o segundo é ainda mais pessimista, toda vez que se assinalava que os limites já se haviam ultrapassado e que o tipo de desenvolvimento atual é insustentável, no que se apoia a proposta do Relatório Brundtland.
- 8 Vinte anos depois desta obra, Bookchin publicou *Ecologia da liberdade* (1982), seu maior legado e mais influente no pensamento da ecologia social e da ecologia política. Para mais informações, ver <a href="http://www.ecologiasocial.com/">http://www.ecologiasocial.com/</a>>. Acesso em 10 jan. 2008.
- 9 Publicado originalmente em 1973, Naess (1989).
- 10 Daly tem publicado centenas de artigos e numerosos livros, como exemplo ver 1977 e 1999.
- 11 Na relação com a ecologia profunda, ver também, Devall e Session (1985).
- 12 Para uma boa discussão sobre as diferenças entre sustentabilidade débil e forte, ver Haugton e Hunter (1994).
- 13 A discussão a respeito da sustentabilidade forte e débil se encontra estreitamente relacionada com a economia ecológica e a economia ambiental, respectivamente, que são campos interdisciplinares que estudam a relação de conflito entre a economia, a sociedade e os ecossistemas. De um lado, em sua versão radial em franca oposição a economia neoclássica e sua concomitante ideologia de crescimento rechaçando a "desmaterialização" do consumo; de outro, em uma postura moderada orientada para a optimização do aproveitamento dos recursos naturais, mediante a "internalização das internalidades" na produção.
- 14 Ver Dupuy (1980) e Elkington e Burke (1991).
- 15 A classificação de Castells consiste de cinco tipos distintos com os quais exemplifica com um movimento ou uma organização suficientemente representativa do mesmo:

  1. Conservação da natureza (Grupo dos dez, EUA);

  2. Defesa do espaço próprio (Not in my back yard);

  3. Ecologia Profunda (Earth First, ecofeminismo);

  4. Salvar o Planeta (Green Peace);

  5. Política Verde (Die Grünen). Ao falar de ambientalismo, entendo-o, também, como "todas as formas de conduta coletiva que, em seu discurso e prática, aspiram corrigir as formas de relação destrutivas entre as ações humanas e seu entorno natural, em opressão a lógica estrutural e institucional dominantes".

- 16 Ver, por exemplo, Schweitzer (1946) e Taylor (1986). Este último sustenta que todos os seres vivos são iguais e por este motivo têm os mesmos direitos inerentes.
- 17 Para uma discussão sobre os modelos teóricos contemporâneos nos processos de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, ver Gutiérrez e Pozo (2006).

18 Ver Quinn (1995).

#### Referências

BARRY, John. Environment and Social Theory. London, Routledge, 1999.

BECK, Ulrich La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós Básica, 1986.

BERMAN, Morris. El Reencantamiento del Mundo. Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1987.

BOBBIO, N. El Problema de las Guerras y las Vías de Paz. España, Gedisa, 2000.

CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo, Cultrix, 1996.

CARSON, Rachel. Silent Spring. Boston, Houghton Mifflin, 1962.

CASTELLS, Manuel (1998), El reverdecimiento del yo: El movimiento ecologista. **La Factoría**, n. 5. Disponível em: http://www.aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm (22/10/2000). Este artigo forma parte do segundo volume de *La Era de la Información*, do mesmo autor, publicado por Siglo XXI (1999), p. 135-158.

COLOM, A.J. **Desarrollo Sostenible y Educación Para el Desarrollo**. España, Octaedro, 2000.

COMMONER, Barry. The Closing Circle: Nature, Man and Technology. New York, Alfred Knopf, 1971.

COOPER, David E.; PALMER, Joy A. **Just Environments**: intergenerational, international and interspecies issues. London-New Cork, Routledge, 1995.

CORTINA, Adela. Ética Aplicada y Democracia Radical. Madrid, Técnos, 1993.

CORTINA, Adela. **Alianza y Contrato**. Política, Ética y Religión. Madrid, Trotta, 2001.

CORTINA, Adela (Coord.). La Educación y los Valores. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000

DALY, Herman E. Steady-State Economics. San Francisco, Freeman, 1977.

DALY, Herman E. **Ecological Economics and the Ecology of Economics**: essays in criticism. Edward, Elgar Pub, 1999.

DEVALL, B. SESSIONS, G. **Deep ecology**: living as if nature mattered. Layton, UT-Cheltenham, U.K, Peregrine Smith Books, 1985.

DOBSON, Andrew. **Pensamiento Político Verde**: una nueva ideología para el siglo xxI. Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.

DUPUY, J.P. Introdução à Crítica da Ecologia Política. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

ELKINGTON, J.; BURKE, T. Os Capitalistas Verdes. Lisboa: Ed. Círculo de Lectores, 1991.

ENZESBERGER, Hans. Crítica de la Ecología Política. In: ROSE, H.; ROSE, S. (Comps.). **Economía Política de la Ciencia**. México, Nueva Imagen, 1979. p. 235-276.

EHRLICH, Paul R.; EHRLICH, Anne H. La Explosión Demográfica: el principal problema ecológico. Barcelona, Salvat, 1993.

ESCÁMEZ J.; RAMÓN, Gil. La Educación en la Responsabilidad. España, Paidós, 2003.

FERRY, Luc. La Ecología Profunda. Vuelta, n. 192, p. 31-43, 1992.

FOLADORI, Guillermo. Los Límites del Desarrollo Sustentable. Montevideo, EBO-Trabajo y Capital, 1999.

FOLADORI, Guillermo; TOMMASINO, H. El Concepto de Desarrollo Sustentable Treinta Años Después. **Desenvolvimento y Meio Ambiente**, Curitiba, n. 1, p. 41-56, 2000

FOSTER, J.B. The Vulnerable Planet. New York, Monthly Review Press, 1994.

GIROUX, H. La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. México, Siglo XXI, 1993.

GOLDSMITH, Edward. A Blue Print for Survival. London, Penguin Books, 1972.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. **Educación Ambiental**: trayectorias, rasgos y escenarios. México, Plaza y Valdés, 2007.

GUHA, Ramachandra. Environmentalism: a global history. New York, Longman, 2000.

GUHA, Ramachandra; MARTÍNEZ-ALIER, Joan. Varieties of Environmentalism: essays north and south. London, Earthscan, 1997.

GUTIÉRREZ PÉREZ, José. La Educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid, La Muralla, 1995.

GUTIÉRREZ PÉREZ, José; POZO LLORENTE, Teresa. Modelos Teóricos Contemporáneos y Marcos de Fundamentación de la Educación Ambiental Para el Desarrollo Sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 41, p. 21-68, 2006.

HARDIN, Garrett. The Tragedy of the Commons. Science, 162, p. 1243-1248, 1968.

HAUGHTON, G.; HUNTER, C. Sustainable Cities. London, Kingsley, 1994.

HOTTOIS, Gilbert. El Paradigma Bioético: una ética para la tecnociencia. Barcelona, Anthropos, 1991.

ILDEFONSO COBO, Ricardo. **Una Moral Para Tiempos de Crisis**. Salamanca, Sígueme, 1975.

JONAS, Hans. **El Principio de Responsabilidad**: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona, Herder, 1995.

LAPEYRE, Frédéric et al. **Objetivos de Desarrollo Para el Milenio**: puntos de vista críticos del sur. Madrid, Editorial Popular-Centre Tricontinental-Éditions Syllepse, 2006.

LEOPOLD, A. A Sand County Almanac, and Sketches Here and There. Oxford, Oxford University Press, 1949.

LIPOVETSKY, G. El Crepúsculo del Deber. Barcelona, Anagrama, 1998.

LONERGAN, B. Método en Teología. Salamanca, Sígueme, 1988.

MALTHUS, Thomas. An Essay on the Principle of Population. London: J. Johnson, 1798.

MARTÍNEZ-ALIER, Joan. **El Ecologismo de los Pobres**. conflictos ambientales y lenguajes de valoración. Barcelona, Icaria, 2006.

MCCLOSKEY, H.J. Ética y Política de la Ecología. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis; RANDERS, J. *Beyond the limits*. Global collapse or a sustainable future. Earthscan, London, 1992.

MEADOWS, Donella H. et al. **The Limits of Growth**: a report for the Club of Rome's Project on the predicament of mankind. New York, Universe Books; México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

MESAROVIK, M.; PESTEL, E. La Humanidad en la Encrucijada: segundo informe del Club de Roma. México, FCE, 1974.

MIRES, Fernando. **El Discurso de la Naturaleza**: ecología y política en América Latina. San José, Costa Rica, DEI, 1990.

MORIN, Edgar. El Método. Madrid, Cátedra, 1999.

MORIN, Edgar. Ética. Madrid, Cátedra, 2004.

NAESS, Arne. **Ecology, Community and Lifestyle**: an outline of an ecosophy. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

NAREDO, José Manuel. **Raíces Económicas del Deterioro Ecológico y Social**: más allá de los dogmas. Madrid, Siglo XXI, 2006.

NEGRET, R. **De la Protesta Ecológica a la Propuesta Política**. 2. ed. Quito, Eskeletra, 1999.

O'CONNOR, J. Las Condiciones de Producción: por un marxismo ecológico, una introducción teórica. **Ecología Política**, Barcelona, n. 1, p. 113-130, abr. 1991.

ORTEGA, P. et al. Valores y Educación. Barcelona, Ariel Educación, 1998.

PEARCE, David; TURNER, R. Economía de los Recursos Naturales y del Medio Ambiente. Madrid, Celeste, 1995.

PEPPER, D. The roots of modern environmentalism. London, Croomhelm, 1984.

PIERRI, Naína. El Proceso Histórico que Conduce a la Propuesta del Desarrollo Sustentable. In: PIERRI, N. FOLADORI, G. (Eds.). ¿Sustentabilidad?: desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Montevideo, Trabajo y Capital, 2001. p. 27-79.

PORTILHO, Fátima Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania. São Paulo, Cortez, 2005.

QUINN, Daniel. Ismael y la Salvación de la Tierra. Buenos Aires, Emecé, 1995.

RIECHMANN, Jorge; FERNÁNDEZ BUEY, F. **Redes que dan Libertad**: introducción a los nuevos movimientos sociales. Barcelona, Paidós, 1995.

SACHS, Wolfang; SANTARIUS, Tilman (Dirs.). **Un Futuro Justo**: recursos limitados y justicia global. Barcelona, Icaria, 2007.

SANTAMARINA CAMPOS, Beatriz **Ecología y Poder**: el discurso medioambiental como mercancía. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2006.

SCHUMACHER, E.F. **Small is Beautiful**: a study of economics as if People Mattered. New York, Harper & Row, 1973.

SCHWEITZER, Albert. Civilization and Ethics. London, A & C Black, 1946.

TAYLOR, Paul. **Respect for Nature**: a theory of environmental ethics. Princeton, Princeton University Press, 1986.

TINBERGEN, Jan (Coord.). Reestructuración del Orden Internacional. México, FCE, 1976.

TOLEDO, Víctor Manuel. **México**: diversidad de culturas. México, CEMEX/ Sierra Madre, 1995.

TOLEDO, Víctor Manuel. La Paz en Chiapas: ecología, luchas indígenas y modernidad alternativa. México, UNAM/Quinto Sol, 2000.

TOLEDO, Víctor Manuel, ALARCÓN-CHÁIRES, P.; BARÓN, L. La Modernización Rural de México: un análisis socio-ecológico. México, SEMARNAP, INEGI, UNAM, 2002.

TOLEDO, Víctor Manuel et al. **Ecología y Autosuficiencia Alimentaria**. México, Siglo XXI, 1985.

TOLEDO, Víctor Manuel et al. La Producción Rural en México: alternativas ecológicas. México, Universo XXI, 1989.

VINCENT, A. Modern Political Ideologies. Oxford, Blackwell, 1992.

WARD, Barbara; DUBOS, Rene. **Only One Earth**: the care and maintenance of a small planet. W.W. Norton 6 Co., New York; **Una sola tierra**, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

WEBER, M. El Político y el Científico. México, Alianza Editorial, 1989.

WESTON, A. What If Teaching Went Wild. Canadian Journal of Environmental Education, n. 9, p. 31-49, 2004.

YURÉN CAMARENA, María Teresa. **Eticidad, Valores Sociales y Educación**. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

•I•EK, Slavoj. El Espinoso Sujeto: el centro ausente de la ontología política. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Edgar González Gaudiano é doutor em filosofia e ciências da educação. Professor vinculado ao Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

E-mail: egonzalezgaudiano@gmail.com

Lyle Figueroa de Katra é mestre em educação (UFSM) e professora de Filosofia e Literatura pelo Instituto Pedagógico Nacional, Lima, Perú. Pesquisadora do Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. E-mail: lfigueroa@uv.mx

Tradução: Tiago Daniel de Mello Gargnin



# La Educación Ambiental: un objetivo transversal del profesor jefe

Alejandro Villalobos Claveria

RESUMO – La Educación Ambiental: un objetivo transversal del profesor jefe. Este trabajo realiza un análisis descriptivo de las características que posee la Educación Ambiental como objetivo transversal en la enseñanza formal chilena; al mismo tiempo, presenta una reflexión que sugiere la necesidad de incorporar la perspectiva de la educación ambiental como objetivo transversal, valórico y humano en la persona del profesor jefe de curso. Su análisis reflexivo puede ser interesante no sólo para el investigador educacional, sino también para el orientador educacional, el profesor jefe y al docente de especialidad, preocupado de potenciar la formación del sujeto alumno para este siglo XXI. Así, se exige un nuevo rol a la función del profesor, adoptando un nuevo concepto de responsabilidad humana por la comunidad educativa.

Palabras claves: Educación Ambiental. Transversalidad. Educación Chilena. Profesor jefe.

ABSTRACT – Environmental Education: a teacher's transversal objective. This paper does a descriptive analysis of the features related to the Environmental Education as a transversal objective on the formal education system of Chile; meanwhile, shows an analysis that suggests the need of incorporating the perspective of Environmental Education as transversal objective, valuable and human on the teachers' work. His analysis may be interesting not only to the educational researcher, but also to the person who develops educational guidance and the different types of teachers, worried about how to qualify the buildup of the student agent in the XXIth century. As a result, a new rule is demanded from the teachers' activity, adopting a new concept of human responsibility for the community of students.

Keywords: Environmental education. Transversality. Chilean education. Teacher.

#### A modo de introducción

Hoy día es posible afirmar con toda certeza que la inconsciencia y la indiferencia del ser humano ante los problemas ambientales es uno de los problemas más grandes que enfrenta nuestro Planeta. Esto se debe, en gran parte, no solo a la ignorancia de la que muchas personas son víctimas, sino también a la ausencia de adecuadas políticas educacionales, capaces de provocar el nacimiento de una nueva mentalidad acerca del entorno ambiental y humano.

Al plantear de esta forma la temática en estudio se puede contextualizar una nueva perspectiva del trabajo pedagógico, cuando la figura del ser humano, es decir del profesor, adquiere relevancia y significación en los actuales procesos de formación humana y profesional que caracterizan la educación contemporánea. Esta situación permitiría ofrecer nuevas dimensiones a las tareas y actividades asociadas a la docencia, la investigación, los procesos reflexivos y su aplicación en el aula, como también, en la configuración curricular, la formación valórica y la creación de una adecuada conciencia ambiental. Todo lo cual permitiría una adecuada educación ambiental para esta sociedad del siglo XXI.

En este sentido, al reconocer esta perspectiva antropológica del quehacer humano cobra sentido la problemática que aflige a la educación actual, es decir, las demandas sociales por una mayor y mejor educación, por una mayor pertinencia curricular, por un aprendizaje significativo y relevante, entre otras temáticas de indudable interés para la actividad pedagógica contemporánea. Situación que no es ajena a la temática impulsada por la educación ambiental.

En suma, al reconocer esta situación que está provocando nuevas demandas al proceso educacional y consecuentemente a la práctica cotidiana de los profesores, se plantea como necesaria la reformulación del concepto de educación ambiental para este siglo XXI.

#### Una Aproximación Al Concepto De Educación Ambiental En Chile

A través de la historia, la Tierra, ha conocido grandes crisis ambientales. Sus cambios geológicos y climáticos provocaron numerosas crisis que hicieron desaparecer miles de especies animales y vegetales. Por cierto, estos cambios deben ser entendidos dentro del proceso de evolución que ha caracterizado la vida en este planeta.

Hoy día, a diferencia de ese tiempo pretérito, la crisis ambiental es consecuencia de la actividad humana. Los procesos industriales, el desarrollo técnico, la explotación indiscriminada de los recursos, la polución ambiental — entre otros indicadores — han acelerado y agudizado esta crisis ambiental, que

es global, compleja y vital para la sobrevivencia de la vida: ¡No sólo es el hombre quien enfrenta esta crisis, sino todo el planeta!

Tal vez, la única salida a esta crisis sea el cambio cultural ligado a una nueva perspectiva ético-ambiental de la humanidad. Pero, esto exige un nuevo enfoque educativo. De este modo, ante una crisis ambiental que es fundamentalmente generada por conductas del ser humano "poco amigables" con su ambiente, se hace necesario desarrollar programas educativos que provoquen un cambio en la visión, en las escalas de valores y actitudes dominantes en la sociedad actual frente al medio ambiente.

En la mayoría de los informes sobre medio ambiente se plantea la necesidad de adoptar, entre otras, medidas educativas para frenar el creciente deterioro del planeta (Estocolmo 1972; Belgrado 1975; Tbilisi 1977; Río 1992, entre otros eventos). En consecuencia, se ha desarrollado en el mundo una rama de la Pedagogía orientada a estos logros, la Educación Ambiental con objetivos, principios, contenidos y metodología propia, constituyendo de esta manera, en una "nueva visión pedagógica" (Paredes, 2000).

Diversos organismos internacionales han realizado estudios sobre el tema, son los casos de la UNESCO, del Consejo para la Educación Ambiental del Reino Unido (1970), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972), del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) de la UNESCO-PNUMA, el Seminario Internacional de Educación Ambiental organizado por el PIEA en Belgrado, que emite la "Carta de Belgrado" (1975) y, la Primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental aprueba la Declaración de Tbilisi, (URSS, 1978), pueden ser señalados como hitos en la trayectoria y evolución del concepto de educación ambiental.

Así por ejemplo, la Declaración de Tbilisi, basada en la Carta de Belgrado, estableció grandes objetivos para la Educación Ambiental: 1) promover clara conciencia de la interdependencia económica, social, política y ecológica en áreas urbanas y rurales, y una preocupación por ellas; 2) dar a cada persona las oportunidades para adquirir el conocimiento, valores, actitudes, compromiso y habilidades necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente; 3) crear nuevos patrones de comportamiento en individuos, grupos y la sociedad en general, hacia el medio ambiente.

A nivel internacional, los resultados de la Declaración de Tbilisi constituyeron la base para el desarrollo de la Educación Ambiental, ya que definen las metas, objetivos y principios orientadores de su quehacer pedagógico.

Desde la Declaración de Tbilisi en 1978, se han realizado una serie de encuentros como la Reunión Internacional de expertos de París en 1982, la Comisión Brundtland (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1983), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en Río ("Cumbre del Tierra", UNCED, 1992) y el Consejo Presidencial de los Estados Unidos sobre Desarrollo Sostenible (NAAEE, 1996), entre otros eventos realizados.

Como resultado de la Conferencia de Tbilisi (1977) se establecieron cinco ideas fuerzas de la Educación Ambiental, de permanente vigencia. Estas áreas son: 1) conciencia: ayudar a la población a adquirir mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y sus problemas anexos; 2) conocimiento: ayudar a la población a comprender como funciona el medio ambiente, la presencia del ser humano en él y las relaciones de interdependencia que se generan; 3) aptitudes o habilidades: ayudar a la población a adquirir las habilidades necesarias para resolver problemas ambientales; 4) participación: ayudar a la población a desarrollar su sentido de responsabilidad y a que trabajen individual y colectivamente para prevenir problemas ambientales; 5) actitudes y valores: ayudar a la población a adquirir un conjunto de valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

En suma, estos esfuerzos permiten precisar el concepto de Educación Ambiental, entendida como una dimensión interdisciplinaria y sistémica, por considerar el medio ambiente desde una perspectiva holística, es decir, como un sistema donde interactúan variables que constituyen su dimensión natural y socio cultural, es decir, permite ampliar el concepto de medio ambiente al incorporar aspectos sociales y éticos que antes no eran considerados (González, 1996).

De esta manera, la Educación Ambiental representa una nueva visión del mundo y una alternativa real a los retos que vive actualmente nuestra sociedad, y que un futuro cercano enfrentarán las próximas generaciones. Toda buena educación es ambiental y desde ese punto de vista, es posible acercarse a una nueva forma de educación que tendría como propósito crear ciudadanos globales con una visión holística (Paredes, 2000).

Por cierto, las reformas educacionales y los enfoques pedagógicos vinculados a la educación ambiental deben tender a lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por sus problemas conexos; que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales, como también para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo frente a la crisis ambiental global. Situación de la cual Chile no escapa.

A modo de ejemplo, se presenta la definición legal que tiene la educación ambiental en Chile, extraída de la Ley de Bases del Medio Ambiente (Ley nº 19.300), que fue publicada en el Diario Oficial, el 9 de Marzo de 1994.

Educación Ambiental: proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio bio físico circundante (Ley nº 19300, artículo 2, inciso h).

En suma, la educación ambiental en Chile asume la actual conceptualización existente sobre el desarrollo que exhibe esta disciplina en el mundo entero. Sin

embargo, su práctica pedagógica es todavía incipiente y no logra penetrar en la conciencia de la comunidad escolar, dado que no existe un agente especializado que permita promoverla eficazmente en el aula escolar. Tal vez, la figura del profesor jefe sea el docente más indicado para alcanzar dicho propósito.

#### Modalidades de expresión de la Educación Ambiental (Ea)

La Educación Ambiental es un instrumento socio-cultural que puede ser abordado de diversos ámbitos. A continuación se presenta la clasificación empleada por Hess (1997), por ser la más usada en Chile y su expresión concreta en la acción formativa:

Quadro 1. Clasificación de Hess (1997)

Modalidad	Descripción	Ejemplo
Formal	Desarrollada curricularmente en las instituciones educativas. Corresponde a los contenidos que la educación imparte dentro de un sistema (público) de educación, en todos sus niveles. Es sistemático, graduado, jerarquizado.	La Educación que se realiza en las escuelas, liceos y otros establecimientos educacionales incorpora- dos al Sistema Educacio- nal chileno.
No Formal	Desarrollada extracurricularmente en las instituciones escolares. Se refiere a las prácticas educativas que están estructuradas, son intencionadas, sistemáticas y poseen objetivos específicos. Sin embargo, tienen un carácter no escolar y se ubican al margen del sistema educativo graduado y jerarquizado.	Corresponde a Ong y centros de estudios ambientales en Chile, como es Casa de la Paz, el portal ecoeduca.cl, CONAF, CONAMA, etc.
Informal	Desarrollada fuera de las instituciones escolares. Es aquella que se promueve sin mediación pedagógica explícita. Son las que tienen lugar espo71³ntáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno natural, social, cultural y ecológico.	Son las campañas de manejo de la basura, reciclaje y control de residuos domiciliarios que los municipios promueven cada cierto tiempo. También, corresponde al cuidado de los incendios forestales, en época de verano.

Por cierto, cada instancia permite desarrollar una actividad educativa relacionada con la educación ambiental y dar oportunidades para aumentar la sensibilidad social frente a la problemática ambiental nacional.

#### Expresión Curricular de la Educación Ambiental

Si se acepta que el currículo es una selección cultural, entonces la educación ambiental también es una selección cultural de las mejores prácticas del cuidado del medio ambiente (Fernández et al, 1994).

De este modo, la educación ambiental como integrante de la cultura científica se transforma en una cultura escolar, cuyo currículo reproduce los mismos elementos de la investigación científica sobre el medio ambiente, referidos a las capacidades, destrezas, valores y actitudes, que se deben desarrollar con los contenidos, los métodos y procedimientos que permiten abordar adecuadamente la problemática ambiental contemporánea.

Sin embargo, es necesario tener presente diversas formas expresión curricular para desarrollar la educación ambiental en el aula. A continuación se exponen brevemente estas formas de organización curricular que es posible reconocer en la actividad formativa – pedagógica en Chile.

Quadro 2. Organización curricular de la actividad formativa-pedagógica en Chile

Currículo	Descripción	Ejemplo
Explícito	Está constituido por todo aquello que se ofrece públicamente y que se traduce en Planes y Programas de Estudio (en la Educación Formal) o en Programas de intervención educativa al interior de una comunidad (Educación No Formal). Estas acciones tienen en común el hecho de explicitar intenciones educativas.	Son los objetivos fundamentales transversales y los contenidos mínimos obligatorios del currículo escolar
Implícito	Está formado por la red de interacciones que se establece entre los sujetos al interior de las actividades educativas. Este Currículo influye profundamente en los procesos de percepción y valoración de los elementos que constituyen el entorno. Sin embargo, los aprendizajes generados por él, son fruto de una pedagogía invisible que surge de sistemas de mensajes emitidos por los modelos que orientan las acciones educativas, por medio de sus comportamientos concretos. Estos comportamientos son decodificados por quienes reciben las señales.	Las campañas de cuidado del medio ambiente que promueve cada establecimiento escolar.
Nulo	Es aquel que no se ofrece públicamente, y por tanto se omite. Está constituido por contenidos y procesos cognitivos dejados de lado por la acción educativa tanto formal como no formal.	La relación entre desarrollo país y cuidado ambiental.

Para el desarrollo de dichas actividades se han capacitado profesores y voluntarios en diversas oportunidades, tanto por universidades como por organismos no gubernamentales preocupados de la temática ambiental.

#### Los Objetivos Fundamentales Transversales (Oft) e la Educación Ambiental En Chile

En las dos últimas décadas, el Ministerio de Educación de Chile ha venido impulsado una profunda transformación educativa que busca básicamente mejorar la calidad de la educación. Para lo cual ha dictado diversas normas legales, como son la Ley nº 18.962 de 1990, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, y el Decreto 40 de 1996. De igual modo, el gobierno chileno ha dictado una Ley de Bases del Medio Ambiente (Ley nº 19300 de 1994) como inicio de una política ambiental para el desarrollo sustentable.

El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, la protección del medio ambiente, la preservación de la naturaleza y la conservación del patrimonio ambiental se regularán por las disposiciones de esta ley, sin perjuicio de lo que otras normas legales establezcan sobre la materia (Ley nº 19300, artículo 1).

Para el mundo educativo, estas normas jurídicas establecen, entre otras consideraciones, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OF/CM) para cada nivel educativo y los Objetivos Transversales (OFT) que apuntan a lograr una formación general en los estudiantes. Por otra parte, estas orientaciones legales consideran el principio de autonomía curricular a los establecimientos educacionales para estructurar sus planes y programas educativos, según su realidad y entorno educativo.

El nuevo Marco Curricular está conformado por los Objetivos Fundamentales, que son las competencias que los alumnos y alumnas deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media.

Los Objetivos Fundamentales van acompañados de Contenidos Mínimos Obligatorios, que son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales de cada nivel educativo" (Mineduc, 1996)

Este nuevo marco legal ofrecía grandes posibilidades a la educación ambiental para ser incorporada a la malla curricular de las escuelas y colegios chilenos, dada la libertad y descentralización que tienen los establecimientos educacionales para elaborar sus propios proyectos educativos, dando mayores posibilidades de significación y pertinencia curricular a estas instituciones.

Una lectura atenta y cuidadosa a esta legislación permite destacar el valor atribuido a la educación ambiental: se incluye la educación ambiental al currículo escolar, a modo de un objetivo transversal (OFT). Su finalidad es el desarrollo y formación de conductas de protección del medio ambiente.

Tal vez, sea interesante señalar que los OFT son los objetivos que permean la red curricular y que deben impregnar los diferentes contenidos a desarrollar a lo largo del sistema educativo. En el campo de la educación ambiental, es importante destacar que los OFT apuntan a desarrollar habilidades, actitudes y comportamientos que concuerdan con los propósitos de la educación ambiental. A modo de ejemplos se pueden citar la autorregulación de la conducta, el desarrollo del pensamiento reflexivo, la capacidad de resolver problemas, la capacidad de participar responsablemente en la comunidad.

En resumen, esta reforma educativa ha significado para la educación ambiental una excelente posibilidad de incorporación al sistema e implica, también, un reconocimiento de las autoridades educacionales sobre la necesidad de formar a las nuevas generaciones con una conciencia y comportamiento de acuerdo al principio de protección del medio ambiente.

De igual modo, para los profesores implica el desafío de promover el desarrollo de competencias y actitudes vinculadas a la educación ambiental, a fin de concretizar los anhelos de una mejor educación para todos. Pero, todo esto supone un ingente esfuerzo por realizar, ya sea en la búsqueda de nuevas didácticas (metodología de enseñanza), textos y material de apoyo (manuales y libros para cada nivel de enseñanza), la formación y capacitación de profesores, entre otras tareas que implica asumir una postura ambientalista para este país.

Situación que no se concretizó posteriormente en Chile, dado que la política ambiental perdió sustento político en los dos últimos gobiernos de la Concertación, disminuyendo los recursos económicos para financiar capacitación y proyectos de investigación en esta área. Hoy día, se tiene la certeza que la temática ambiental estará en la agenda nacional, dada la política de certificación ambiental que enfrenta Chile para la exportación de sus productos agrícolas y la definición económica y política de transforma a Chile en una potencia alimentaria para el año 2020.

La educación ambiental, al incorporar los parámetros que determinan la calidad de vida del individuo y de la comunidad, se transforma en una propuesta pedagógica que, tal como se plantea en la Conferencia de Río, apoyará el desarrollo sustentable de los países (Magendzo et al., 2002).

#### El actual concepto del Profesor Jefe y la Búsqueda de una Nueva Ética Docente

El Profesor Jefe es aquel profesional de la educación que coordina actividades educacionales, formativas y comunicacionales con alumnos,

profesores y apoderados del curso en el cual desempeña su jefatura, como responsable pedagógico y orientador.

Al profesor jefe le competen una diversidad de funciones de Orientación. En este aspecto debe, por ejemplo, asumir tareas con sus alumnos a nivel grupal o individual; coordinar las actividades que desarrollan los profesores de asignatura con su curso; relacionarse con los organismos técnicos y de dirección. Así mismo, el profesor jefe debe integrar a los padres y apoderados en el proceso formativo de sus pupilos, y contactarse, de una manera activa y recíproca, con la comunidad en general.

De este modo, el profesor jefe debe, a través de la relación con los alumnos, transformarse en un líder democrático y en un guía favorecedor del aprendizaje y mediador entre los niños y su entorno. Esta última frase es crucial para incorporar la dimensión ambiental en su labor docente.

No se debe olvidar que, según la actual Reforma Educacional chilena, el Profesor Jefe es el encargado de liderar a su grupo en curso en un ámbito que va más allá del quehacer educativo, pues no trata sólo temas académicos, sino que también afronta y maneja situaciones socio-afectivas, ambientales y contextuales que surgen como desafío a la presencia de los Objetivos Fundamentales Transversales en los distintos niveles y sectores educativos.

Así, por ejemplo, en el Extracto Exento 300 (30 de diciembre 1981), apartado de Planes y Programas para la Educación Media Humanístico-Científica, se lee que el profesor jefe: "Es el encargado de un grupo en curso; es el responsable individual de la conducción del proceso orientador en su curso". Su misión principal es "coordinar las actividades orientadoras de los profesores de asignatura y la asistencia a estos profesores en el desarrollo de su acción de orientación". Tiene, además, la responsabilidad de conducir el Consejo de Curso y de resolver las tareas de Orientación que le hayan referido los profesores de asignaturas y las que sean presentadas por los alumnos.

De igual forma, en la Circular 600 (18 de febrero de 1991), sobre Lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la Orientación en el Sistema Escolar, se describe al profesor jefe como el responsable de planificar, ejecutar y evaluar las actividades de su curso, conforme al Programa de Orientación de la Unidad Educativa, las necesidades de los alumnos y de los padres y apoderados de su curso.

Sin embargo, nada se afirma sobre la función orientadora que ejerce el profesor jefe sobre la problemática ambiental. En la labor docente cotidiana, el profesor jefe debe impulsar campañas de cuidado ambiental, el manejo de la basura, la prevención de los incendios forestales, etc. y frente a la cual no se tiene suficiente preparación o certeza profesional sobre los efectos que posee desarrollar esta labor formativa. De igual forma, se carece de un referencial ético que oriente y justifique su actuar laboral, dado que la problemática ambiental es transversal, transdisciplinaria y compleja.

Hans Jonas (1995), filósofo alemán y discípulo de Martin Heidegger, propone un nuevo imperativo que puede ser aceptado en la ética docente del

profesor jefe: "actuar de forma que los efectos de tu acto sean compatibles con la permanencia de una vida humana genuina".

Para Jonas (1995), la supervivencia humana depende de nuestros esfuerzos para cuidar nuestro planeta y su futuro sólo es responsabilidad humana. No hay que desconocer que la ciencia y la técnica han modificado profundamente las relaciones entre hombre y mundo. Para los antiguos, la potencia humana era limitada y el mundo, en cambio, era infinito. Jonas propone el ejemplo de la ciudad griega, que era un enclave civilizado rodeada un entorno amenazador, de bosques y selvas. Pero hoy la situación se ha invertido y la naturaleza se conserva en parques naturales, rodeados de civilización y tecnología. Hoy la naturaleza es débil y está amenazada. El hombre tiene, pues, el deber moral de protegerla y ese deber aumenta en la medida que sabemos lo fácil que es destruir la vida.

La idea fundamental sobre la que se sustenta la ética jonasiana es la experiencia de la vulnerabilidad. Las generaciones actuales tienen la obligación moral de hacer posible la continuidad de la vida y la supervivencia de las generaciones futuras. Ese deber es explicitado como imperativo categórico.

La ética de Jonas arranca de un hecho: el hombre es el único ser conocido que tiene responsabilidad. Sólo los humanos pueden escoger consciente y deliberadamente entre alternativas de acción y esa elección tiene consecuencias. La responsabilidad emana de la libertad (Jonas, 1995).

Formar para la libertad y el uso responsable de la voluntad humana puede ser una labor central del profesor jefe, en la medida que el horizonte de su acción profesional es el cuidado y preservación del medio ambiente.

# El rol del Profesor Jefe en promover la Educación Ambiental como eje transversal

Una perspectiva transversal de aprendizaje significa entender los contenidos de las diferentes disciplinas y asignaturas del curriculum escolar y los problemas de su entorno socio-cultural como una única unidad de sentido. Situación que es propia de la educación ambiental. De esta manera, este carácter transversal de la Educación Ambiental constituye una nueva forma de entender las relaciones entre escuela, sociedad y cultura, frente a su realidad natural y los problemas que surgen de esta interacción.

En este contexto, los OFT del Decreto 40 (Ministerio de Educación de Chile) buscan desarrollar capacidades para participar activa y responsablemente en las actividades de la comunidad que permitan proteger el entorno natural, los derechos y deberes ético-social frente a la naturaleza, el desarrollo personal, la creatividad, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor. Por cierto, estos OFT son también objetivos prioritarios de la Educación Ambiental, por cuanto su aprendizaje implica concretizar propósitos específicos de esta nueva concepción pedagógica.

Tal vez, otra forma de integrar la educación ambiental en el curriculum escolar lo sea desde una perspectiva ética-valórica. Situación que también se evidencia en el Decreto 40. La formación ética busca lograr una auto-regulación de la conducta personal, según el desarrollo de una adecuada conciencia ética. Pero, este propósito de carácter individual también es un objetivo de la Educación Ambiental, lo cual permite ordenar responsablemente el uso individual y colectivo de los recursos naturales, para organizar y planificar el desarrollo social y personal

De igual modo, es posible aplicar este análisis a otros OFT y concluir que existe una yuxtaposición entre los OFT y los objetivos de la educación ambiental, por cuanto pueden ser logrados a través del conocimiento de la realidad ambiental local, del estudio de los problemas y conflictos ambientales y del desarrollo de las capacidades y habilidades para prevenirlos y resolverlos.

Al presentar estas ideas es posible deducir la facilidad que tendría un profesor jefe para incluir la temática ambiental en sus clases, dando una nueva oportunidad para generar una auténtica conciencia ambiental en sus estudiantes.

Sin embargo, para alcanzar dicho propósito se requiere de nueva mirada del quehacer docente: ir más allá del enfoque pragmático y reduccionista que posee la educación chilena, preocupados por sus resultados y mediciones y no por ofrecer una formación integral de la persona del estudiante. De igual forma, se requiere que los establecimientos educacionales sean capaces de incorporar la problemática ambiental en su proyecto educativo como un propósito central de su labor pedagógica.

Por cierto, ambos propósitos son tareas y desafíos que la educación chilena y sus agentes no han logrado concretizar en el tiempo presente. De igual forma, se requiere que en los planes de formación inicial de los profesores se promueva y se inserte dicha demanda cultural para promover cambios colectivos en la sociedad futura, como la mejor forma de asegurar la vida en este planeta.

#### Conclusiones provisorias: los desafíos para todos

Tal vez, como nunca antes en la historia de la humanidad el destino común aparece como una llamada de profundo sentido ético y moral, que nos lleva a redefinir nuestras prioridades y a buscar un nuevo comienzo. Tal renovación requiere no sólo un cambio interior, un cambio en el corazón y en la mente, sino también un cambio global, capaz de involucrar a las personas y a las instituciones.

Todo individuo, toda familia, toda organización humana, tiene un papel crítico que desarrollar y sobre todo — por sus implicancias socio-culturales — la educación y los profesores deben ser actores fundamentales en este cambio global. Tal como se comienza a delinear en diferentes movimientos sociales que están apareciendo en esta sociedad global, como son la ecopedagogía, la carta por la tierra, el movimiento verde, y otros similares, como respuestas a estas

demandas impulsadas por las Naciones Unidas, la UNESCO y de los gobiernos nacionales.

En suma, los mejores pensamientos y las mejores acciones surgirán de la integración del conocimiento con el amor y la compasión, del trabajo, del estudio con la reflexión y la esperanza en la construcción de esta única y posible utopía del siglo que recién comienza. En este sentido, los profesores y los estudiantes de pedagogía no pueden quedar marginados de esta concepción de educación.

Ahora bien, incorporar la temática ambiental ofrece nuevas posibilidades para la educación contemporánea, tanto en la discusión teórica como en la práctica pedagógica. A través de la educación ambiental es posible desarrollar una actitud acorde con los desafíos que plantea la crisis planetaria y cuestionar la figura antropocéntrica del profesor. De igual modo, las didácticas y los recursos para aprender se ven potenciados con este enfoque integrado, humanista y social, que reclama nuevas posibilidades para aprender y enseñar.

En el caso de Chile, estos desafíos son cruciales para promover su desarrollo socio-económico, los cuales son vinculados a la perspectiva de desarrollo sostenible, dado su carácter de país subdesarrollado y exportador de materias primas. Situación que tiende a explicar su actual reforma educacional y los alcances de su proceso transformador.

Tal vez, como una forma de concluir este trabajo sea pensar y reflexionar sobre la necesidad de incorporar un enfoque ético al trabajo docente. Así como dijo ese viejo filósofo de la Grecia jónica, Anaximandro de Mileto: "todo aquello que adquiere forma incurre en una deuda que debe pagarse cuando se disuelva nuevamente para que otras cosas se formen". Esto significa que este proceso tiene una especie de justicia, en donde cada criatura de la naturaleza, toma prestado las provisiones que necesita para luego devolvérselas.

En la naturaleza, cada cosa juega un papel sin que nadie le diga como debe hacerlo. Las plantas crecen a partir de las semillas y cobran su forma, luego se pudren y la pierden para volver al suelo. Mueren los animales más viejos y nacen los jóvenes en una cadena vital sin fin. Una criatura se come a la otra para poder vivir. Sin embargo, este proceso de vida y muerte es necesario para mantener la conciencia del vivir humano, pero cuyas condiciones ambientales son invariantes para el hombre como especie animal.

Este llamado a la conciencia de la finitud de la vida, paradojalmente frente a la muerte, puede tener profundas implicaciones éticas, valóricas y morales para el hombre del mañana. El Futuro que comienza hoy.

Pero todo esto exige una conciencia de ver lo evidente con una nueva mirada. Tal vez, los enfoques filosófico, metafísico, sociológico, ecológico, entre otras perspectivas, sean el punto de partida para transformar el actual quehacer pedagógico del profesor jefe.

Sólo hoy empezamos a comprender que la vida evoluciona como un todo: la roca se transforma a sí misma en una gran variedad de especies diferentes (tierra, aire, agua). El mar, el suelo, la atmósfera y hasta la roca sólida son todos

productos del metabolismo geobiológico de la tierra como planeta vivo. Sólo podemos entender como seres humanos si tratamos de comprender nuestra co-evolución con nuestro ambiente.

Tal vez, todo esto indique que la tierra es un planeta viviente y nosotros sus portavoces, los voceros de la vida. Este "descubrimiento" filosófico puede ser un buen motivo para construir una verdadera episteme: una ciencia de frontera con profundas raíces en la vida de los seres existentes

En resumen, todas estas reflexiones brevemente expuestas buscan mostrar un horizonte de estudios y desafíos que demuestran la relevancia de esta temática en un eventual proyecto de mejoramiento nacional del quehacer docente, cuyas ideas también pueden impactar en la formación inicial de profesores. Situación que está en discusión, ya sea en la formulación de las nuevas políticas educacionales para los próximos años y/o en la propuesta de rediseño curricular que se advierte como un interesante desafío para las facultades de educación del país.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

#### Referencias

CHILE (1990): LEY N°19.300 **Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)**. Publicada en el Diario Oficial, el 10 de Marzo de 1990.

CHILE (1994): LEY N°19.300, Ley de Bases del Medio Ambiente. Publicada en el Diario Oficial, el 9 de Marzo de 1994.

FERNÁNDEZ, J., Ulloa J., Vega A., Abogabir, X., Arellano, M., Salazae, O. Primer Encuentro de Educación Ambiental No Formal Región Metropolitana y Quinta Región, 1993. CONAMA, Casa de la Paz, UNICEF. Págs. 23-24, 1994.

HESS, E. Fundamentos de la Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile: Primera Edición, 1997.

JONAS, Hans. El Principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Ed. Herder, 1995.

MAGENDZO, A. et al. Los Objetivos Fundamentales En La Reforma Educativa Chilena. Santiago: Editorial Universitaria, 2002.

MINEDUC (1996): Decreto 220. Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Gobierno de Chile, Santiago.

MINEDUC (2002): Decreto 40. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación General Básica y Normas Generales para su Aplicación. Gobierno de Chile, Santiago.

NOVO, M. La Educación Ambiental Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Ed. Universitas. 1995.

PAREDES BEL, K. Evaluación de un programa educativo para cambiar la actitud hacia el medio ambiente. Universidad de Concepción, Escuela de Graduados. Programa de Magister en Enseñanza de las Ciencias. Tesis de magíster, 2000.

SINGER, P. Compendio de Ética. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

TORRES, M. La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. **Rev. Iberoamericana de Educación**. Madrid: n°16. Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias, 1998.

Alejandro Villalobos Claveria é mestre e doutor em Educação e professor de Filosofia da Universidad de Concepción, Chile.

E-mail: avillalo@udec.cl

# O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental

set/dez 2009

Isabel Cristina de Moura Carvalho Carlos Alberto Steil

RESUMO – O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. Este artigo discute a formação de uma subjetividade ecológica constituída como um *habitus* no processo de subjetivação de um campo de preocupações ambientais na sociedade contemporânea. Destacamos as relações entre uma subjetividade ecológica e aquelas práticas pedagógicas nomeadas como educação ambiental que assumem o cuidado de si e do ambiente como parte da formação de um sujeito virtuoso. Analisamos as contradições internas do projeto ecologista, crítico à modernidade sem, no entanto superar as dicotomias instauradas por esta. Em contraposição ao ideário ecologista, apresentamos as possibilidades anunciadas pelo que chamamos de epistemologias ecológicas construídas aqui principalmente desde as contribuições da filosofia da percepção de Merleau-Ponty, da antropologia fenomenológica de Thomas Csordas e da epistemologia ecológica de Tim Ingold. Exploramos as consequências epistemológicas para a educação desta virada ecológica e os possíveis deslocamentos para a educação ambiental na direção de uma educação da percepção.

Palavras-chave: Habitus. Educação ambiental. Educação da percepção. Epistemologias ecológicas. Sujeito ecológico.

ABSTRACT - The Ecological Habitus and the Education of Perception: anthropological bases for environmental education.

This article discusses the constitution of an ecological subjectivity as a habitus and the subjectivation process of a environmental field in contemporary society. We pointed out the relationship between subjectivity ecological practices particularly those appointed as environmental education that proposes takes care to themselves and the environment as part of the building of a virtuous self. The article shows the internal contradictions of this project that critic modernity without, however overcoming the dichotomies introduced by modern ideas. In contrast we present the possibilities of what we call ecological epistemologies bases here mainly on the contributions of the philosophy of perception of Merleau-Ponty, the phenomenological anthropology of Thomas Csordas and ecological anthropology of Tim Ingold. Finally we explore the consequences for the environmental education of epistemological turn that suggests the displacement the epistemological basis of environmental education in the direction of education of environmental perception. Keywords: Habitus. Environmental education. Education of perception.

Environmental epistemologies. Ecological self.

Este artigo discute a formação de uma subjetividade ecológica constituída no processo de subjetivação de um campo de preocupações ambientais na sociedade contemporânea, com repercussões importantes para a educação. O que nos chama a atenção são, sobretudo, as relações entre a subjetividade ecológica e as práticas pedagógicas - nomeadas frequentemente como educação ambiental - que assumem o cuidado de si e do ambiente, como parte da formação de um sujeito virtuoso, em harmonia consigo e com o ambiente. Estas práticas põem em evidência as relações entre natureza e cultura que vêm se construindo no interior do pensamento ecológico.

No plano epistemológico, por sua vez, podemos observar também tentativas de fundamentar uma virada ecológica particularmente nas Ciências Humanas. Trata-se de um movimento que não tem suas raízes apenas no ecologismo enquanto ação política, mas também no campo da produção de conhecimento científico, particularmente na filosofia e na sociologia da ciência. Este conjunto de contribuições, que provisoriamente chamaremos de *epistemologias ecológicas*, remete a um debate teórico-filosófico empenhado em colapsar as dicotomias e reordenar as dualidades modernas estruturantes das Ciências Humanas - natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente - apontando para novos aportes ecológicos na compreensão do mundo e das relações humano-não humanos.

Os autores e as formulações que identificamos, no campo das ciências humanas, particularmente da antropologia e da filosofia da ciência, com uma epistemologia ecológica têm em comum uma posição crítica ao construtivismo cultural, que se expressa na contestação da exclusividade do humano na produção de conhecimento e na ação significante. Neste sentido, destacam-se noções como coprodução entre humanos e não humanos (Haraway 2003); agency do mundo não humano (Ingold 2000); rede sociotécnica (Latour 2004); epistemologia ambiental (Leff 2006), condições de possibilidade sustentadas pelo ambiente (affordance) (Gibson 1979). Estas formulações conferem ao atributo ecológico/ambiental um sentido paradigmático que visa reorientar estratégias de saber. Assim, por exemplo, Leff (2006) chama de racionalidade ambiental sua proposta de uma epistemologia reflexiva e complexa do real para além da racionalidade moderna e cartesiana. Em direção semelhante, Stengers (2002) denomina de ecologia da prática o esforço de compreender de modo não reducionista as matérias de interesse das ciências. Ingold denomina seu esforço de compreensão das interações não hierárquicas entre humanos e o ambiente não humano de um paradigma ecológico em continuidade com os achados da psicologia da percepção de Gibson (1979), também chamada de psicologia ecológica. A propriedade do atributo ecológico, sugerido por Ingold, é reiterado por Velho (2001, p.135) ao considerar que:

A ecologia — e com ela o holismo — é na verdade uma referência chave desde Bateson. Faz parte da discussão de outra polaridade, entre sujeito e objeto. Com a ajuda da vertente fenomenológica de Merleau-Ponty (e das noções de ser e habitar o mundo), a ecologia de fato parece propícia para um deslocamento do

sujeito cartesiano e, com ele, da série de oposições que inclui aquela entre natureza e cultura. Ingold chega a falar em um novo "paradigma ecológico".

Ainda que guardadas as diferenças entre estes vários autores, poderíamos dizer que estão implicados na tentativa de construir uma *compreensão ecológica* da realidade que, em contraposição à tradição objetivista da ciência (cartesiana e kantiana), busca uma epistemologia imanente aos contextos do mundo da vida. Contrapõe-se, desta maneira, ao lugar da ciência como portavoz do sujeito da Razão, desencarnado e fora do mundo. Esta proposta, à semelhança da "ciência modesta" formulada por Boaventura (2002), sugere, entre suas consequências, um novo modo de apreensão das relações sujeito-objeto, mente-corpo, natureza e cultura, indivíduo e sociedade.

Embora alguns autores, aqui citados, mantenham um diálogo entre si, como é o caso de Latour, Stengers e Haraway¹, esta não é uma característica do conjunto. A maioria de suas formulações circula apenas em comunidades especificas de conhecimento, sem constituírem o que normalmente se denomina uma escola de pensamento ou um movimento teórico intencionalmente articulado. Por isso, quando nos referimos às *epistemologias ecológicas*, queremos apenas destacar certa convergência destes pensadores na direção de assumir referências ecológicas na estruturação de seus modos de conhecer, sem com isso indicar que sejam uma escola ou abordagem intencionalmente configurada.

Embora reconhecamos a importância da contribuição de cada um dos autores referidos acima, tendo presente o escopo deste artigo, elegemos alguns deles que trazem uma contribuição mais específica em vista do desenvolvimento de nosso argumento. Assim, para refletir sobre os processos de formação de subjetividades ecologicamente orientadas, privilegiamos o diálogo com os antropólogos Thomas Csordas e José Sérgio Leite Lopes, ao mesmo tempo em que revisitamos Bourdieu e Elias, uma vez que seus conceitos de habitus e corporeidade são centrais nas formulações desses autores. Da mesma forma, ao apresentar a proposta de Tim Ingold de um paradigma ecológico para pensar a educação, retornarmos ao pensamento de Merleau-Ponty que é um dos fundamentos filosóficos acionados por Ingold. Merleau-Ponty oferecenos por meio da sua noção de "carne", desenvolvida especialmente em O visível e o invisível (Merleau-Ponty 2007), o elo teórico entre corporeidade e paisagem, tendo presente que para Tim Ingold a paisagem é pensada como o ambiente que engloba os organismos humanos e não-humanos no sentido de uma paisagem corporeificada (embodied landscape) (Ingold 2000).

#### O ideário ecológico e o mal estar da civilização

Antes de discutirmos a contribuição dos autores acima mencionados que embasam nossa argumentação, queremos chamar a atenção do leitor para os

pontos de convergência e de afastamento do ideário ecológico com a modernidade. Vamos fazer isto a partir de um paralelo que traçamos entre o movimento ecológico e a psicanálise. Em linhas gerais poderíamos identificar os ecologistas como os "descontentes com a civilização", expressão que na obra de Freud, em sua versão para o inglês, dá o título ao livro que em português foi traduzido por *O mal estar da civilização*<sup>2</sup>. Contudo, diferentemente da visão trágica que embasa o pensamento do fundador da psicanálise, o ecologismo assume uma perspectiva utópica, na medida em que vê na natureza a fonte do bem-estar e da saúde psíquica, corporal e ambiental. Assim, se Freud atribui as raízes do sofrimento à porção de natureza inerente ao humano, o ideário ecológico busca, no encontro com a natureza, o remédio para todos os males. É a partir desta concepção de fundo de uma natureza boa e externa ao humano, que os movimentos ecológicos têm assumido um lugar protagonista na denúncia da civilização e da cultura como fatores de desequilíbrio e fonte dos males individuais e planetários contemporâneos.

Estes males ecologicamente formulados, por sua vez, acabam definindo a agenda de decisões pessoais, que se traduzem em estilos de vida ecologicamente orientados, e políticas, que se expressam em pactos societários intra e intergeneracionais para a preservação do planeta. Enfim, pode-se observar que, embora tenha em comum com a psicanálise o pensamento romântico, o ideário ecológico diferencia-se da via trágica freudiana, que vê a impossibilidade de uma reconciliação entre natureza e cultura, na medida em que toma a via utópica da crença na possibilidade de uma solução conciliadora deste conflito por meio de uma submissão do humano às leis da natureza.

Diferentemente da psicanálise, que assume esta ruptura como um evento inescapável e fundante do humano, embora traumático, o ideário ecológico atribui-lhe um sentido contingente a ser superado, ainda que de forma catastrófica. Assim, se para a psicanálise é preciso assumir a condição trágica do humano, para o ideário ecológico a conversão das mentes e dos corações humanos poderia reconstituir uma utopia retrospectiva edênica, perdida pela interferência da civilização sobre o curso da natureza. Deste modo, a ferida planetária, produzida pela sociedade de consumo, poderia ser *curada*, ou pelo menos minimizada em seus efeitos letais, no horizonte da sustentabilidade e do equilíbrio eco-energético dos seres vivos.

Considerando as noções de equilíbrio e harmonia que prevalecem no ideário ecológico, poderíamos dizer que o sujeito ecológico partilha, em algum nível, da crença na possibilidade de *curar* o conflito entre natureza e cultura que Freud identificou como a fonte do mal estar da civilização. Esta cura está associada a uma noção de bem viver ecológico que, na medida em que acredita poder resolver este conflito fundamental, termina instituindo não apenas um discurso político de novos pactos planetários em vista da regulação das relações sociedade e natureza, mas também inaugura um estilo de vida que no plano individual leva a incorporação de novos hábitos e atitudes em várias esferas da vida. Na esfera da alimentação, pode-se citar a produção

agroecológica, orgânica, antroposófica, bem como movimentos que têm na alimentação e na produção do alimento limpo e justo seu foco, como o Slow Food e a agroecologia. Na esfera da habitação, surgem as ecovilas, ecodesig, permacultura. Na esfera do vestuário, este estilo de vida se expressa na valorização de vestimentas étnicas, artesanais e tecidos naturais. As formas de medicinas alternativas, orientais, modos de vida saudáveis identificados a uma vida simples e com o contato com a natureza proliferam na esfera da saúde como um ideal buscado por muitos. A esfera da produção também se encontra permeada por cooperativas, vendas diretas, economias solidárias, que se apresentam como alternativas ao sistema de mercado capitalista hegemônico. Por fim, há que lembrar o campo religioso, cada vez mais atravessado pelas formas de espiritualidades como a nova era, onde as práticas e rituais tendem a associar de modo direto o sagrado à natureza e a valorizar as tradições pré-cristãs, orientais e indígenas. Em todos estes hábitos e atitudes encontramos uma orientação comum que poderíamos denominar de uma ascese para uma vida virtuosa, saudável e em consonância com um ambiente igualmente são<sup>3</sup>.

### O habitus e a corporeidade como conceitos para pensar a ecologia

Os desdobramentos de um habitus ecológico nos processos de identificacão, instituindo modos de vida (subjetividades), podem ser pensados desde a perspectiva da corporeidade. Mais do que um conceito, a corporeidade é uma proposta paradigmática para pensar os fenômenos sem recair nas armadilhas das dicotomias individuo/sociedade/; mente-corpo; prática/estrutura. O conceito de corporeidade remete a uma análise da experiência humana, pressupondo nesta: I) a dimensão pré-objetiva ou pré-reflexiva no processo de atribuição de sentidos tais como postulam Merleau-Ponty e Gadamer respectivamente; II) os contextos vivos da prática social na forma de habitus (Bourdieu, 1989) 4; e III) a consideração do corpo como elemento síntese onde se articulam sujeito e objeto, conhecimento e autoconhecimento. O corpo é tomado por Csordas como "o solo existencial da cultura" (Csordas, 2008, p.19). A corporeidade é a síntese desta encarnação da cultura que constitui os seres humanos historicamente situados, neste sentido, é um lócus privilegiado para romper a dicotomia sujeito e objeto e seus sucedâneos, em uma clara analogia com a noção de círculo hermenêutico como modalidade da relação compreensiva. Desde esta perspectiva, segundo Csordas:

O corpo não é apenas essencialmente biológico, mas igualmente religioso, linguístico, histórico, cognitivo, emocional e artístico [e nós acrescentaríamos, ecológico]. Por outro lado, se a linguagem pode ser apresentada como o surgimento da corporeidade e não apenas da função representativa do *cogito* 

cartesiano, o caminho estaria aberto para definir cultura, não só em termos de símbolos, esquemas, traços, regras, costumes, textos ou comunicação, mas igualmente em termos de sentido, movimento, intersubjetividade, espacialidade, paixão, desejo, evocação e intuição. (Csordas, 2008, p.19).

É na corporeidade, como base da cultura, que Csordas situa o colapso da distinção entre corpo e mente, sujeito e objeto. Ou seja, no nível pré-objetivo, anterior à própria linguagem enquanto representação. Para o autor, no entanto, o pré-objetivo não é pré-cultural, na medida em que quando objetivamos nossa experiência nós o fazemos necessariamente dentro de uma situação cultural corporeificada. Neste sentido, a própria linguagem apresenta-se ao mesmo tempo como instituição, um modo de se situar no mundo, e como representação, um dispositivo para expressar o vivido.

Ainda que, de um ponto de vista diferente do de Csordas, a dimensão do *habitus* é destacada por José Sérgio Leite Lopes (2004) no seu artigo *A ambientalização dos conflitos em Volta Redonda*, no qual ele discute o processo de internalização pelos sindicalistas de sentidos, valores e estilos de vida ecologicamente orientados. Ao discutir o papel da "educação ambiental" no âmbito da Agenda 21, o autor evoca um paralelo com o que representaram os *manuais de etiquetas* no Renascimento, analisados por Norbert Elias (Elias 1990 [1939]). Como afirma Leite Lopes:

A observação do programa de educação ambiental da Agenda 21 nas escolas, já bem disseminado, por um lado, e as palestras esporádicas do sindicato, por outro, nos fizeram lançar a hipótese de que essas práticas exercem sua atratividade para os indivíduos na medida em que são passadas desta forma preceitos de conduta cotidiana, maneiras de comportamento diante dos novos fenômenos do meio ambiente, novos na medida mesma em que se tornam uma questão pública recentemente, que podem ser analisados como formas equivalentes à difusão dos manuais de etiqueta durante o Renascimento, analisados por Norbert Elias (1990) como uma forma de construção do autocontrole dos comportamentos e das emoções, depois naturalizados como modos de comportamentos eternos e atemporais. (Leite Lopes, 2004, p. 234-235)

Destacamos deste texto de Leite Lopes o caráter prescritivo que ele atribui à Educação Ambiental, na medida em que esta impõe, de uma maneira difusa e inconsciente, preceitos de conduta cotidiana em relação ao ambiente, da mesma forma que os manuais de etiquetas no Renascimento impunham preceitos de boas maneiras à mesa e no convívio social. Por outro lado, queremos destacar, na esteira do paradigma da corporeidade, que a eficácia deste processo educativo só se torna possível porque a ecologia está aí, como um *habitus* corporeificado e uma situação dada, na qual os sujeitos mesmos são constituídos.

Mas, ainda na esteira da analogia proposta por Leite Lopes entre a Agenda 21 e os manuais de etiquetas, gostaríamos de lembrar que o ideário ecológico parece ir na contramão do processo civilizador, na medida em que seu horizonte

não é o da submissão da natureza à razão humana – princípio fundamental do processo civilizador – mas o de uma volta à natureza e obediência de às suas leis e processos. Ou seja, há aqui uma mudança profunda na concepção do que seria uma relação ideal dos seres humanos com a natureza, de modo que já não se trata de tomar distância da natureza, projetando-a como um objeto fora do sujeito ou reprimindo-a no seu íntimo enquanto instintos e pulsões a serem dominadas.

Em suma, se o processo civilizador afirmou-se com base em um ideal de domínio do mundo natural por meio de uma pedagogia das etiquetas e das boas maneiras, o advento ecológico quer trazer de volta o mundo natural recalcado em nome de uma ética e estética do viver em harmonia com a natureza. Enfim, se por um lado podemos afirmar que a educação ambiental se insere no movimento da contracultura, fazendo-se portadora de uma norma que remete à antinormatividade que questiona as bases sobre as quais se instituiu a civilização ocidental moderna, por outro ela mesma se apresenta normativa e difusora da crença utópica de que é possível sanar a ferida que se produziu pela ruptura entre natureza e cultura.

#### Merleau-Ponty, a carne do mundo e a virada ecológica

A retomada de Merleau-Ponty na perspectiva da epistemologia ecológica pode trazer sugestivos aportes para nossa investigação. Mesmo se tomamos sua obra mais conhecida, a Fenomenologia da Percepção, (Merleau-Ponty 1971) ele se afasta da compreensão cognitivista dos processos perceptivos. Desde uma visão fenomenológica destaca a mediação do corpo enquanto sujeito do conhecimento e ao mesmo tempo objeto que se projeta no mundo. Ao remeter os processos perceptivos para a experiência e levar em conta tanto a posição do corpo como sujeito quanto a dimensão física do ambiente como condição do conhecimento, Merleau-Ponty oferece um caminho para a superação das explicações reducionistas, que tendem a tomar a percepção como um processo exclusivamente orgânico, que se esgotaria nos limites do cérebro humano. Corpo e ambiente, mente e mundo são compreendidos pela fenomenologia no horizonte da prática, onde o sujeito, ao agir, se projeta em direção ao mundo e aos objetos. Do mesmo modo, ao projetar-se no mundo o sujeito também é constituído pelos objetos, criando, assim, um círculo virtuoso onde sujeito e objeto se constituem mutuamente em uma prática ao mesmo tempo criativa e estruturada.

A contribuição de Merleau-Ponty como fundamento filosófico para as *epistemologias ecológicas* é destacada por Abram (1996). Este autor, ao discutir a o processo de constituição do pensamento ecológico, atribui um papel central especialmente à última obra de Merleau-Ponty: *O visível e o invisível*. Segundo Abram, nesta obra, ele estabelece a base filosófica para que se possa romper com

o reducionismo biológico e mecanicista que esteve na origem da ecologia, estabelecendo uma relação de exterioridade entre o sujeito humano e o ambiente:

Nossa civilizada desconfiança dos sentidos e do corpo engendra um descolamento metafísico do mundo sensível – isso alimenta a ilusão de que nós mesmos não fazemos parte do mundo que estudamos, do qual podemos nos manter à parte, como espectadores, e assim determinar seu funcionamento desde fora. Uma renovada atenção para a experiência corporal, no entanto, permite-nos reconhecer e afirmar nosso envolvimento inevitável naquilo que observamos nossa imersão corporal nas profundezas de um corpo que respira e que é muito maior do que o nosso próprio corpo (Abram, 1996, p. 85).

Esta comunhão entre o corpo humano e o mundo, como um corpo que engloba e transcende o individuo humano, constituindo-o como parte de si, é denominado em *O visível e o invisível*, com o termo "carne", um ponto comum e de continuidade entre o sujeito e o mundo. Assim, a noção de carne, na concepção fenomenológica, não designa apenas o corpo biológico de um sujeito que sente e percebe o mundo enquanto portador de uma mente ou razão que o apreende e o organiza conceitualmente. O corpo é aquele que é capaz de compreender o mundo porque este o constitui no sentido daquele que é sentido e daquele que sente (Merleau-Ponty, 1968).

Com essa noção de "carne", Merleau-Ponty afasta-se da posição cartesiana de um sujeito que pensa o mundo como uma mente à parte do mundo. Em sua perspectiva, o mundo pensa no sujeito que, por sua vez, existe na relação de continuidade e distinção como uma das expressões da carne do mundo. A diferença humana está na forma de exercer a reflexividade. Assim, para Merleau-Ponty, a carne do mundo sente-se a si mesma como carne em mim — e neste sentido ela é sensível — mas não sensiente, porque não é capaz de refletir sobre seu próprio sentir. Concluindo esta linha de argumentação, ele afirma: "Eu chamo isto de carne, no entanto, para dizer que isto não é absolutamente apenas um objeto" (Merleau-Ponty, 1968, p. 250).

Este conceito de "carne" contribui, ainda, para se superar tanto o antropocentrismo, que transforma todo não humano em mero objeto, quanto o biocentrismo, que apenas inverte a polaridade sem alterar substancialmente a relação de oposição entre humanos e não humanos. Ao invés de uma oposição excludente, Merleau-Ponty propõe pensar esta relação como um entrelaçamento denso entre humano e não humano, onde a unidade – no sentido do humano ser constituído pela mesma carne do mundo – não nega a alteridade, uma vez que o processo de consciência e reflexão em um e em outro não é idêntico. Assim, a carne que pensa no ser humano não pensa do mesmo modo nos outros seres sensientes. Desta forma, evita-se a fusão ou dissolução da singularidade humana no *bios* do mundo, ao mesmo tempo em que se desfazem as bases da arrogância humana que se pensa a partir de uma ruptura absoluta com o mundo. Enfim, o conceito de carne em Merleau-Ponty permite preservar alteridade como constitutiva da relação do ser humano com o mundo.

Podemos, assim, situar Merleau-Ponty na "virada ecológica", na medida em que estabelece um *continuum* entre humanos e não humanos e entre natureza e cultura. Ainda que, apenas para mencionar, podemos lembrar aqui que, embora desde uma matriz de pensamento distinta, Gadamer também reivindicou como condição para um diálogo autêntico, o reconhecimento da "dignidade das coisas", estabelecendo uma linha de continuidade com o que estamos chamando de *epistemologias ecológicas*, particularmente com a proposta de Bruno Latour de uma antropologia simétrica entre humanos e não humanos, incluindo aí o mundo dos artefatos e dos híbridos, produzidos nesta relação e pela ciência (Latour, 2004).

O paradigma ecológico que se desenvolveu nas ciências humanas a partir destas bases filosóficas, aponta, ao que nos parece, um caminho possível para se sair do impasse instaurado pelo cartesiano da ruptura natureza e cultura. Vislumbra-se, assim, para além do biocentrismo e do antropocentrismo, um mundo de relações simétricas, diferenciadas e conexas entre humanos e não humanos. Desta forma, estes pensamentos que chamamos de *epistemologias ecológicas* oferecem algumas bases para os humanos reverem sua posição entre os não humanos: nem apartação nem assimilação, mas reconhecimento da semelhança e da diferença, ao mesmo tempo, porque todos fazemos parte de uma mesma história comum, onde nos constituímos, de forma indissociável, como humanos e não humanos como convivas do mesmo mundo global e híbrido.

## Uma educação da percepção e o cansaço das árvores: fundamentos de uma antropologia ecológica para a educação ambiental

Outro autor que, na esteira da fenomenologia, nos oferece um aporte antropológico para avançarmos na compreensão das relações entre natureza e cultura é Tim Ingold. Sua ênfase na diluição das fronteiras entre humanos e não humanos consagradas na literatura humanista, permite-nos questionar a separação entre história natural e social. Ao realizar um deslocamento da ecologia do campo empírico para o epistemológico, assume uma perspectiva inovadora que ele mesmo denomina de *antropologia ecológica*. Embora a reflexão do autor vá muito além da sua contribuição à educação, que aqui traremos, consideramos importante destacar este aspecto em vista dos objetivos deste artigo.

Partindo de etnografias dos povos caçadores e coletores da América do Norte, apresenta uma critica consistente à ideia de educação como a transmissão de conhecimento, que existiriam como conteúdos ou substâncias independentes das práticas sociais presentes e que passariam de geração para geração na forma de valores, costumes, sentidos, técnicas, tradições etc. Para Ingold, o conhecimento é indissociável das práticas e das relações das pessoas com o ambiente onde humanos e não humanos compõem uma única paisagem,

conectando-se e misturando-se ao se movimentar nos lugares onde seus respectivos caminhos se cruzam. Recordando a afirmação de Deleuze e Guattari: "estamos cansados de árvores — elas já nos fizeram sofrer demais" Ingold (2000, p.140) propõe substituir o modelo genealógico das gerações que se sucedem no tempo passando sua substância de pais para filhos, pelo modelo relacional, por outro modelo onde as árvores genealógicas dão lugar aos rizomas.

Apropriando-se da contribuição de Gibson (1979), Ingold vai compreender a aprendizagem como um processo ligado ao modo como habitamos o mundo, que se realiza por meio da educação da atenção. Assim, a aprendizagem se torna inseparável da vida da pessoa no mundo e se estende por a sua toda a vida em interação com os seres que habitam a mesma paisagem. Aprender é fundamentalmente uma atividade pela qual seus sujeitos adquirem habilidades (skills), por meio do seu engajamento no mundo. Nesse sentido, as habilidades não são atributos de um indivíduo isolado, mas são elementos constitutivos da prática, isto é, um conjunto de relações engajadas num ambiente material e simbólico. A aprendizagem para Ingold, portanto, está relacionada com a incorporação de uma certa capacidade da atenção de captar os sinais pelos quais humanos e não humanos se revelam uns aos outros ao habitarem e se movimentarem dentro de uma determinada paisagem<sup>5</sup>. Assim, aprender não consiste em adquirir um esquema mental para construir o ambiente, mas adquirir habilidades para um engajamento perceptivo direto com os elementos constituintes do mundo que habitamos (Ingold, 2000).

Neste sentido, os modos como os seres habitam o mundo tornam-se centrais para se pensar a educação. Como Ingold mesmo afirma inspirado na fenomenologia de Heidegger e Merleau-Ponty.

Ao habitar o mundo, nós não apenas agimos sobre ele ou realizamos coisas para ele; mas, mais do que isso, nós nos movemos junto com ele. Nossas ações não transformam o mundo, elas são parte do mundo transformando a si mesmo (Ingold, 2000, p. 200).

É com base no conceito de *habitar* desenvolvido na filosofia desses autores que Ingold assume o que denomina de *perspectiva do habitar* (*dwelling perspective*) como o horizonte para formular o seu paradigma ecológico.

Não se trata, portanto, de buscar os significados que foram inscritos na paisagem, ao longo da história pelas gerações que ali viveram e vivem, mas de situar-se dentro de uma "paisagem que, ao habitá-la, ela mesma se torna parte nós e nós nos tornamos parte dela" (Ingold, 2000, p. 191). Enfim, a aprendizagem se efetua pelo engajamento na paisagem e não pelo distanciamento de um sujeito que a observa desde fora<sup>6</sup>. Assim, desde a *perspectiva do habitar* a paisagem ganha importância como categoria analítica relacional e se reveste fundamentalmente de temporalidade, integrando numa mesma totalidade constituída de humanos e não-humanos, os seres e o seu ambiente, os quais são criados (e se criam) no fluxo das atividades entre eles<sup>7</sup>.

#### Conclusão

Ao mudar os termos da formulação do problema, podemos pensar, desde a perspectiva ecológica de uma educação da percepção, novas perguntas para a educação de um modo geral e a educação ambiental em particular tais como: em que medida uma educação humanista tem se constituído como uma esfera autônoma da vida não necessariamente vinculada aos modos de engajamento práticos dos grupos humanos no ambiente? Em que medida uma educação ambiental voltada para a educação da percepção propiciaria a instauração de outros modos de habitar e de educar? Como se daria uma possível mudança dos padrões de engajamento dos grupos humanos no mundo dentro da perspectiva de sustentabilidade defendida pela educação ambiental? Como fazeres pedagógicos podem desenvolver modos de habitar paisagens, abrindo clareiras que propiciem novas experiências do mundo?

Considerando que a tensão natureza e cultura é fundadora da epistemologia moderna, o caminho que percorremos para propor o que chamamos de epistemologias ecológicas indica algumas tentativas não reducionistas de operar dentro desta tensão, reordenando as dualidades sujeito-ambiente, sem recair nos determinismos sejam eles culturalistas ou biológicos. Este divisor de águas entre a cultura e a biologia tem sido um elemento constituinte da própria divisão entre ciências humanas e ciências naturais. Ao situarem-se de um ou outro lado, os saberes contemporâneos, sob o argumento da especialização, criaram um abismo no diálogo entre as ciências da natureza e as humanidades, o que tem culminado em posições reducionistas e defensivas, que vão eleger ora o arbitrário da cultura ora a ordem da necessidade no plano biológico como matriz explicativa das determinações do real.

Ainda que o pensamento ecológico em nível prático, parta da crítica ao objetivismo científico e tenha tomado o sujeito cartesiano como emblema da ruptura a ser superada por um pensamento holista e interdisciplinar, o que temos visto é que, mesmo no âmbito dos movimentos ecológicos, este intento ainda está longe de ser alcançado<sup>8</sup>. Entre as perspectivas ecológicas que buscam manter esta tensão, sem reforçar os reducionismos, permanece a questão dos diferentes modos de lidar com o dualismo, seja para colapsá-lo ou para reconfigurá-lo. Esta não é uma questão trivial, e mesmo que pensemos com (Latour 1993), ao nos advertir que "jamais fomos modernos", referindo-se às relações híbridas entre natureza e cultura, traçar o horizonte de compreensão destas relações é uma questão que permanece em aberto. Apresentando o problema de outro modo, o que também está posto aí é o tema da alteridade e do monismo. A pergunta, neste caso é, em que medida, a negação de qualquer dualidade natureza e cultura, não resvalaria em uma perspectiva monista que pode levar ao colapso da alteridade?

Em uma analogia com a metáfora lacaniana, estas perguntas desenham o que poderia ser a *fita de Moebius* da questão ambiental, onde o debate percorre ora a

frente ora o verso desta fita, passando ora pela ruptura dicotômica, ora pela fusão e ora pela alteridade das relações natureza e cultura, produzindo em cada uma destas dobras diferentes efeitos sociais e subjetivos, éticos, estéticos e pedagógicos. É sobre esta dimensão pedagógica de nossa *fita de Moebius* da virada ecológica que finalizamos este artigo, deixando em aberto as possibilidades de se pensar os desdobramentos deste debate no campo específico da educação ambiental.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

#### Notas

- 1 Em 2006 reuniram-se Donna Haraway, Richard Rorty, Isabelle Stengers no painel que se chamou Whitehead's Account of the Sixth Day Panel. Stanford Humanities Center, April, 21, 2006. O debate retomou o pensador e matemático Whitehead particularmente lembrado aqui pelo seu questionamento da tradição objetivista propondo uma compreensão dos eventos do mundo como uma realidade dinâmica, processual onde o real é mais bem descrito como fluxo do que como cristalização estática. A retomada de Whitehead que já fora feita em livro por Stengers (19996 L' effect whitehead) é deslanchadora do debate sobre a tradição humanista da ciência, bem como do paradigma da linguagem (neste painel representado por Rorty) para indicar que a consciência de uma ecologia da prática (stengers) e a comunicação não verbal nas relações com não humanos (Haraway e seu trabalho sobre a comunicação entre cães e humanos) devem ser levadas em conta na ciência e na tecnologia. Latour, por sua vez, participa deste debate ao escrever o artigo What is Given in Experience? A Review of Isabelle Stengers Penser avec Whitehead: Une libre et sauvage création de concepts (Latour, 2002), um longo comentário sobre o livro de Stengers "Penser avec Whitehead" (Stengers, 2002). O diálogo entre Stengers, Haraway e Latour se publiciza na pagina de Latour, onde se pode ver, especialmente entre Stengers e Latour a colaboração em redes e projetos comuns.
- 2 Aqui nos referimos à obra de Freud de 1930 que em português é traduzida por "O mal estar da civilização". Freud denominou este seu trabalho primeiramente como "A infelicidade na civilização" (Das Ungluck in der Kultur), alterando posteriormente este título através da substituição da expressão Ungluck (infelicidade) por Unbehagen (desconforto). A tradução inglesa optou pela expressão: *Civilization and its discontents*. A tradução francesa optou por *Malasie dans la civilización*. A versão para português, mesmo baseando-se na obra em inglês, optou pela proximidade com a expressão em francês para intitular este ensaio como *O mal estar da civilização*. Neste ensaio Freud não deixa dúvidas sobre a impossibilidade da felicidade para a existência humana, marcada pelo antagonismo irremediável entre as exigências da pulsão que ele apresenta como um bloco de natureza inconquistável constitutivo do humano e as restrições da civilização.
- 3 Tomando este conjunto das esferas da vida que são objeto de transformação quando orientadas pela perspectiva ecológica, seria possível estabelecer uma analogia dos ideais de vida ecológica com a idéia de dieta formulada no pensamento grego (*diaeta*). A analogia aqui é no sentido da reedição de um conjunto de prescrições que engloba modificações em várias esferas da vida como caminho para uma vida bela e boa, a vida virtuosa, que se obtém pela ascese e pelo cultivo de si.

- 4 *Habitus* é um conceito formulado por Elias (1994, p.150) como "a composição social dos indivíduos (...) o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade". Para Elias o *habitus* seria a um estilo ou uma grafia mais ou menos individual que brota da escrita social. Bourdieu (1996) retoma o conceito e o utiliza como nexo fundamental na constituição do campo social. Para Bourdieu o *habitus* marca uma relação de cumplicidade ontológica dos agentes e o mundo social, que estrutura a percepção e a ação prática dos agentes num determinado campo. O *habitus* seria como "um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes do mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo".(Bourdieu, 1977, p. 124)
- 5 A idéia de revelação Ingold desenvolve a partir de exemplos trazidos de etnografias de grupos humanos que compreendem sua existência fora da oposição fundante do pensamento ocidental moderno entre natureza e cultura. Um exemplo disto está nas histórias que os Apaches contam. Estas, longe de atribuírem significados sobre o mundo, buscam na verdade fazer com que aqueles que as escutam, possam situar-se a si mesmos na paisagem. Contrapondo a perspectiva dos Apaches à da semiótica, Ingold conclui que "as histórias, ajudam a des-cobrir o mundo, e não cobri-lo com camadas de significado (Ingold, 2000, p. 208).
- 6 A crítica a esta separação entre mente e natureza já aparece no conceito de mente ecológica de Bateson, onde o mundo mental não esta limitado pelas fronteiras da pele, mas se estende pela totalidade do sistema de relações organismo-ambiente no qual os humanos estão necessariamente imersos mais do que confinados dentro de corpo individuais como se estivessem contra o mundo da natureza ou fora dele (Bateson, 1972)
- 7 Avançando nesta direção, Ingold critica duramente a idéia de ambiente global enquanto um sentido que não se funda em um contexto relacional e perde a sintonia sensorial desde o olhar daquele que percebe o mundo.
- 8 Desde a perspectiva da Teoria de Gaia, por exemplo, se advoga uma guinada biocêntrica para combater os males da civilização moderna. Ao fazer isto, esta proposição incorre na reificação do dualismo natureza e cultura, apenas deslocando a polaridade para o bios, em detrimento do antropos, "o câncer do planeta" a ser extirpado pelos movimentos de Gaia. Este biocentrismo termina por reforçar o reducionismo biológico dentro do campo ecológico.

#### Referências

ABRAM, David. Merleau-Ponty and the voice of the Earth. In: **Minding nature. The philosophers of ecology**, edited by D. Macauley. New York - London: The Guildford Press. 1996. P. 82-101.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. BOURDIEU, Pierre. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press. 1977.

CSORDAS, Thomas. Corpo/Cura/Significado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** Uma história dos costumes. Vol. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin, 1979.

HARAWAY, Donna Jeanne. **The companion species manifesto:** dogs, people, and significant otherness. Chicago, Ill.Bristol: Prickly Paradigm. University Presses Marketing. 2003.

INGOLD, T. The perception of the environment; essays in livelihood, dwelling and skill. London and New York: Routledge, 2000.

 $INGOLD, Tim. \begin{tabular}{ll} The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill. London/New York: Routledge, 2000. \end{tabular}$ 

KUPFER, M. C. Freud e a educação: o mestre do impossível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, v.**16, n.1, p.14-26. 1999.

LATOUR, Bruno. **We have never been modern**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993.

LATOUR, Bruno. **Politics of nature**: how to bring the sciences into democracy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004.

LOPES, J. S. L. Sobre os processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas de participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n.25, p.31-64, jan/jun. 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1968. **The visible and the invisible.** Evanston: Northwestern University Press, 1968.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STENGERS, Isabelle. 2002. **Penser avec Whitehead :** une libre et sauvage création de concepts. Paris: Seuil.

SOUZA Santos, B. 2002. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 13ª.ed.

VELHO, Otavio. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. *Mana* 7(2):133-140, 2001.

ZIZEK, S. Bem-vindo ao deserto do real. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Isabel Cristina Moura Carvalho é doutora em educação (UFRGS) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação da PUCRS.

E-mail: icmcarvalho@uol.com.br

Carlos Alberto Steil é doutor em antropologia (UFRJ) e professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS.

E-mail: casteil@uol.com.br

## Trajetórias e Tomadas de Posição no Campo Ambiental: práticas sociais para reciclagem

Cassiano Pamplona Lisboa Leandro Rogério Pinheiro Marcio Freitas do Amaral Tiago Daniel de Mello Cargnin

RESUMO – Trajetórias e Tomadas de Posição no Campo Ambiental: práticas sociais para reciclagem. Considerando a legitimação da questão ambiental com argumentos junto a conflitos sociais, na composição de esferas institucionais e na interiorização e instituição de novas práticas sociais (Lopes, 2006), analisamos as atividades voltadas à reciclagem de resíduos sólidos e os coletivos construídos a partir daí. Procuramos acompanhar movimentos e configurações do *campo ambiental* (Carvalho, 2005; 2002) junto a ações coletivas vinculadas à coleta, triagem e comercialização desses resíduos em Porto Alegre/RS, buscando compreender a relação entre os trabalhadores de unidades de triagem com o *ambiental*, como discurso e universo simbólico. Partimos de narrativas dos sujeitos atuantes, considerando trajetórias de vida e trabalho, bem como suas tomadas de posição, observando como, ao se inscreverem em um campo que os antecede e ultrapassa, os sujeitos o reescrevem.

34(3): 95-116

set/dez 2009

Palavras-chave: Campo ambiental. Racionalidade ambiental. Reciclagem de resíduos sólidos.

ABSTRACT - Trajectory and Decision Making in the Environmental Field: social action toward recycling. Considering the legitimacy of the environmental issues while reasoning about social conflicts, in the composing of institutional spheres and building of the new social acts (Lopes, 2006), we direct our analysis to solid residue recycling activities and to the collective organizations derived from these. Here we seek to follow movements and configurations of the *environmental field* (Carvalho, 2005; 2002) together with the activities related to harvesting, selecting, and commercialization of solid residues in the city of Porto Alegre, in an attempt to comprehend the relationship established between workers of the selection units with the *environment* while discussing the symbolic universe. We start from the narration of the operative subjects, including unit workers, technical personnel, public personnel, along with other partners, considering life and work historical facts and their decision making, observing how, as they are assigned in a field that both precedes and surpasses them, they then recreate it.

Keywords: Environmental field. Environmental rationality. Solid residues recycling.

No Brasil, assim como no restante do mundo, a emergência do *ambiental* como discurso e campo de disputas simbólicas é um fenômeno histórico recente¹. Dá-se atrelado ao desenvolvimento tecnológico e científico (ao mesmo tempo *causa* e *possibilidade de diagnóstico* dos problemas de saúde e ecológicos resultantes de nossas atividades) e à contracultura das décadas de 1960 e 1970; às lutas do movimento ecológico e à ampliação do debate acerca dos limites de nosso modelo de desenvolvimento; ao surgimento de novas pautas de reivindicações, assim como ao processo de redemocratização do país. Esse movimento, entretanto, não se restringe a (nem se permite apreender em) uma sequência linear (com sentido crescente) de acontecimentos; compreende todo um conjunto de avanços e recuos, produções de discursos, reações, resistências e redirecionamentos.

Vinculado ao desenrolar desses processos e de modo especial aos debates acerca da produção e destinação de lixo, temos, em nível mundial, a emergência e consolidação de uma cadeia produtiva organizada em torno da reciclagem de materiais. Diferentemente disposta em cada um dos países e em cada uma de suas regiões, a trama de relações sociais que sustentam e significam o trabalho de reciclagem, em uma das pontas da cadeia, e a coleta, a triagem e a comercialização dos materiais recicláveis, na outra, se inscrevem no campo ambiental, reescrevendo-o de formas específicas. No Brasil, por exemplo, o contingente de catadores e catadoras de materiais recicláveis² é estimado em cerca de um milhão de pessoas³. Desse montante, a maior parte sobrevive em condições adversas: dificuldade de acesso aos serviços sociais básicos, como segurança, saúde e educação; precárias condições de moradia; ausência de vínculos empregatícios; rendimentos baixos e variáveis.

Inseridos em uma peculiar cadeia produtiva – que inclui catadores de rua, atravessadores, agiotas, entre outros –, esses trabalhadores e essas trabalhadoras, apesar (ou em função) das dificuldades, constroem formas próprias de sociabilidade; relacionam-se com um discurso de cunho ambiental, aderindo ou resistindo a ele; ressignificam suas trajetórias à luz das possibilidades disponíveis no presente; projetam-se em direção ao futuro, por mais incerto e interditado que esse se apresente. Uma trama complexa de atravessamentos nos desafiam, ao mesmo tempo em que convidam, ao aprofundamento da reflexão sociológica e educativa com vistas à construção de quadros socialmente mais justos e ecologicamente viáveis.

O presente trabalho, portanto, orienta-se nesta direção. Apoiando-se nas noções de *campo ambiental* e *sujeito ecológico* (Carvalho, 2002; 2005), *ambientalização dos conflitos sociais* (Lopes, 2006) e *racionalidade ambiental* (Leff, 2003) dispõe-se a tematizar sobre as relações desses sujeitos com o campo ambiental como discurso e universo simbólico, refletindo sobre suas tomadas de posição em relação a ele, bem como sobre a dimensão educativa presente nas atividades de reciclagem. A aposta por trás das intenções e argumentos que a seguir serão detalhados é a de que,

Ao tomar o campo ambiental como referência, pode-se compreender as motivações, os argumentos, os valores, ou seja, aquilo que constitui a crença específica que sustenta um campo. Desta forma, é possível indagar pelos significados que, investidos nas coisas materiais e simbólicas em jogo no campo, orientam a ação dos agentes que aí estabelecem um percurso pessoal e profissional (Carvalho, 2005, p.53).

Em seguida, detalharemos as referencialidades adotadas neste texto, passando pela descrição de nossa imersão em campo. A análise que propomos trará características do campo ambiental em Porto Alegre, contextualizando a relação que catadores e recicladores estabelecem com discursos do espaço social onde atuam, a qual procuraremos problematizar, ao final, no que concerne à dimensão educativa das práticas e interações construídas pelos sujeitos.

#### Referencialidades

Frente às análises propostas neste artigo, cabe aqui ressaltar alguns conceitos fundamentais para compreendermos a relação dos sujeitos envolvidos nos processos de reciclagem com o campo ambiental, destacando questões e opções teóricas e metodológicas que orientam nossas buscas.

#### Ambientalização e campo ambiental

Em artigo publicado em 2006<sup>4</sup>, José Sérgio Leite Lopes retoma desenvolvimentos feitos em trabalhos anteriores acerca dos processos de "ambientalização" dos conflitos sociais. De acordo com o autor, antecedendo e acompanhando nos últimos 25 anos a pertinente inquietação das forças ambientalistas com os paradoxos do desenvolvimento econômico, é possível detectar em nosso país a existência de um processo "de invenção, consolidação e avanço da temática ambiental, que se manifesta também por conflitos, limitações internas, assim como por reações, recuperações e restaurações" (Lopes, 2006, p.32). Um processo de gênese e consolidação de um campo simbólico no qual se envolvem e relacionam diferentes sujeitos e grupos sociais.

Na mesma direção, Isabel Cristina Moura Carvalho (2002, 2005) nos apresenta a noção de *campo ambiental* definida como "certo conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular" (Carvalho, 2005, p.53). Importante espaço argumentativo acerca dos valores éticos, políticos e existenciais que regulam a vida dos grupos e indivíduos, o *campo ambiental* é subdividido pela autora em duas dimensões principais: uma mais *estruturada*, mais estável (instituída), e outra mais dinâmica, *estruturante* (instituinte). À primeira dimensão, correspondem, por exemplo, as

políticas e leis ambientais, bem como outras estruturas organizacionais que regulamentam as atividades no seu interior. A segunda, por sua vez, diz respeito às trajetórias dos grupos e sujeitos; trajetórias que se inscrevem nesse campo e, ao fazê-lo, reescrevem-no. Carvalho ressalta, dessa forma, a reciprocidade das relações que animam o campo ambiental: transformações na dimensão estruturada implicam o rearranjo dos elementos instituintes da mesma forma que transformações na dimensão estruturante implicam o rearranjo dos elementos instituídos.

Em uma tentativa de aproximação dos dois esquemas, poder-se-ia interpretar o *campo ambiental* caracterizado por Isabel Carvalho como, ao mesmo tempo, condição de possibilidade e resultado sempre provisório do processo de *ambientalização* descrito por José Lopes; um processo histórico que, assim como outros processos similares, "implica simultaneamente transformações no Estado e no comportamento das pessoas" (Lopes, 2006, p.36). Além disso, parece-nos pertinente acentuar, tanto o processo de ambientalização como o campo ambiental, naquilo que também os constitui e transforma – a saber, os diferentes discursos e posicionamentos de seus sujeitos –, revelam-se sob dupla dimensão: uma mais visível, tornada pública através de eventos, campanhas, programas de rádio e televisão; e outra menos visível, velada por esse mesmo circuito publicitário.

#### Racionalidade ambiental e sujeito ecológico

Ante as perplexidades, questionamentos e desafíos que se apresentam contemporaneamente, relacionados à emergência e à consolidação de um *campo ambiental*, Leff tem nos instigado a refletir sobre os paradigmas que orientam nossas práticas. O autor argumenta que a crise ambiental que vivemos na atualidade é uma crise civilizacional: estaríamos vivenciando a necessidade de questionarmos as bases do pensamento moderno, que teria "coisificado" e fragmentado o mundo, visando a dominá-lo. Neste ínterim, a perspectiva científica, que cindiu sujeito e objeto, propiciaria uma relação que mercantiliza o ambiente, organizando-se em torno de um consumo de recursos insustentável.

Para Leff, o ambiente configura uma potência; enuncia os limites da racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade, voltada à busca de explicações totalizantes, unificadoras e homogeneizantes<sup>5</sup>. O ambiente pode ser entendido, então, como alteridade a provocar estranhamento, desejo, rupturas, aprendizagens ao nos dispor ao não compreendido, ao não concebido.

A complexidade ambiental demandaria outra racionalidade; o reconhecimento das disputas e contradições que constituem o campo, considerando as diferentes formas de concepção e apropriação da natureza a orientar práticas e tomadas de posição dos sujeitos. E aqui falamos de um sujeito que transita produzindo saberes encarnados pelo mundo/no mundo: os processos de iden-

tificação são construção desde lugares sociais específicos, engendrando uma interpretação e um posicionamento.

A configuração das identidades e do ser na complexidade ambiental se dá como o posicionamento do indivíduo e de um povo no mundo; na construção de um saber que orienta estratégias de apropriação da natureza e a construção de mundos de vida diversos (Leff, 2003, p. 47).

Dessa forma, concebemos dois posicionamentos articulados nesta pesquisa. Primeiramente, um vetor epistemológico orientado à busca das relações e identificações que constituem o campo em análise, o que nos induz ao diálogo com os recicladores visando aos saberes que elaboram em suas narrativas sobre o trabalho e o campo ambiental. Tratar-se-ia de, antes de estabelecermos classificações, procurarmos as tensões e disputas que compõem o contexto em análise.

Em segundo lugar, desenhamos uma postura metodológica e educativa, atenta às potencialidades para um diálogo de saberes no campo, como crítica ao espaço social da reciclagem, mas também entendendo que no contraste dialógico das diferenças podemos ampliar as bases de compreensão do ambiente, conforme sugere Leff (2003).

Como proposição, a racionalidade ambiental é configurada por Leff (2001) em quatros esferas: a) *substantiva*, como um sistema que define valores e objetivos; b) *teórica*, responsável por articular a racionalidade substantiva com processos ecológicos, culturais, tecnológicos, políticos e econômicos; c) *instrumental*, voltada aos vínculos técnicos e operacionais entre objetivos e condições materiais; e d) *cultural*, como sistema de significações diversos e não submetidos a valores homogêneos e generalizantes.

Nesse contexto, a *racionalidade ambiental* emerge como sendo orientadora de uma transição, da racionalidade científica e instrumental que sustenta o capitalismo, para uma lógica de desenvolvimento sustentável, mobilizando um conjunto de processos sociais como: a formação de uma consciência ecológica, o planejamento da administração pública e a participação da sociedade na gestão dos recursos ambientais, a reorganização do saber, a rearticulação de normas jurídicas e instrumentos técnicos, as significações e valores culturais, entre outros (Leff, 2003).

Para efeito desta problematização, detemo-nos às esferas substantiva e instrumental, entendendo serem essas as que melhor podemos caracterizar no curso de nossa pesquisa até o momento, aproximando nossa análise das condições objetivas construídas historicamente no campo e das interpretações produzidas pelos recicladores nas trajetórias que nos narraram.

No intuito de enunciar um posicionamento e um horizonte reflexivo, referimos ainda ao que Leff (2001) propõe como constituintes da racionalidade ambiental, nas esferas elencadas aqui, um conjunto de princípios éticos como, por exemplo: a satisfação de necessidades básicas e melhoria de qualidade de vida; a preservação do patrimônio de recursos naturais e culturais; a distribui-

ção de riqueza, renda e poder através de descentralização econômica; a gestão participativa e a distribuição democrática dos recursos ambientais. E, nesse interim, a elaboração e uso de instrumentos para a operacionalização de tais princípios seria necessário e expressaria a esfera instrumental dessa racionalidade.

Assim, imaginamos assumir um posicionamento teórico, indicando, ademais, horizontes educativos para uma investigação reflexiva acerca das atividades de recicladores. Nesse propósito, a produção de narrativas foi o artifício metodológico para a compreensão de saberes e tomadas de posição dos sujeitos, esboçando as tensões que constituem o campo.

#### Em campo: sobre narrativas, diálogos e técnicas

#### Identidades e narrativas

Ao enfocar as trajetórias dos sujeitos e a forma como eles estabelecem relações que também são formativas do campo ambiental, pode-se ver marcas que configuram esse espaço como constitutivo de uma identidade narrativa, "que torna possível que sujeitos, desde sempre mergulhados na historicidade e linguisticidade, agenciem os fatos de acordo com uma perspectiva de compreensão do mundo que quer comunicar certa experiência pessoal e social" (Carvalho, 2003; 2005). Essa associação propõe resgatar os contextos histórico-culturais específicos dos sujeitos, bem como suas singularidades e suas redes de relação, na perspectiva de perceber suas (re)construções nesse campo, suas (re)significações e apropriações manifestadas nas relações entre os indivíduos e a sociedade.

Assim, a identidade narrativa é relacionada a uma ação de construção de *biografia*, ou seja, histórias de vida em sua perspectiva mais ampla – relatos orais, longas entrevistas abertas, testemunhos escritos, documentos orais, descrição de trajetórias, entre outros (Marre, 1991; Eckert, 1994) –, operando com a ideia de que os indivíduos são atravessados por movimentos culturais e por processos históricos que influenciam sua forma de narrar-se.

Consideramos que a observação de práticas de integração, "ajustamento" às instâncias objetivas de pertencimento do sujeito a partir das narrativas, revelam, nas contribuições de Bourdieu (1996; 2007), certa "relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (Bourdieu, 1996, p. 139-140), referindo a ligação entre sujeitos e campo de ação. Assim, Bourdieu propõe que o espaço social se reconstrói em nós, gerando instrumentos para a *naturalização* e, também, para a reflexão do convívio, de forma que nos configuramos como estruturas estruturadas e estruturantes das relações sociais – seríamos, em parte, resultado das relações objetivas que vivemos, compartilhando socialmente práticas e interesses.

Assim, nossa participação no espaço social e nas práticas formativas que esse instaura se dariam a partir de relações de disputa, conforme o *quantum* de "poder sobre o campo (num dado momento) e, mais precisamente sobre o produto acumulado do trabalho passado, logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens" (Bourdieu, 2007, p. 134). Estruturalmente articulados ao campo<sup>6</sup>, estabelecemos estratégias de disputa pelos recursos disponíveis no *lócus* de atuação.

Dessa forma, o autor fundamenta uma perspectiva que salienta a interdependência de nossa formação às condições objetivas que nos envolvem, de modo que possamos conceber a narrativa para além do depoimento pessoal, como fonte de caracterizações coletivas e sociais, incluindo aí as condições de poder. Compreendido dessa forma, o autorrelato, constitutivo de uma identidade narrativa, pode ser tomado, como salienta Isabel Carvalho, como:

[...] um focus privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária (Carvalho, 2003, p. 284).

Ao narrar-se, o sujeito manifesta sua identidade, sua relação com o campo social, suas associações, contradições e conflitos, manifestados na dinâmica das relações sociais de pertencimento, operando entre "a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência" (Carvalho, 2003, p. 284).

Nesse processo de construção de uma identidade narrativa, percebemos, enfim, duas relações importantes para análises no campo social: primeiro, que os sujeitos ao narrarem-se, *revisitam* os elos estabelecidos entre o passado e o presente, construindo um inventário dos laços que são formados ao longo de sua trajetória. Podemos entender *laço* como uma metáfora representativa de uma teia de relações: laços de parentesco, de lealdade, de amizade, de geração, profissionais, simbólicos, entre outros, e que levam o narrador a refletir sobre sua relação (e condição) com o mundo no qual desenvolveu/desenvolve esses laços (Josso, 2006), destacando dessa forma, as relações sociais na qual a sua trajetória de vida está circunscrita, proporcionando uma análise mais consistente de seus pertencimentos.

E assim, em segundo lugar, ao narrar-se o sujeito manifesta uma (re)construção da trajetória histórica e cultural de determinado grupo ao qual relaciona um pertencimento, referindo aos processos constitutivos de um *modus operandi* de determinado grupo social com o qual manifesta algum tipo de associação (neste caso, os grupos de recicladores).

#### Sujeitos, diálogos e técnicas

Conduzida junto à população de catadores e recicladores organizados em associações ou grupos de trabalho dos três estados que compõe a região sul

do Brasil, a pesquisa da qual decorre o presente artigo integra um conjunto mais amplo de ações empreendidas pelo Governo Federal<sup>7</sup> com o intuito de desenvolver políticas públicas na área de educação, trabalho e meio ambiente. Seus principais objetivos são a identificação de conhecimentos, técnicas e procedimentos aplicados na rotina de trabalho, bem como a reconstrução das trajetórias de vida desses sujeitos com vistas ao esboço de um perfil socieducativo do catador na região sul do Brasil.

As informações que consideramos nesta análise concernem à primeira etapa de sua realização, quando foram consultadas cinco unidades de triagem das dezesseis existentes<sup>8</sup> no município de Porto Alegre, segundo critérios de estruturação física e operacional das instalações, filiações políticas, vinculações comunitárias e distribuição geográfica na cidade.

Nossos diálogos incluíram aplicação de questionários para levantamento sociodemográfico (em 1/3 dos trabalhadores das unidades pesquisadas), a realização de entrevistas sobre as trajetórias de trabalho e vida dos catadores e levantamento sobre as condições de gestão e trabalho nas associações que consultamos, além de contatos eventuais com representantes do poder público e de organizações não-governamentais (ONG) que assessoram as associações. Dessa maneira, procuramos esboçar nossa narrativa sobre a constituição do campo ambiental em Porto Alegre e das tomadas de posição que catadores e recicladores constroem na inserção e convívio com as práticas desse *locus*.

## A gestão dos resíduos sólidos em Porto Alegre e o campo ambiental: para situar a posição de recicladores

Conforme disposto anteriormente, a emergência e a consolidação de um *campo ambiental*, a partir do qual a noção de *racionalidade ambiental* pode ser colocada, não se dá mediante uma progressão linear com sentido crescente; pelo contrário, inclui todo um conjunto de avanços e recuos, resistências e reapropriações, transformações no Estado e no comportamento das pessoas.

Nesse sentido, a revisão dos caminhos percorridos pelo lixo urbano desde sua origem até a destinação final, bem como a reconstrução histórica dos principais procedimentos e técnicas utilizados para sua gestão, ao mesmo tempo em que permitem situar a atividade de reciclagem num contexto mais amplo, parecem-nos alusivas das tensões e dos movimentos característicos desse campo, já exercitando um tensionamento reflexivo a partir das esferas instrumental e substantiva da racionalidade esboçada por Leff (2001).

Até o início da década de setenta do século XIX, a gestão dos resíduos sólidos urbanos no município de Porto Alegre era uma atribuição dos citadinos e se restringia à deposição ou incineração do lixo nos pátios e acessos das casas. Progressivamente, em função do aumento do número de habitantes e da incidência de epidemias (cólera, tifo e tísica), a limpeza urbana passa a ser

realizada e gerida pelo poder público (Costa, 1998; Oliveira, 1995). É interessante notar, nesse ínterim, que a encampação dos serviços de coleta e destinação de lixo pela municipalidade coincide temporalmente com outras iniciativas públicas de caráter higienista-disciplinador, tais como a proibição do entrudo de de circulação de "vagabundos" e prostitutas em locais frequentados por famílias (Leal, 2008), configurando uma política "cujo fio condutor principal é o controle médico-científico do pobre" (Oliveira, 1995, p.48). Ou seja, a preocupação pública com a gestão dos resíduos urbanos no município de Porto Alegre, desde os seus primeiros momentos, apresenta-se marcada por tensões sociais mais amplas e profundas que aquelas provocadas pelo mero aumento da produção de lixo.

Nas primeiras décadas do século XX, nas quais se observa um significativo aumento da população e da urbanização da cidade, os principais destinos do lixo¹º produzido na capital eram os fornos das ruas Sans Souci e São Manuel, além do existente na margem do rio Gravataí (incineração), as ruas, avenidas e áreas alagadiças próximas ao centro da cidade (aterro) e as celas do sistema Beccari¹¹ (compostagem). Entre as décadas de 1940 e 1960, após a desativação do sistema Beccari, a maior parte do lixo coletado em Porto Alegre passou a ser destinado à criação de porcos (Costa, 1998). Nesse esquema, os próprios suinocultores realizavam o recolhimento dos resíduos urbanos juntamente com os funcionários da Divisão de Limpeza Pública, tendo como contrapartida a "doação" do lixo arrecadado. Uma "solução" para o problema da crescente produção de resíduos que evidencia o caráter de mercadoria que o lixo assume em determinadas relações.

Nos anos subsequentes, em função da emergência e da consolidação do movimento ecologista e da consequente ampliação dos debates acerca dos limites do modelo de desenvolvimento capitalista, o universo simbólico a partir do qual a gestão dos resíduos vinha sendo pensada sofre uma significativa reformulação. É o momento da chamada "ecologização" das políticas de limpeza urbana (Oliveira, 1995). Observa-se, entre as décadas de 1960 e 1970, a ampliação (e, em alguns casos, até mesmo o deslocamento) do foco dessas políticas que passam a ser orientadas não apenas à promoção e manutenção da saúde pública, mas também à proteção da natureza. Dito de outro modo, "o lixo passa a ser visto como causador de poluição ambiental, exigindo um controle do efeito por ele causado sobre o meio" (Oliveira, 1995, p.56). É também nesse período que a distância entre a dimensão aparente e a dimensão velada – isto é, entre o discurso e os fatos constituintes – de um incipiente campo ambiental começa a se ampliar. Como exemplo disso, pode-se citar a larga utilização de lixo para a recuperação de áreas da capital através da técnica de aterro sanitário. Extensas áreas alagadiças adjacentes ao estuário Guaíba foram urbanizadas dessa forma. Ademais, a despeito das reformulações ocorridas no campo simbólico e dos discursos proferidos, presença e disseminação de lixões a céu aberto marcam a gestão de resíduos sólidos no município de Porto Alegre nas décadas de 1970 e 1980.

A reorientação das políticas de limpeza urbana na capital gaúcha se dá de modo mais contundente apenas no final dos anos 1980. A reciclagem de resíduos sólidos, por exemplo, apesar de figurar como horizonte a ser alcançado pelo menos desde a década anterior, torna-se uma aposta pública para a resolução dos problemas ambientais e sociais relacionados à produção e ao gerenciamento do lixo somente no início dos anos 1990. Tida até então como técnica pouco produtiva e, portanto, inviável em larga escala, a reciclagem de resíduos sólidos havia se restringido a algumas experiências-piloto (Oliveira, 1995) que, de modo geral, procuravam dar conta do crescente contingente de pessoas que viviam do lixo. A primeira associação de Porto Alegre, que foi também a primeira associação no Rio Grande do Sul, organizou-se em 1986, na Ilha Grande dos Marinheiros, a partir do trabalho eclesial de base da Igreja Católica desenvolvido pelos irmãos Antônio e Matilde Cechin (Martins, 2003). Note-se que em Porto Alegre, a organização de associações de catadores antecede à implementação da coleta seletiva municipal (iniciada oficialmente em julho de 1990). Ou seja, o que em um primeiro momento se apresenta como "radicalização da opção pelos pobres" (Martins, 2003, p.85), converte-se, num segundo momento, em "política inovadora em matéria de limpeza urbana" (Oliveira, 1995, p.115), adquirindo visibilidade sob a forma de discurso mais do que reformulando as relações da sociedade com seus resíduos.

Atualmente, o município de Porto Alegre conta com dezesseis unidades de triagem de resíduos sólidos, sendo quinze vinculadas ao DMLU, o que configura então a origem de *matéria-prima* para as associações na maioria dos casos. Essas, após selecionarem, classificarem e enfardarem o material, comercializamno com *atravessadores*, sujeitos que, em pequeno número em Porto Alegre, regulam os preços nessa cadeia e, ademais, estabelecem laços relativamente estáveis na compra e colaboração (na forma de empréstimos) com as unidades.

Em uma caracterização breve, esses coletivos de trabalho são formados majoritariamente por mulheres (68%)<sup>12</sup>. Essa proporção se encontra refletida na forma de organização das atividades produtivas e sugere uma possível divisão sexual do trabalho, orientada por um padrão de discriminação subjetiva e reforçada por noções preconcebidas sobre o que seriam tarefas tipicamente femininas e masculinas (Martins, 2003). De um modo geral, são as mulheres as responsáveis pelas atividades que exigem maior concentração e motricidade fina, como a triagem dos materiais, além daquelas tradicionalmente associadas ao sexo feminino, como a limpeza do local de trabalho e o gerenciamento das cozinhas/refeitórios. Os homens, por sua vez, desempenham predominantemente funções que exigem ou são relacionadas à força física, como o transporte de material (carregamento de fardos e esvaziamento de bombonas) e o manejo de máquinas pesadas (prensas, picadores, etc.).

Entretanto, no que se refere à gestão das unidades, vemos uma presença maior de mulheres ocupando os cargos de presidência/coordenação. Martins (2003), em estudo sobre essa população, afirma que o maior número de mulheres nas unidades as favorece para que ocupem cargos de liderança. De outro

lado, constatamos que as mulheres também apresentam uma rotatividade menor que os homens, condição que potencializa o envolvimento com questões relativas à organização do trabalho e gestão da unidade.

Essas mulheres constituem-se *chefes de familia*, responsáveis por grande parte da renda familiar. A renda familiar média é de aproximadamente R\$ 740,00. Entretanto, destacamos que o número de dependentes dessa renda é bastante elevado (média de 4,64 pessoas), estabelecendo uma média per capta de R\$ 159,48. A atividade mais recorrente entre os familiares é a de *recicladora* (31%), sinalizando a relevância desse trabalho para a manutenção financeira dos núcleos familiares, o que pode ser observado também no percentual de contribuição da reciclagem para o rendimento familiar (67,82%).

Quanto ao perfil educacional de catadores e recicladores, esse se apresenta bastante fragilizado no que concerne às inserções no sistema de ensino. A maioria não desenvolvem, atualmente, nenhuma atividade de âmbito educativo e, em relação à formação realizada no passado, 96,9% afirmaram que tiveram algum contato com a escola em suas trajetórias de vida, mas apenas 18% concluíram o Ensino Fundamental e 7% o Ensino médio.

Ao longo desses mais de cem anos, ao mesmo tempo em que se pode identificar nuances de modificação nas relações entre os indivíduos e o lixo, promovidas pela entrada em cena do *ambiental*, percebe-se também a atualização de elementos que marcaram os desencontros entre a sociedade e seus diferentes resíduos em décadas passadas. A distância existente entre as dimensões aparente e velada do campo ambiental, ao que parece, ampliou-se nesse meio tempo: assistimos regozijados à promoção da reciclagem ao mais alto posto entre as técnicas "ecologicamente adequadas" para o tratamento do lixo; ao mesmo tempo, destituída de uma crítica sobre si mesma e, neste caso, sobre suas próprias condições de possibilidade e incremento, a reciclagem congrega sob condições precárias um contingente crescente de excluídos, homens e mulheres para os quais nada mais resta senão a venda de suas forças de trabalho em uma atividade insalubre e socialmente depreciada.

Caracterizado minimamente o entrelaçamento entre o campo ambiental e a gestão de resíduos em Porto Alegre, bem como a posição ocupada por catadores e recicladores, passaremos mais diretamente às narrativas desses sujeitos, vislumbrando suas tomadas de posição no espaço social, produzidas desde suas trajetórias de trabalho e sua inserção na atividade de reciclagem.

## Atividade de reciclagem e educação: sobre a relação com o campo ambiental

Sujeitos, trajetória de trabalho e campo

A relação que catadores e recicladores constróem com as práticas do campo ambiental se articula ao trabalho que vêm desenvolvendo, que observamos como a culminância de uma trajetória cuja narrativa está permeada pela precariedade e transitoriedade. A partir da proposta deste artigo, de analisar a relação entre os catadores e o campo ambiental, optamos por destacar alguns elementos constitutivos da realidade social desses sujeitos. É importante salientar que as entrevistas são, neste caso, mais do que instrumento de coleta de dados; consistem em um exercício de narrativa, de (re)construção de sua biografia e identidade, (re)visitando trajetórias, processos relacionais, culturais e sociais que se estabeleceram ao longo de sua história.

Na maioria dos casos, os sujeitos com os quais dialogamos possuiam idade superior a 30 anos, de maneira que sua participação no mundo do trabalho já consolidava algumas experiências. Dentre as atuações profissionais anteriores, predominavam inserções informais: serviços domésticos para mulheres e construção civil e indústria para homens. Há que se observar, também, o trabalho realizado para a subsistência familiar, em atividades agrícolas em cidades do interior do Estado.

Então se tu perguntar assim, o pessoal que está nos galpões, por exemplo, raramente tu encontra pessoa com mais de trinta anos que nasceu em POA. Os que nasceram em POA são os que estão com vinte, dezenove[...] os que estão com trinta, trinta e poucos, eles nasceram todos no interior[...] Mesmo esse que nasceu em POA, tu pergunta pra ele: teu pai nasceu aonde? Então sempre vai dar uma cidade do interior (Assessor - ONG).

Nas entrevistas, foi possível observar que a maioria dos trabalhadores em faixas etárias mais elevadas é oriunda de cidades do interior do Estado, tendo iniciado atividades de trabalho em tarefas conduzidas pela família (agricultura, extrativismo, etc.). Aqueles mais jovens vêm constituindo trajetórias na região metropolitana, em atividades como serviços domésticos, indústria e construção civil.

Eu estudei até meus 17 anos, depois eu comecei a trabalhar no reciclado [...] mas era assim, como é que se diz [...] numa firma informal. Era uma invasão, aí eu me encaixei lá no reciclado. [...] Ah, lá eu trabalhei em média um ano e meio, só. Um ano e meio. E não tinha carteira assinada, não tinha nada (Reciclador).

As trajetórias relatadas acentuam dificuldades de ingresso no mercado de trabalho formal, sendo a opção pela atividade de reciclagem uma alternativa que concilia o atendimento de algumas necessidades e condições pertinentes ao cotidiano desses sujeitos. A primeira que poderíamos referir é a proximidade das associações do local de residência, que junto à flexibilidade das relações de trabalho (horários a cumprir, dispensas, entre outros), facilita o cuidado e acompanhamento dos filhos e da família, além de reduzir os custos com deslocamentos até o trabalho.

Outra condição percebida é a presença de amigos e familiares nessa atividade, abrindo caminho para a inserção nesse segmento, de forma individual ou coletiva (através das associações).

E, por fim, interfere no ingresso ao campo através da reciclagem a ausência de requisitos de seleção como idade, escolaridade, condicionamento físico, *boa aparência*, residência fixa, entre outros usuais no mercado de trabalho, configurando a prática de catar e/ou reciclar como alternativa de inclusão ao trabalho em situações de extrema vulnerabilidade social.

[...] imagina se não tivesse uma reciclagem, sem uma oportunidade pra de menor que não tem serviço ainda[...] aqui já é um biquinho, já é dinheiro, que tu vai aprendendo. (Recicladora).

A vinculação dos sujeitos ao campo pode ser problematizada também se observamos outras duas condições produzidas por esses sujeitos no trabalho de reciclagem: rotatividade e expectativas futuras. Na maioria dos casos, visualizamos elevados índices de rotatividade entre os integrantes de associações de reciclagem, de maneira que essas pessoas oscilam entre atividades coletivas ou individuais (como catadores de rua), e ainda podem intercalar outras práticas para sua subsistência, mas dificilmente integrando vínculos formais.

Quando questionados sobre a continuidade no trabalho, a maioria dos sujeitos manifesta desejo de deixar tal ramo de atividade, em função da falta de direitos trabalhistas (como férias, 13º salário e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS), da instabilidade dos ganhos e da insalubridade dos ambientes onde trabalham. Contudo, poderíamos considerar também a dimensão simbólica associada à prática de catação na rua e/ou de reciclagem em associações, geralmente desprestigiada, concebida a partir de sua interação com o objeto do trabalho, aquilo que a sociedade descarta, supostamente elimina e da qual gostaria de se distanciar.

Quando ele vem pro galpão de reciclagem e toda a sociedade enxerga o lixo como uma coisa suja, como último lugar, e ele tem que entrar pra dentro da reciclagem, ele entra ferido, na sua psique, ele fica uma pessoa assim: 'bom, é o último lugar que sobrou pra mim'. E nós temos dificuldade de fazer esse resgate da auto-estima. Principalmente em relação a mulher [...] principalmente em relação a mulher negra e gordas (Assessor, ONG).

A relação com reciclagem parece compor uma trajetória de inserções informais no mundo do trabalho, constrastada nos depoimentos com o desejo de uma atividade estável, com direitos trabalhistas garantidos. Essa atividade configura-se como provisória e circunstancial e orientada predominantemente ao sustento, constituindo uma tomada de posição que, pautada por subsistência e precariedade das condições de labuta, organiza a vinculação dos recicladores com o campo ambiental.

[...] faz dezoito anos que tem galpão em POA [...] nós vamos ficar fazendo dezoito anos a mais e o que vamos chegar no final? Vamos chegar à conclusão que não se formou nenhuma liderança (Assessor, ONG).

A integração ao *lócus* vem se constituindo com raros casos de desenvolvimento de liderança, os quais, mesmo quando iniciam um processo de discussão e debate sobre a dimensão ambiental, realizam-no, ainda sem considerar o campo ambiental como lugar de efetivação de expectativas, seja pela transitoriedade com que o concebem, seja pela forma como vivem a composição de forças desse espaço social, sem ver enunciadas possibilidades de mudança significativas para recicladores e catadores.

Para mim a importância que ela tem, é que a gente deixa, como nós dizemos, o nosso país limpo. Não tem aquele negócio daquela poluição que existia, largavam lá, eu acho que pro capricho da nossa cidade, este é um projeto bem bolado (Recicladora).

Visualizamos, ademais, que os recicladores reproduzem discursos usuais às práticas do campo, apropriando dizeres genéricos acerca da relevância da reciclagem para o planeta e para a sociedade. Referem quando necessário um arcabouço de conhecimentos aprendidos no trabalho, mas sem que percebamos pertencimento ou uma interação significativa com o que discursam: a alusão à importância da dimensão ambiental é instaurada como estratégia circunstancial, uma instrumentalização de noções presentes num espaço.

Aqui nos servimos da contribuição de Bourdieu (2007), inspiração na análise sobre a relação entre sujeitos e campo.

A teoria mais acentuadamente objetivista tem de integrar não só a representação que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção da visão desse mundo e, assim, para a própria construção desse mundo, por meio do trabalho de representação (em todos os sentidos do termo) que continuamente realizam para imporem a sua visão do mundo ou a visão de sua própria posição nesse mundo, a visão de sua identidade social (Bourdieu, 2007, p. 139).

Ao apropriar saberes desde as condições objetivas de ingresso e permanência que o campo ambiental lhes oportuniza, esses sujeitos constroem sua leitura do espaço e de sua prática desde as insuficiências que o ambiental lhes representa, interpondo tomadas de posição a constituir o *lócus* desde a precariedade, a transitoriedade e a impossibilidade de uma crítica efetiva sobre as contradições que perfazem suas atividades, na manutenção de um sistema de produção e consumo exploratório e insustentável.

## A dimensão educativa do campo: aprendizagens na atividade de reciclagem

A atuação na atividade de reciclagem de resíduos sólidos, ao constituir, um vínculo de trabalho (triagem de resíduos), produz também um espaço educativo,

que pode ser visto como não-formal ou informal, de acordo com as características perpassadas nos diferentes processos pedagógicos, entrelaçado à constituição da identidade de catador e reciclador no *lócus* de atuação. Segundo Maria da Glória Gohn (2006), compreende-se educação não-formal como aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento das experiências em espaços e ações coletivos cotidianos, nos quais o educador é o *outro*, aquele com quem interagimos e nos integramos a partir de processos interativos intencionais, que acontecem nos espaços que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. Já a educação informal consiste em um processo permanente e não organizado, no qual os conhecimentos não são sistematizados, e sim repassados a partir das práticas e experiências anteriores. Os resultados não são esperados, simplesmente acontecem segundo o senso comum nos indivíduos.

Percebemos que o trabalho na reciclagem tem sido um espaço de aprendizagens, em um processo sem sistematizações formais (educação informal), as quais tencionam os sujeitos na formação de um modo de atuação.

Esses trabalhadores compartilham saberes técnicos acerca da separação de resíduos ou da operação dos equipamentos e, no diálogo com os companheiros, socializam acontecimentos cotidianos, expectativas, etc. Ademais, aproximam-se das peculiaridades do trabalho em uma associação, experiência que se comparada a atividades anteriores (pautadas pela relação patrão empregado), interpõe a necessidade de saberes voltados à atuação junto a coletivos, sobretudo no que concerne a procedimentos decisórios.

Aprendi um monte de coisa. Antes quando eu trabalhava eu não sabia pra que servia reciclagem, eu não sabia, agora tipo na rede a gente ta fazendo um folder, a gente tá aprendo como se faz um folder, como é que a gente vai nas escolas passar os ensinamentos. Tu aprende a trocar ideias com os outros grupos (Reciclador).

Entretanto, o trabalho dos catadores e recicladores nas cooperativas e associações também poderia ser visto como um espaço de educação não-formal. No desenvolvimento de suas ações, vivenciam práticas que constituem aprendizagens próprias de seu campo de atuação. Experiências no espaço de trabalho ligadas às práticas cotidianas (aprender a separação dos resíduos, operação dos equipamentos), ao diálogo com os companheiros (relatos de vida, conversa sobre os acontecimentos cotidianos, etc), aos momentos de decisão coletiva (assembleias, reuniões sobre a organização do trabalho, eleições de coordenação, etc), à representação do grupo em outros espaços políticos (junto à Prefeitura, ao Fórum de Recicladores, etc.) e em projetos e ações de acompanhamento e assessoria promovidos por outras entidades (ONG, Fundações Privadas, etc.), constituiriam um conjunto de práticas pedagógicas com significativas experiências de aprendizado.

A vivência e a participação nesses diferentes espaços e experiências poderia constituir um processo educativo não-formal, com significativas aprendiza-

gens no campo ambiental, que acarretariam na construção de um sentimento de pertença e de identificação com a reciclagem (mesmo tendo em vista a transitoriedade do trabalho), no desenvolvimento de habilidades para o trabalho de forma cooperativada, participativa e autogestionária (diferente das outras experiências de trabalho anteriores), e na apreensão dos conceitos, noções e discursos que perpassam o campo ambiental e o constituem, estabelecendo uma apropriação e re-elaboração do mesmo, redefinindo sua inserção política e social.

Eu vejo como um benefício pra nós mesmos, pro dia a dia da gente, porque todo esse material tem consequência de ser jogado em qualquer lugar. Pro futuro da gente acho que isso é importante, é uma coisa que não deveria acabar nunca, não deveria de ser privatizado nunca, sabe, é do povo, pro povo, pra todo mundo, né. O pessoal tem que se conscientizar disso aí, principalmente, além de tu estar dando de comer pra muitas famílias, tu tem vários benefícios, todo o material é re-utilizado de novo, tu não precisa estar desmatando, tu não precisa né, não vai entupir ralo, essas coisas. Então, pra mim, o mais importante nisso tudo, além das famílias que se sustentam disso aí, é o benefício que isso traz para o povo, pra nós assim. Eu acho (Reciclador).

Apesar desse potencial pedagógico, não há uma intencionalidade educativa objetiva nessas ações e experiências desenvolvidas no cotidiano dos catadores e recicladores, não se constituindo processos pedagógicos mais elaborados (talvez, a exceção das ações desenvolvidas por outras entidades parceiras), informalizando as aprendizagens. A condição de transitoriedade que perpassa a relação do catador com o campo parece inibir a consolidação de representantes entre os recicladores e fragilizar resultados educativos junto aos grupos. A condição transitória no trabalho, aliada à precariedade das condições de vida, acaba por afastar os catadores dessas experiências educativas, não constituindo aprendizagens significativas no que tange ao pertencimento ao campo ambiental. A dimensão educativa do campo, junto às atividades de recicladores, está orientada, sobretudo, a aspectos técnico-produtivos e/ou administrativoorganizacionais (quanto aos processos decisórios comuns à constituição de uma associação – assembleias, reuniões, etc.), como saberes necessários ao cotidiano de labuta e ao atendimento das necessidades dos sujeitos que agora trabalham na reciclagem.

O discurso ambiental que permeia o campo (pautado, por exemplo, pela valorização de saberes ecológicos e pela preservação de recursos naturais) é reconhecido e, em alguns casos utilizados nos depoimentos, sem que se possa observar, porém, vinculações identitárias ao espaço social em análise aqui. Tal filiação é percebida mais comumente junto às pessoas que assessoram o trabalho das associações, integrantes dos quadros de organizações não governamentais parceiras.

#### Considerações finais

Conforme procuramos destacar acima, a emergência da temática ambiental e sua apropriação por diferentes setores da sociedade civil e do Estado não se dá mediante uma progressão linear com sentido crescente, mas inclui todo um conjunto de avanços e recuos, resistências, redirecionamentos e reapropriações. Simultaneamente condição de possibilidade e resultado provisório desse processo, o campo ambiental se caracteriza também pela recursividade das relações entre as trajetórias de vida dos seus sujeitos (sua dimensão instituinte) e aquelas suas estruturas mais estáveis, como as políticas públicas e leis ambientais (sua dimensão instituída). Nesse esquema, ao entrarem em contato com um campo que os antecede e ultrapassa, os sujeitos acabam o reescrevendo ao mesmo tempo em que se reformulam.

No caso específico da atividade de reciclagem, as transformações na gestão dos resíduos urbanos em Porto Alegre, principalmente aquelas ocorridas a partir da década de 1960, parecem-nos alusivas às movimentações inerentes ao campo. Pode-se identificar nelas, por exemplo, certo distanciamento entre os discursos tornados públicos e o conjunto de práticas sociais que os sustentam. Decorre daí a possibilidade, talvez necessidade, de distinguirmos no campo aquela sua parcela mais visível – aparente – do resto que não obtém a mesma repercussão na esfera pública.

Marcadas pelo constante trânsito entre lugares, pela perda e reconstrução de referenciais, assim como por inserções informais no mundo do trabalho, as trajetórias das mulheres e dos homens recicladores modulam suas relações com o campo ambiental. Ao conceber seu trabalho como provisório e circunstancial (projetando expectativas, por exemplo, de um vínculo formal, associado a direitos trabalhistas), esses sujeitos narram tomadas de posição constituídas na interação com a precariedade, mas também desconformes com ela, vivenciadas, ademais, como uma condição ausente dos usuais discursos que promovem a reciclagem, na maioria dos casos enaltecendo sua importância para sociedade sem, contudo, problematizar suas contradições na produção do sistema capitalista.Em narrativas construídas na relação de pesquisa, recicladores parecem reconhecer e verbalizar o suposto valor de sua atividade, como um serviço prestado ao meio ambiente, mas enunciam no desejo de um trabalho distinto certo sentimento de desvalorização do exercício da reciclagem. Além disso, esses trabalhadores raramente articulam esse discurso à trama de relações na qual a própria atividade se insere e da qual a imagem social do reciclador decorre. Nesse ínterim, tal apropriação do discurso ambiental distancia-se das proposições de Leff (2001; 2003) acerca das esferas substantiva e instrumental da racionalidade ambiental. O trabalho de reciclagem, na maioria dos casos, é uma alternativa de sustento, uma opção desde a subsistência. A necessidade de sobrevivência, o aumento na renda, a melhoria na qualidade de vida e o desejo de inserir-se também no mercado de consumo constituem prioridades para esses sujeitos, instaurando tomadas de posição congruentes e estruturantes do jogo de forças que sustenta a cadeia produtiva de reciclagem.

Impelidos mais pelas necessidades do que pelos desejos, forjados no trânsito e para o trânsito, esses sujeitos passam ao invés de ficar; prosseguem suas jornadas levando consigo o conjunto de saberes construídos ao longo desse caminho. Nesse sentido, ao recusarem um engajamento mais efetivo, ao se apropriarem do discurso de cunho ambiental somente naquilo que esse lhes oferece de significativo, a cada instante, reescrevem o campo imprimindo-lhe a sua marca. No que concerne à atividade de reciclagem, essa marca se manifesta na dificuldade do campo em modificar-se pelo acúmulo de conhecimentos e experiências: o trânsito dos seus sujeitos e a evasão de saberes condenam os coletivos a um eterno recomeço. Daí, talvez, a prevalência das transformações operadas desde *cima* em relação àquelas operadas por iniciativa das bases. A dificuldade na formação de lideranças, decorrência da alta rotatividade observada nesses coletivos, mas não apenas dela, limita as possibilidades de aprofundamento do debate e de reformulação significativa das dinâmicas de trabalho. Nesse sentido, o campo ambiental sobre o qual estamos falando se apresenta marcado pelo hiato entre as diretrizes que orientam a atividade de reciclagem e as demandas e aspirações dos homens e mulheres que a animam.

No entanto, essa cadeia produtiva em Porto Alegre não é constituída somente pelos posicionamentos de recicladores; integram-na ainda representantes do poder público, organizações não governamentais, associações de recicladores, catadores de rua, *atravessadores* e os demais citadinos usuários do sistema público de coleta. Esses agentes se diferenciam entre si na sua proximidade e acesso aos recursos instituídos no campo – dados, por exemplo, pelo usufruto de vínculos formais de trabalho, estabilidade de contratos, autoridade nos processos decisórios legalizados –, e pelas habilidades desenvolvidas para se *situar* na trama de relações que caracteriza os serviços de reciclagem na cidade. Vislumbramos, portanto, um jogo de forças a potencializar não apenas as posições de agentes de instâncias governamentais, mas também dos atravessadores, reguladores informais da comercialização dos resíduos e, possivelmente, aqueles que vêm auferindo maiores ganhos com a reciclagem dos descartes gerados no sistema.

Quanto à dimensão educativa do campo, instituída nos atravessamentos entre suas diferentes esferas, parece-nos não explorada a contento. A despeito de suas potencialidades, de modo geral, restringe-se a aprendizagens técnicas referentes às atividades e dinâmicas de trabalho que se processam nas relações cotidianas. Fragilizam com isso pertencimentos relativos ao *ambiental*, conforme referimos aqui, visando alteração dos quadros de exploração social desses trabalhadores e deterioração de recursos naturais, numa crítica aos padrões de produção e consumo que temos construído, dos quais a prática de reciclagem que narramos faz parte.

Nosso itinerário de pesquisa tem nos sugerido uma hipótese de trabalho, que apresentaremos como provocação final, a inspirar-nos na sequência de nossos diálogos com catadores e recicladores. Em campo, entre observações e conversas com essas pessoas, a prática de narrar trajetórias tem configurado uma atividade reflexiva sobre as experiências de vida, ora destacando vivências significativas, ora proporcionando comentários acerca do contexto. Dessa forma, além da coleta de informações, a narrativa potencializa um processo educativo que, consideramos, começa pela reconstrução das interpretações dos sujeitos sobre seu *lócus* desde os caminhos que percorreram.

Os itinerários marcados pela provisoriedade e pelo trânsito poderiam ser problematizados nos elementos que os singularizam e também naqueles que os aproximam da coletividade, aventando possíveis unidades identitárias ao fortalecer suas produções de vida e discutir limites impostos pelo contexto (e suas relações de poder) a seus percursos pessoais e grupais. Iniciar pelo que têm a nos contar pode ser o ponto de partida para buscar (dialogicamente) alternativas que fortaleçam os recicladores no campo de ação.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

#### Notas

- 1 "Trata-se de processos sociais, empiricamente delimitados, pertencentes a uma tendência histórica, no Brasil e em outros países, de certa duração (embora recente, na órbita da história do tempo presente), que se pode datar por comodidade a partir das repercussões da conferência sobre meio ambiente promovida pela ONU em Estocolmo, em 1972" (Lopes, 2006, p.33-34).
- 2 Utilizaremos, neste texto, as denominações catadores e recicladores sem distingui-las quanto às tomadas de posição que tais sujeitos produzem, embora reconheçamos as disputas identitárias que constituem este campo, organizadas conforme a atuação de movimentos sociais e entidades representativas do segmento.
- 3 Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em estudo realizado no ano de 2006.
- 4 LOPES, J. S. L. Sobre os processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas de participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n.25, p.31-64, jan/jun. 2006
- 5 Leff (2003) estabelece críticas à imposição de perspectivas na explicação de diferentes ordens sociais. Assim, problematiza os limites da ecologia e da teoria dos sistemas ao se fixarem na unidade e no holismo, bem como ao uso da dialética na conformação de totalidades ideais. Cada qual teria buscado estabelecer explicações totais a contextos diversos.
- 6 "[...] Espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas, o campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão" (Ortiz, 1983, p. 19).

- 7 Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).
- 8 Conveniadas com o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU).
- 9 Uma das formas mais populares de se brincar o carnaval na Porto Alegre do século XIX. Consistia basicamente na "guerra" de limões de cheiro, água e farinha entre os foliões (Leal, 2008).
- 10 Até meados da década de 20 do século passado, a produção média diária de lixo em Porto Alegre era de cerca de 34 toneladas (Costa, 1998).
- 11 Sistema que tinha como princípio fundamental a transformação do lixo orgânico em composto. Consistia de um conjunto de celas em forma de paralelepípedo, cobertas por uma laje de cimento, com uma pequena declividade e dreno de tijolos perfurados, conectados a um tanque (Costa, 1998).
- 12 Número que se mantém constante pelo menos desde 2001, conforme atesta a pesquisa Projeto Galpão: Escolarização nas Unidades de Reciclagem em Porto Alegre (UFRGS/PMPA/SMED), que diagnosticou, naquela ocasião, o montante de 67% de mulheres compondo os coletivos de trabalho da capital.

#### Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. BOURDIEU, Pierre. Você disse "popular"? **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan-abr/1996, p. 16-26.

CARVALHO, Isabel. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs) **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 51-63.

CARVALHO, Isabel. C. M. Biografía, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CARVALHO, Isabel. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COSTA, Ana Cláudia F. **Os caminhos dos resíduos sólidos urbanos na cidade de Porto Alegre/RS**: da origem ao destino final. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ECKERT, Cornélia. Questões em torno do uso dos relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. Porto Alegre, ano 1994-1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In.: **Ensaio**: Avaliação e Política Pública em Educação. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa. São Paulo, V.32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 272-383.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Caroline P. Uma outra festa para a Porto Alegre do século XIX: modernidade e carnaval. **História, imagem e narrativas.** Rio de Janeiro, n.7, ano 3, setembro/outubro, 2008.

LOPES, J. S. L. Sobre os processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas de participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n.25, p.31-64, jan/jun. 2006.

LEFF, Enrique (Org.). A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3° ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARRE, J. L. Histórias de vida e método biográfico. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, n.3, v.3, p.89-141, janeiro/julho. 1991.

MARTINS, Clítia H. B. **Trabalhadores na reciclagem do lixo**: dinâmicas econômicas, socioambientais e políticas na perspectiva de empoderamento. Porto Alegre: FEE, 2004. (Teses FEE; n.5)

MARTINS, Clítia H. B.. Catadoras/recicladoras na Região Metropolitana de Porto Alegre: organização do trabalho e identidade profissional. **Mulher e Trabalho** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 5, p. 65-78, 2003.

MARTINS, J. S. A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Wilson José F. A utilização do referencial "ambientalista" como justificativa à implantação do sistema de coleta seletiva de lixo em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofía e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

Cassiano Pamplona Lisboa é licenciado em ciências biológicas (UFRGS), mestre em Educação (UFRGS) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS (bolsista CAPES).

E-mail: cassiano.lisboa@gmail.com

Leandro Rogério Pinheiro é sociólogo, mestre em administração (UFRGS) e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS. É professor (substituto) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nas Faculdades Porto Alegrenses (FAPA) e nas Faculdades de Taquara (FACCAT). E-mail: leandropinheiro75@gmail.com

Marcio Freitas do Amaral é pedagogo, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS e bolsista CNPq.

E-mail: marxamaral@yahoo.com.br

Tiago Daniel de Mello Cargnin é doutorando em Teologia pelo Instituto de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia, São Leopoldo/RS. É pesquisador no "Estudo do Perfil sócio-educacional da população de catadores de materiais recicláveis organizados em cooperativas, associações e grupos de trabalho" (MEC/UFRGS).

E-mail: tiago\_cargnin@yahoo.com

# O Cotidiano de um Galpão de Reciclagem: notas de pesquisa

Vinícius Lima Lousada

RESUMO - O Cotidiano de um Galpão de Reciclagem: notas de pesquisa. O presente texto trata de uma reflexão a partir da pesquisa que realizo com recicladores em uma associação de reciclagem, na periferia urbana de Porto Alegre/RS, em função de minha proposta de tese de Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, trago alguns registros e análises cujo mote é a minha inserção em campo que faz ver as ambiguidades, as contradições, e a diferença no cotidiano do galpão. Igualmente, apresento singelo recorte de tramas e manhas vividas nesse grupo, cuja perplexidade ante a complexidade aponta ao pesquisador a necessidade da adoção de uma sociologia das ausências e das emergências, a fim de contribuir com a investigação nesses grupos de reciclagem.

Palavras-chave: Recicladores. Sociabilidades. Sociologia das ausências. Sociologia das emergências.

ABSTRACT - The Daily Life of a Recycling Shed: research notes. This text is a reflection from the research that I have done with recyclers in the recycling association, in the urban outskirts of Porto Alegre/RS, according to my proposal for a doctoral thesis, under Program of Graduate Studies in Education at the *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. So, I bring some records and analyses based in my insertion in the field which makes me see the ambiguities, the contradictions, and the difference in the daily life of the shed. Also, I present a simple cutting of dramas and cunnings lived in this group, whose perplexity about the complexity points out the researcher to the need of adopting a sociology of emergences and a sociology of absences to contribute to the research on these recycling groups.

Keywords: Recyclers. Sociability. Sociology of absences. Sociology of emergences.

O homem comum dividido, impotente em face dos poderes que cria, não cede à inércia das forças que procuram reduzi-lo à condição de coisa: imagina, fabula, interpreta, cria ou preserva, recriando ritos e procedimentos cotidianos. - José de Souza Martins (2008, p. 14)

# A título de introdução ao tema

Curioso o exercício da escrita sobre o vivido, não é? Ele pede um distanciamento, um olhar distante que não deixa de implicar, apesar da distância temporal, a presença daquele que observa a si mesmo, a sua ação com os outros e as outras. Esse trabalho de mirar de dentro e de longe o que foi vivido no cotidiano da intervenção da pesquisa ou da ação educativa exige certa disciplina, disponibilidade de repensar e ressignificar mesmo fatos, gestos, lembranças, momentos e, até mesmo, como acabam nos remetendo os textos de Martins (2008): cheiros, odores e sons.

O processo de escrita e de partilha desse tipo de produção reflexiva, seja em um texto para essa Revista, seja em outra modalidade comunicativa da vida acadêmica, consiste em um necessário momento, para que o pesquisador reoriente seu trabalho no sentido de uma constante disciplina intelectual, procurando organizar os dados que recolhe em suas reiteradas intervenções, pensando-os, categorizando-os conforme as temáticas que emergem — percebidas nas observações no campo empírico e devidamente anotadas no caderno de campo. Cabe-lhe, no ato de comunicar parcialmente seus estudos, buscar conexões com autores e com outras produções que se voltem ao objeto em que centra a pesquisa que realiza para, adiante, finalizar sua produção e comunicar aos outros os resultados finais obtidos — os sujeitos da pesquisa e seus pares do meio acadêmico.

Assim, a escrita e a comunicação de dados parciais de nossas pesquisas, em artigos, parecem ser mesmo uma prática de pensar a pesquisa, de uma práxis indicativa de ajustes, de retomadas, de paradas obrigatórias em que ao se debruçar sobre suas referências teóricas, que estão em sintonia com sua investigação, o pesquisador pode descortinar possibilidades criativas nesse quefazer de capturar registros, de anotar informações, de conviver e de intervir. Lembro de que toda ação de pesquisa é por si própria uma forma de intervenção e interação, em que se estabelece uma relação de interdependência simbólica no jogo relacional entre pesquisador e os atores sociais implicados no campo empírico.

Não estou falando, aqui, daquela forma de intervenção oriunda de uma pesquisa, que se faz mera porta-voz da opção político-partidária do pesquisador ou dos grupos sociais pesquisados, o que comprometeria a profundidade da análise sociológica, em função do enquadramento do recorte, que faz da vida cotidiana desses grupos em suas próprias perspectivas, consagrando-se,

pura e simplesmente, à confirmação de suas teses. Refiro-me a um elemento essencialmente presente no ato de pesquisa: adentrar ao campo empírico e participar do cotidiano dos sujeitos para, no diálogo e na convivência com eles, atender às questões que o problema de pesquisa apresenta ao pesquisador.

O lugar de onde escrevo o presente texto tem um ponto de partida encarnado na prática de pesquisa¹ e na ação educativa de caráter popular e ambiental² e, por isso, nessa produção escrita são trazidos à tona alguns registros de campo, oriundos de meus reiterados trânsitos pela Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, na Zona Norte de Porto Alegre/RS. Aliás, esse é o propósito desse artigo: partilhar parte de elementos empíricos e análises da pesquisa, iniciada em setembro de 2007, junto ao cotidiano de trabalho dos recicladores da referida Associação. Assim, trata-se de uma produção que visa a socializar com a comunidade de pesquisadores em Educação dados de uma pesquisa em processo.

Algo digno de nota consiste na prática colaborativa de nosso atual grupo de pesquisa<sup>3</sup> presente nessa associação. Além de intervenções planejadas em grupo, sobretudo em reuniões, festividades, mutirão e etc. com o coletivo de recicladores, os nossos registros de campo são partilhados por e-mail, compondo um diário de campo virtual e em comum, o que denota, de minha parte, a busca pela troca criativa e o desejo de não me seduzir pelo primeiro olhar sobre o manifesto, mas de elaborar uma capacidade interpretativa dialógica quanto ao universo simbólico e à singularidade cultural daquele grupo de homens e de mulheres que sobrevivem da reciclagem de resíduos sólidos.

# O campo da pesquisa

Essa Associação (Galpão) existe desde o ano de 1993 e foi gerada como parte de um *macroprojeto* da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, visando ao reassentamento urbano, apartado das denominadas zonas de risco da Capital, articulando a questão da moradia e da geração de renda. A população que vivia nos arredores do muro que separava a Avenida Sertório dos arredores do Aeroporto Salgado Filho, e que dava conta da sobrevivência a partir da relação com o lixo, foi transferida para a Zona Norte da cidade, para as proximidades de um conjunto habitacional. A construção das casas se deu de modo *germinal*, com a possibilidade de inserção de outras peças segundo as formas de apropriação e as necessidades dos residentes.

Na atualidade, contando com trinta e sete associados, o Galpão se mantém com a contribuição financeira do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) da Cidade de Porto Alegre e, sobretudo, com o produto das vendas de material reciclável, separado e classificado conforme a sua natureza, para clientes fixos e outros alternados, permitindo assim a manutenção da partilha dos recursos econômicos obtidos, para fins de pagamento de salários aos associa-

dos conforme as horas trabalhadas, e o pagamento de despesas não previstas no recurso repassado pelo DMLU.

# Do diabólico que dialoga com o simbólico: apenas uma metáfora?

Quando penso na profusão de contradições e ambiguidades que se apresentam no cotidiano do Galpão, como um microrrecorte interdependente do tecido social e cultural em que nos movemos, fico perplexo. A A. R. E. Rubem Berta se configura em um fragmento sociocultural singular, repleto de similaridades com a totalidade de circunstâncias não-lineares da complexidade da sociedade, impassíveis de *congelamento* em uma perspectiva sociológica fechada – aquela procura impor um enquadramento teórico de forma estática ao dinamismo social, como por exemplo, nas análises macrossociais a partir de pequenos grupos.

Dialogam no Galpão diferentes ritmos, tempos, imagens, informações no disse-que-me-disse; a reinvenção cotidiana do presente junto da briga pela mesmice conservadora; as vivências e as identidades múltiplas das recicladoras e dos recicladores como indivíduos que atravessam a vida e o trabalho coletivo, convivendo com a autonomeação afirmativa de reciclador, os humores e os amores que afetam a produção, as horas de lanche, as configurações dos grupos que partilham comida e confidências e que, por causa de um simples gesto, de uma palavra, de um olhar ou até mesmo pelo silêncio, se distanciam, dando origem a novos grupos de convívio, desenhando aos olhos do pesquisador, jeitos de se definir as sociabilidades nas classes populares, que merecem atenção, escuta e análise, ao invés de mero ajuste ao plano teórico de que dispõe.

O diálogo entre o diabólico e o simbólico, como categoria metafórica, se insere aqui como um exercício para entender as ambiguidades e as contradições, que emergem das realidades que se apresentam na vida no Galpão e que, por motivos variados, certamente estão marcadas por uma sedução subjetiva como critério de escolha. Uma sedução originada na inquietação que essas ocorrências, gestos e falas provocaram em mim mesmo.

Parece-me dispensável recorrer a uma descrição do mito que tomo de empréstimo de um dos escritos de Boff (1998), muito embora, seja necessário elucidar que o teólogo se utiliza dessa metáfora de matriz africana para descrever, poeticamente, esse combinatório presente na condição humana, entre inacabamento (ser mais) e limites, a sua dimensão de abertura ao inusitado, ao cosmos, e de enraizamento na rotina e no local, não nos permitindo na interpretação da realidade – marcada pela condição humana, na sua feitura e interpretação – um olhar binário que se detenha no *bem contra o mal*, mas, na fecundidade do contraditório e do combinatório entre as contradições. Enquanto pesquisador, inserido em um galpão de reciclagem na periferia urbana de Porto Alegre/

RS, me situo como aprendente desse modo de olhar o campo de pesquisa. E, assim, em minhas idas e vindas ao campo, recordo do estudo de Sá (2006, p. 189) que afirma ser o pesquisador "duplamente aprendiz", pois, em razão de sua transcendência ontológica, transita em diferentes mundos sociais, aprendendo de seus *mestres no campo* tanto quanto de seus mestres acadêmicos.

Retornando à metáfora, deve ficar clara a razão de utilizar categorias como diabólico e simbólico para orientar a escrita desse texto. Para tanto, recorro à origem filológica dessas palavras, onde vamos identificar que a palavra simbólico tem o sentido de lançar junto, enquanto diabólico consistiria em lançar para longe, em separado. Logo, o simbólico da realidade do Galpão consistiria naquilo que, na minha leitura, agrega as pessoas e articula a ação educativa e investigativa: o convívio humano, a festa, a partilha de bolinhos empapados de óleo com café preto, sorrisos, trabalho coletivo, etc. Aquilo que produz afetos, estrutura confiança mútua, provoca amorosidade e diálogo. É, finalmente, o que vincula o grupo, como dizia uma das recicladoras em uma reunião: aqui é que nem família. Certamente, um núcleo de sociabilidades em grupos cujas configurações são as mais variadas, cuja coesão se estabelece por múltiplas demandas e desejos, de forma flexível, sujeita à reversibilidade pela vontade e segundo as circunstâncias em que se movem os sujeitos.

O diabólico, desse modo, parece ser tudo aquilo que, na ação coletiva, sectariza, segrega o diferente, inclui precariamente o pobre mais pobre, rechaça a identidade própria do outro. É diabólica a dominação de gênero, a exploração do oprimido que ao aderir à identidade do opressor, por sua vez, igualmente oprime o seu par – nas plurais formas de opressão possíveis em grupos marginalizados nas sociedades complexas. É diabólica a desapropriação da já baixa renda daquele que, todo o mês, é aviltado em sua dignidade e em seus recursos pela prática da agiotagem, tão presente em grupos populares que vivem no abismo da sociedade, apresentando-se, assim, um dos diversos modos e sentidos de desapropriação e exploração dos pobres.

No entanto, como afirma Boff,

a vida pessoal e social é urdida pela dimensão sim-bólica e dia-bólica. A nível pessoal é feita de amizades, de amores, de solidariedades, de uniões e de convergências. E ao mesmo tempo é atravessada por inimizades, ódios, impiedades, desuniões e divergências. A nível social vem caracterizada por lutas entre povos, entre sistemas sociais, entre classes, entre instituições e seus usuários. E, ao mesmo tempo, nela há convivência pacífica, pactos de solidariedade e convergências políticas em vista do bem comum das nações e do planeta. (Boff, 1998, p. 12-13)

Desse modo, jamais *diabólico* e *simbólico* conseguem anular totalmente um o outro, mas estabelecem um convívio como facetas distintas da realidade vivida, ao menos no campo simbólico, em que se delineiam as relações humanas. Nesse caso, não existe "pureza" porque diabólico e simbólico funcionam em regime de complementaridade e até mesmo de simbiose, podendo produzir o

novo no hibridismo que se desenha à realidade e, naquilo que no plano do imediato parece o ponto final, pode fazer surgir o mal aparentemente irremediável ou a solução tão sonhada conforme as escolhas dos indivíduos, que sempre são sujeitos das circunstâncias.

Essa compreensão contribui para a análise sociológica, porque nos impede de cedermos às explicações simplistas e apressadas sobre o cotidiano na Associação, ao sabor de argumentações já legitimadas a partir do campo da Educação Popular, capazes de gerarem leituras idealizadas e românticas da periferia, do trabalho com o refugo ou da pobreza e seus interditos. Igualmente, impede que sejam delineadas percepções niilistas, desesperançadas e maniqueístas da ação coletiva em torno da rotina do trabalho dos sujeitos no local da pesquisa, ignorando o papel das subjetividades na produção da história individual e coletiva.

# As tramas e as manhas

Algo necessário de se estudar são as tramas em que os recicladores tecem suas redes de sociabilidade, enfrentando os desafios da sobrevivência no limite material, e da inserção precária no sistema social vigente. A trama se refere "ao modo como a vida cotidiana se propõe a todos e a cada um" (Martins, 2008, p. 11). E, no acompanhamento sistemático das atividades desses recicladores e dessas recicladoras é possível captar algo de seu cotidiano, dividido entre a arte de fazer do descarte matéria-prima, lidar com os parceiros de Associação e enfrentar a labuta dura da vida enraizada na periferia, sem estrutura mínima, sendo alguns deles alijados da presença material da maioria dos direitos sociais, supostamente, assegurados nas políticas públicas.

O cotidiano dos recicladores revela tramas que anunciam cultura e modos de vida singulares das pessoas simples - das que vivem no limite material -, tanto quanto, anunciam sentidos e práticas culturais, que não se esgotam no dia a dia de seus saberes e fazeres elaborados na inserção e na ação rotineira da engrenagem produtiva do Galpão que, vale ressaltar, transcende e rompe mesmo com a lógica fabril, que o senso comum aguardaria de associações desse gênero. Aliás, os tempos e as escalas de trabalho têm um ar de familiar ali, sendo definidos mais por humores e por amores do que pela instância administrativa.

Sobre as tramas, me recordo de uma que me foi contada por uma das recicladoras que nomearei de Giseli e trata de sua inserção como associada no Galpão. Segundo a mesma, a sua chegada à Associação se definiu pelo desengano de sua filha por parte dos médicos pelos quais era atendida, em função de uma enfermidade congênita. Giseli disse ter feito uma promessa: caso sua filha se curasse ela faria uma festa para crianças e não cortaria o cabelo da menina até os sete anos.

Giseli, a filha mais velha e o esposo precisavam revezar horas de atendimento em atenção à pequena, para que recebesse o medicamento na hora certa. Assim, uma oportunidade de trabalho na associação de reciclagem lhe pareceu interessante por não existir uma relação nos moldes patrão-empregado e, por causa disso, haver uma flexibilidade que viabilizaria o atendimento à sua filha em casa, localizada nas proximidades do local de trabalho. A menina, ao cabo dos sete anos estava curada e, depois disso, foi cortado o seu trançado cabelo que figurava, até então, como parte do acordo da mãe com Deus. Após essa trama toda, Giseli celebrou a cura da menina com oração e comes e bebes na Associação, ressaltando a distribuição de frutas na ocasião, conforme a sua narrativa.

A trama da enfermidade, associada à ausência de recursos fornecidos pelo Estado e os limites da medicina convencional, levou Giseli a optar pela *manha* do apelo no campo do espiritual, em um ajuste entre ela e a representação que tinha da dimensão do sagrado. Um acordo com o sagrado aqui representa uma abertura para outra via de cura, frente ao esgotamento de possibilidades pelos meios terapêuticos tradicionais, e a interdição que a pobreza impõe, para a busca da opinião abalizada de profissionais da saúde. Não podemos esquecer que a pobreza material estabelece até mesmo limites de trânsito dos sujeitos na cidade.

A procura pela alternativa espiritual se configura, aqui, em uma forma de resgate de um sagrado negado na racionalidade moderna, inserindo-se no que Melucci (2001) definiu como sendo um núcleo antagonista da busca espiritual em nossas sociedades complexas.

A racionalidade instrumental tem restituído o mundo à ação dos homens, mas também tem negado qualquer possibilidade de transcender o existente, tem negado o valor para tudo aquilo que não coincide com o agir eficaz. A sociedade se torna um sistema de aparatos que se identifica com o seu fazer e que não tolera a diversidade. O sagrado ressurge então como apelo ao outro possível, como voz daquilo que não é dado mas poderia ser (Melucci, 2001, p. 122).

Assim, verifica-se a barganha com o sagrado como uma resposta ao limite que se impõe e, ao mesmo tempo, uma abertura à resolução diferente do que as circunstâncias parecem encaminhar. Trata-se de uma resistência ao destino infausto de uma criança pobre, frente à doença de tratamento inviável para as classes populares. Aqui a crença, o ritual e a presença da transcendência, inscritos em uma cultura religiosa sincrética, se manifestam como alternativa ante a ausência e a ineficiência do circunscrito e do profano. A representação constituída pelo imaginário popular cumpre um papel compensatório ante a dilaceração do indivíduo e de sua vida pelo trabalho e miséria, em uma manifestação de crenças não apagadas pela desertificação simbólica promovida no âmbito do paradigma da racionalidade moderna<sup>4</sup>.

Para Freire (2006) nós todos carregamos, ao longo de nossa existência, a memória das muitas tramas vividas, trazemos o corpo encharcado da nossa

história produzida com o mundo e com os outros homens e mulheres, em um processo em que inventamos a cultura e nos refazemos ao construirmos a nossa própria historicidade. As narrativas dessas tramas são de uma riqueza simbólica impossível de definir em poucas linhas e é através daquelas que estas ganham ou atualizam sentidos do cotidiano vivido nas trajetórias das recicladoras e dos recicladores. Tais narrativas podem se constituir em material de primeira relevância na produção da pesquisa social com grupos populares e, nesse caso, os recicladores, podendo estabelecer belas contribuições para o campo da Educação Popular e Ambiental.

Para o sujeito sobreviver, no desdobrar das tramas, elabora as suas *manhas*. As manhas são soluções imediatas a toda e qualquer situação-limite que, segundo Freire (2003), consiste naquela circunstância existencial que desumaniza sujeito, impedindo-o de dar expansão plena à sua vocação ontológica de *ser mais*. As manhas podem ser identificadas num *jeitinho* ou numa fala dúbia, na contradição entre o que é dito e o que é realizado, levada a efeito no descumprimento de acordos com terceiros e dos sujeitos entre si, pelos motivos mais variados.

O silêncio em reuniões e assembléias tem denotado, algumas vezes, a relação de pessoas que não se sentem autorizadas a dizer a sua palavra no Galpão e, talvez, mais uma manha para se evitar o conflito direto com o poder masculino que se manifesta claramente na Associação. Esse último tem se imposto através da medição simbólica de força, do grito, da demarcação de territórios, por mais curioso que pareça, com pinturas no chão referente ao espaço de trânsito permitido junto à prensa ocupada, comumente, por um dos associados, por exemplo.

Essa prensa, utilizada para compactar fardos de material reciclável para a venda aos atravessadores, na ausência do associado que se utiliza normalmente dela, fica desocupada, desfalcando a produção. Ela é referida como equipamento do *fulano de tal*, denotando, nesse caso, como em outros, que o uso privado se impõe no espaço coletivo e cooperativo da vida comunitária do Galpão. Há ainda, uma série de adornos junto à prensa ou em painel improvisado próximo com imagens referentes a um clube de futebol, sátira com o clube rival e a presença de imagens de nus de modelos consagradas na mídia, oriundas de revistas encontradas entre os resíduos sólidos que chegam à Unidade. Mais uma vez, a questão de gênero desponta, solicitando ser percebida e analisada pela pesquisa, destacando as diferenças nos grupos sociais que não podem e nem devem ser enquadrados sociologicamente em concepções teóricas homogeneizantes.

# Sociabilidades e abertura à outredade na hora do café

Gostaria ainda de tecer breve consideração sobre o momento do café no Galpão. Esse hábito se reveste de um caráter ritualístico e simbólico. Tem o seu horário religiosamente obedecido por todas e todos, jamais interrompido na

chegada de autoridades, descarga de material ou presença de visitas. Algumas mulheres preparam pães, bolinhos, polenta com salsicha e partilham entre si. Outros juntam trocados para comprar o pão, manteiga, linguiça, etc. Enfim, todos formam livremente grupos seguindo o critério de afinidades entre leituras de mundo, gostos, crenças e humores — muita coisa é regida pelo estado de humor no Galpão. Esses grupos se localizam em diferentes áreas conforme o bem-querer, fenômeno que se reflete até na disposição da ordem de pessoas nas mesas de triagem.

Tenho tido aprendizagens bem significativas nesse espaço de convivência, para a minha inserção e legitimidade junto ao grupo. Quando observo e participo do café, onde sempre me oferecem algo, mesmo que eu não tenha trazido nada, percebo que desfilam diálogos sobre os cuidados com os filhos, a luta por ampliar a casa para atender melhor a família, novidades da comunidade, trocas simbólicas sobre crenças religiosas, partilhas de receitas de chás e de vivências junto ao posto médico, entre outros temas que surgem e as críticas à coordenação do Galpão que, se são silenciadas nas reuniões coletivas, são comumente verbalizadas nos bastidores da conversa informal das refeições.

Fica evidente que o que conecta as pessoas no seu trabalho e nas intervenções educativas propostas no Galpão, até então, é o elemento afetivo, a confiança que nasce por meio do diálogo entre os pares, em uma relação de mútuo respeito e horizontalidade. Aliás, a respeito do diálogo, elucida-nos Freire (2006, p. 120) de que enquanto relação democrática, "o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento." Assim, a busca pelo outro denota a formação de uma parceria, de uma rede de relação que livra aquele que procura o outro, na ação dialógica, da desumanização.

Nessa perspectiva, não se deixa de ressaltar o diálogo intersubjetivo como uma relação horizontal entre A e B, que faz frente em relação ao esgotamento do antidiálogo e à desertificação afetiva, edificada na lógica social que ora o reforça. O diálogo se nutre do amor, de humanidade, de esperança, de fé e de confiança recíproca que se estabelece na ação comunicativa entre os sujeitos do diálogo. E como recorda Freire (1982, p.39): "quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos". Desse modo, o diálogo autêntico se fundamenta e se nutre do amor, da aposta na relação com o outro.

Para que diálogo autêntico se efetive no encontro com o outro é fundamental o ato de ouvir, que se consubstancia como a virtude pedagógica de saber escutar. Tal virtude é indispensável ao sujeito que assume pretender estabelecer uma relação dialógica com o outro, "exigindo deste o exercício de aprender a ouvir de tal forma que, não se vendo arrogantemente acima daquele com quem fala, escuta pacientemente e criticamente o discurso do outro". (Fischer; Lousada, 2008, p. 301).

Saber ouvir é o que torna possível a comunicação entre os sujeitos. E, dessa forma, ouvir implicaria uma disponibilidade permanente do sujeito que ouve a fala do outro, abrindo-se a esta, ao gesto e à identidade própria do outro – outredade – que faz uso da palavra. Aquele que ouve não se anula, não é mero objeto da exposição alheia, ao contrário disso, participa do ato dialógico, exercitando, inclusive, o direito democrático de discordar, de opor-se e de tomar posição ante a palavra exposta pelo outro. Aqui é muito importante declinar que o significado de outredade traduz a identidade própria do outro e, que, somente a escuta da mesma permite o exercício pleno da dialogicidade nas relações humanas, porque a assunção respeitosa da diferença é a base para o estabelecimento da confiança, sem o que não há encontros comunicativos e conectivos entre os indivíduos.

Nas sociabilidades entre os recicladores encontramos indícios desse jeito de *ser-de abertura* ao mistério do outro, assumido a partir de uma escuta sensível e, não raramente, apaixonada – no sentido de estar emocionalmente implicada com o outro -, em uma relação de troca simbólica complexa, dinâmica, contraditória e complementar entre os sujeitos. Nessa combinação simbólica observo algumas tentativas desses homens e dessas mulheres de, nem sempre, classificarem previamente seus pares, admitindo mesmo as suas outredades (identidades próprias dos outros) que, por sua vez, são refeitas nas relações sociais e na tessitura de seus itinerários.

Outras vezes, quando convém, o grupo lança mão da estigmatização, para desautorizar algum associado ou a sua palavra, conforme convém ou parece ser necessário, sobretudo, quando o mesmo ensaia uma forma possível de empoderamento e crítica ao colegiado de coordenação do Galpão, colocando em dúvida o *status quo* da liderança masculina, ausente no concreto do trabalho cotidiano, e daqueles que nela se aconchegam - ora recolhendo proteção pessoal, ora efetivando a manutenção da sobrevivência ou do poder conferido aos que pertencem, de alguma forma, ao colegiado de direção.

Entretanto, esses homens e essas mulheres carregam consigo em suas memórias e saberes, trajetórias marcadas pela saída do interior do Rio Grande do Sul por causa da pobreza ocasionada pela escassez do trabalho e da renda, participando de uma espécie de êxodo que se manifesta numa desterritorialização que se tenta superar no enraizamento na periferia.

Entenda-se a periferia como um espaço urbano que se constitui em resultado concreto da especulação imobiliária, com as suas ruas estreitas, com a presença minguada de praças e de espaços planejados de lazer, contendo terrenos
apequenados e ajuntados, ocupados, nesse caso, por casas inicialmente planejadas em projetos populares de assentamento urbano, reapropriados, por
sua vez, pelos sujeitos moradores que recriam seus espaços simbolicamente e
concretamente, instituindo jeitos de morar e viver personalizados. Contudo, de
maneira geral, as casas no entorno do Galpão são de reduzido espaço físico,
combinando a presença de cachorros e plantas, em condições de higiene pró-

prias das zonas mais pobres da cidade, variando conforme usos e costumes de seus moradores. Todavia, vale lembrar que, na zona periférica da cidade, se confundem materialidades comuns à vida no campo com o modo de vida urbano que, da sua parte, tenta edificar a presença da modernidade junto às classes populares, com a sua assepsia visual, homogeneização dos espaços na concretização da cultura industrial de forma precária.

Diferentemente do que diz Martins (2008), embora haja a presença do que ele nomeia de sujeira, as plantas medicinais são presença marcante nas residências da periferia, seja como adorno, proteção espiritual — espada de São Jorge ou arruda —, ou ainda, como medicação substitutiva aos remédios alopáticos — deixados de lado por motivo de ausência de recursos pecuniários e, também, em função de uma tradicional crença em torno do potencial curativo dessas ervas. Aliás, esse saber é bem presente nos diálogos entre as associadas, se levarmos em conta os usos que fazem não domesticados pela prática educativa convencional, mas trazidos a partir das memórias referentes às trajetórias anteriores à presença no Galpão, aprendido com os mais velhos de suas configurações familiares, na zona rural do interior do Estado do Rio Grande do Sul, ou junto de inserções, as mais sincréticas, no campo da espiritualidade.

O enraizamento na periferia, combinado a uma inserção na rotina de trabalho do Galpão, elabora uma forma de pertencimento do sujeito como elemento produtivo da comunidade, como potencial consumidor de bens culturais e materiais – no limite do possível. Entretanto, esse pertencimento é matizado por uma aparente transitoriedade da condição de associado, no caso daqueles e daquelas que estão vinculados à Associação. Não é raro identificar nas falas de alguns sujeitos referências quanto a estarem trabalhando na reciclagem (efetivamente triagem) temporariamente, até *arrumarem* coisa melhor ou voltarem a conviver com familiares em outra localidade. O interessante é que o imaginário e o discurso da crença na transitoriedade da condição de associado parecem mesmo renovar e atualizar o sujeito frente à sua condição de indivíduo condenado à rotina e à mesmice do repertório laboral.

# Em busca de uma sociologia das ausências e/ou emergências

Os estudos sociológicos empreendidos por Santos (2004), nesse sentido, se voltam contra o desperdício da experiência produzido pela lógica razão indolente, em contraposição argumentativa à postura científica clássica e dogmática, que negligencia o que se configura em conhecimento produzido às margens da globalização neoliberal hegemônica, na práxis dos novos movimentos sociais predominantemente do *sul*. Esses movimentos e grupos sociais potencializam práticas culturais e saberes em outras lógicas não absolutamente dóceis à racionalidade moderna ocidental, muito embora, estejamos cientes de que é na esteira de sua tradição que se esboça essa ruptura possível.

A pretensão, do que poderíamos chamar de movimento intelectual no cerne dos estudos das Ciências Sociais e de práxis política no qual Boaventura e seus colaboradores se inserem se destina a ouvir, registrar, apreender, traduzir e colocar em evidência - com possibilidades múltiplas de partilhas entre sujeitos sociais afins para com esse propósito - o que têm a dizer práticas sociais, as culturas e os movimentos de caráter alternativo, comumente apresentados pela racionalidade cientifica como não existentes, sem crédito de possibilidade, inferiores ou primários.

Logo, a alternativa à razão indolente está em uma tal práxis científica nomeada por razão cosmopolita e, para que a mesma se efetive, são necessários três procedimentos sociológicos fundamentais: a sociologia das ausências, a das emergências e o trabalho de tradução entre os saberes. Para tanto, algumas premissas se apresentam como indispensáveis a esses encaminhamentos sociológicos no campo da pesquisa dos movimentos, grupos sociais e ações coletivas: uma compreensão mundana para além da leitura simplesmente ocidental do mundo, a admissão da historicidade e da dimensão cultural da forma de organização do poder social e, ainda, uma ruptura com a tradição linear de entendimento do tempo propondo a expansão do presente da experiência social, tendo em vista a sua valorização.

Na expansão do presente ou presentificação no estudo sociológico, o referido autor inscreve a sociologia das ausências compromissada com a superação do desperdício da experiência social alternativa. Para contrair a leitura do futuro em uma tentativa de superação do fatalismo histórico de esquerda ou de direita, que indica o futuro social como a inexorável efetivação de um projeto social unívoco, inscrito no discurso da modernidade, apresenta uma sociologia das emergências. Essa última vem, no estreitamento do futuro, transcender uma concepção imobilista da história e edificar uma sociologia sensível liberta do encarceramento de uma teoria geral meramente fragmentadora da complexidade das práticas sociais, dos saberes e fazeres efervescentes produzidos no conjunto das mesmas.

Aliás, a perspectiva teórica da sociologia das emergências acaba por me remeter ao que Melucci (2005) chamou de sociologia reflexiva. Para esse sociólogo e psicólogo italiano é importante para as Ciências Sociais o aprofundamento do estudo da ação dos indivíduos no grupo social, o que evitaria a diluição do ator social no ente coletivo abrindo a investigação, dessa forma, aos dados referentes ao papel da subjetividade nas ações coletivas e, igualmente, à questão dos fins da ação presentes na própria ação. Com esse olhar sociológico o autor contribui para a formação de uma prática de pesquisa capaz de produzir análises para além de um ponto de vista homogeneizante sobre o mundo social.

Nessa tendência sociológica ganha destaque a reflexividade do pesquisador, ou seja, a assunção do fato de que o mesmo está sempre situado em um contexto e que a produção de conhecimento científico depende do lugar ocupado pelo sujeito no campo de pesquisa. Nesse sentido, não há espaço para qualquer pretensão de neutralidade para o pesquisador em sua investigação, entendida sempre como uma forma de intervenção no campo da pesquisa. Enfim, a produção da pesquisa implica as circunstâncias em que o pesquisador atua, ou seja, como se relaciona com os atores pesquisados, o seu grupo de pertença na comunidade acadêmica, suas filiações teóricas e como produz conhecimento sobre o objeto de seu estudo.

Assim, retomando a sociologia das emergências de Santos (2004), tão em sintonia com a perspectiva sociológica de Melucci (2001 e 2005), surge, segundo o primeiro, a premência do trabalho de tradução. Isso se refere ao esforço da investigação das ações coletivas alternativas em produzir uma inteligibilidade capaz de ser mutuamente partilhada entre os atores sociais engajados nessas práticas, de modo a não diluí-las numa teoria totalizante — obsessão da razão metonímica — liquidando com as identidades desses grupos alternativos.

Comprometida em dar visibilidade a diferentes grupos sociais e, pautada nisso, fazer das ausências intencionais da racionalidade moderna práticas e saberes emergentes, a sociologia das ausências se apresenta como um caminho possível da investigação no campo do social que transgride a negação da presença do outro que é distinto e do saber constituído em outras formas de racionalidade, trabalhando pelo reconhecimento de outras práticas sociais dos sujeitos e por uma ecologia de saberes<sup>5</sup> como contraponto à monocultura do saber.

A ação investigativa etnográfica com recicladores e recicladoras parece se inserir nesse campo das sociologias das ausências, pois, volta o pesquisador para a convivência e ao saber escutar os sujeitos sociais que estão no limite, normalmente silenciados quanto ao direito de manifestarem a sua leitura de mundo, mas, que não se resignam ao silêncio, apesar da invisibilidade púbica a que são acometidos, em uma sociedade norteada por um *modus vivendi* demarcado pela opulência material de poucos, produtora da inclusão precária de muitos, em formas diversificadas de indigência material e intelectual.

A expectativa que tenho para a pesquisa social com recicladores e recicladoras – campo recente e de pouca produção de teses de doutorado<sup>6</sup> no âmbito da Educação, por exemplo –, longe de qualquer idealização populista, está justamente no sentido de atentarmos, educadores, sociólogos, antropólogos e outros pesquisadores em buscar – no residual de falas, gestos, memórias, imagens, rituais cotidianos, instituídos no quefazer do trabalho de triagem ou reciclagem de resíduos sólidos, nos momentos de festa, nos encontros comunicativos passíveis de observar/participar – traduzir o diabólico e o simbólico que permeia as sociabilidades na vida pulsante e dinâmica dos galpões.

Parece-me necessário que aprendamos na prática investigativa com os grupos de reciclagem a procurar conhecer o contraditório, a complexidade da teia de sentidos e partilhas de elementos simbólicos, assim como, o embate e a complementaridade entre a rotina, o trabalho, o poético e o prosaico. Esses são aspectos do cotidiano da A. R. E. Rubem Berta que compreendo como passíveis de tradução (Santos, 2008) através da descrição densa (Geertz, 1978), da narrativa apoiada na observação participante como possibilidade metodológica para o campo da pesquisa em Educação Popular e Ambiental, dando conta de compreender alguns saberes e os desdobramentos dinâmicos da produção material e simbólica desse grupo social.

Recordo que tradução, na discussão proposta por Santos (2008), significa o trabalho intelectual e político de inconformidade provocada pela douta ignorância<sup>7</sup> que traz à baila o caráter insuficiente do conhecimento das Ciências Sociais, quando inseridas na lógica monocultural de produção de conhecimento, a respeito da diversidade de práticas e de saberes produzidos pelos povos e comunidades colocados à margem.

O trabalho de tradução pretende colocar, em regime comunicativo, práticas e saberes de grupos sociais diferentes, de mundos sociais diversos, e estabelecer mediações possíveis entre esses grupos, evitando-se o desperdício das suas experiências, tornando-as visíveis e inteligíveis aos demais setores da sociedade, por outros grupos e movimentos sociais, para o meio acadêmico, enfim, mediando a comunicação partilhada de suas práxis e de saberes de todos para com todos.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

#### Notas

- <sup>1</sup> Realizo, orientado pelo Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer (PPGEDU/UFRGS), o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa "Educação, culturas, memórias, ações coletivas e Estado", com o projeto de tese "Saberes, fazeres e sociabilidades dos recicladores da Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta". O objetivo desse projeto está em compreender pela via etnográfica quais são os saberes, fazeres e as sociabilidades dos recicladores dessa Associação.
- Refiro-me à ação educativa proposta no Projeto Reciclando Vida (Fischer, 2008), levado a efeito na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta e coordenado pelo Prof. Fischer, cuja duração foi de outubro de 2005 a maio de 2008, Este projeto se inspirou nas contribuições combinadas das seguintes áreas do conhecimento: Educação Popular, economia popular e solidária e educação ambiental. Objetivamente, o projeto se propôs a criar alternativas de sustentabilidade para a A. R. E. Rubem Berta promovendo o fortalecimento sócio-econômico da reciclagem e oportunizando a elaboração de novas tecnologias de gestão e produção de forma orientada e assessorada, procurando proporcionar, dessa forma, uma melhoria significativa na qualidade de vida dos recicladores, a partir dos ganhos, gerando benefícios socioambientais. Atuei nesse projeto como coordenador pedagógico de setembro de 2007 a maio de 2008.
- <sup>3</sup> Nosso grupo de pesquisa é formado por Tiago Cargnin, pesquisador do Estudo do Perfil Sócio-educacional da População de Catadores de Materiais Recicláveis Organizados em Cooperativas, Associações e Grupos de Trabalho (MEC/SECAD/UFRGS/

- FACED), Fernanda Capes Mello, bolsista PIBIC/CNPQ e pelo Prof. Fischer (PPGEDU/UFRGS).
- 4 Conforme Lousada (2006) e Unger (2000 e 2001) a razão moderna sob o jugo de uma voracidade intelectual desenfreada dissecou a Natureza, pretendeu devassar os seus mistérios com o bisturi da ciência materialista tornando-a inteligível. No momento histórico em que a ciência e a técnica cederam à impertinência do desejo de dominação em relação ao mundo e à racionalidade econômica, elas passaram a produzir o desencantamento do mundo, ou seja, a sua desertificação simbólica e, por isso, a recusa de qualquer horizonte de transcendência.
- Segundo Santos (2008) a ecologia de saberes consiste na possibilidade de diálogo e da comparação entre saberes distintos, considerando a pluralidade infinita destes no mundo e reconhecendo a parcialidade de cada saber em lidar com os outros a partir de si, bem como, a sua interdependência e diversidade.
- <sup>6</sup> A recente pesquisa que realizei no Portal do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelou duzentas e vinte teses, sendo que, na área de conhecimento da Educação podemos enumerar um total de apenas três teses de Doutorado.
- <sup>7</sup> Para Santos (2008, p. 17) "Ser um douto ignorante no nosso tempo é saber que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita e que cada saber só muito limitadamente tem conhecimento dela." Ou seja, saber dos limites epistemológicos e de experiência a que somos acometidos diante da sociodiversidade do mundo, da pluralidade de práticas culturais, saberes e fazeres e, por que não dizer, das variadas formas de sociabilidade.

#### Referências

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FISCHER, Nilton B. & LOUSADA, Vinícius L.. In: STRECK, Danilo. Redin, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FISCHER, Nilton B. **Projeto Reciclando Vida na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta**: Relatório Técnico Final - Auxílio Individual – Nilton Bueno Fischer - processo 553460/2005-6, Brasília-DF: CNPQ, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LOUSADA, Vinícius Lima. **Das ondas que se fizeram mar em Rio Grande**: a construção de um projeto de educação ambiental no entrelaçamento das trajetórias de vida dos seus autores. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARTINS, José de Souza. A aparição do demônio na fábrica: origens sociais do eu divido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

SÁ, José Guilherme da S. **No mesmo galho: ciência, natureza e cultura nas relações entre primatólogos e primatas.** Rio de Janeiro: PPG Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 11-43.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano:** ecologia e espiritualidade. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

Vinícius Lima Lousada é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS e educador licenciado em pedagogia (FURG). Bolsista CNPq, atua como pesquisador na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, em Porto Alegre/RS.

E-mail: vlousada@hotmail.com



# El Cine por una Educación Ambiental

# Victor Amar Rodríguez

RESUMEN - El Cine por una Educación Ambiental. El cine ha aportado distintas miradas sobre la realidad del mundo, y puede que funcione como retrato de una sociedad, de una mentalidad y que persiga, entre sus muchas consignas, el desarrollo de sensibilidades que pueden contribuir a un pensamiento hegemónico en nuestras relaciones con la naturaleza. Por otro lado, es un acto comunicativo que puede contribuir al desarrollo de las personas y las comunidades. Cada vez que se ilumina una pantalla se abre un nuevo escenario educativo, contribuyendo al aula sin muros, permitiendo que la luz y la lucidez nos abra a otras realidades, siempre auxiliadas por el diálogo, el análisis y la reflexión. Asimismo, posee una función innovadora que impulsa una mirada unidirreccional (hacia la pantalla), bidireccional (con el profesorado) y multidireccional (entre el alumnado).

Palabras-clave: Cine. Educación ambiental. Educomunicación.

ABSTRACT – Cinema for Environmental Education. Cinema has contributed with different visions about the reality of the world, and it can function as a portrait of a society, as a portrait of people's way of thinking. Among its many slogans, it seeks the development of sensibilities that can contribute with hegemonic thinking in our relations with nature. On the other hand, it is a communicative act that can help the development of people and communities. Every time screen shines, a new educational scenario opens up – a classroom without walls –, which makes light and clarity open our minds to other realities, always based on dialogue, on analysis, and on reflection. Thus, cinema has an innovative function that boosts a unidirectional look (to the screen), a bidirectional look (with teacher), and a multidirectional look (among students).

Keywords: Cinema. Environmental education. Educommunication.

## Para establecer el binomio

De un tiempo a esta parte, ha cambiado la manera de hacer cine, de ver cine y de compartirse el cine. Veamos: las preocupaciones sociales y ambientales también son preocupaciones del cine; del mismo modo que el modo de ver el cine y de compartirse a través de los nuevos canales y soportes ha diversificado y flexibilizado la manera de mirar hacia la pantalla. *You Tube, Google video*, además de los diferentes programas de intercambio de archivos que soportan *movies* o cualquier otra comunidad de interacción facilita la participación y el hecho de compartirlos. Ver una película ya no es un acontecimiento compartido en la pantalla de una sala de proyecciones, tampoco es verlo en un DVD o través de un vídeo alojado en un servidor que nos bajamos. El cine es una técnica a la que se le ha sumado una tecnología. Es el mejor aliado de la ficción para seguir imaginando. Es un testigo de lo que sucede o todavía queda por llegar, inclusive, una manera idónea de educar.

Igualmente, la educación ambiental es más que el hecho de enseñar para cuidar y hacer que prevalezca la sostenibilidad o los diversos ecosistemas. Queremos entender que la educación ambiental es concienciar a la ciudadanía en general que el mundo (en el amplio sentido del término) nos pertenece a todos y a todas por igual, que nosotros y nosotras formamos parte de este entramado y con ejemplos podemos proponer e implementar desde soluciones hasta alternativas. No es ver una película como simple espectador; la educación ambiental es tornarse protagonista y, a la vez, director, o viceversa.

Tal vez, para muchos de los lectores del presente texto les resulte un tanto precipitado y, hasta, complicado encontrar conexiones entre las partes del binomio que hemos pretendido presentar. La costumbre nos lleva a atisbar las extremidades del cine y la educación ambiental. Se habla de que determinada película cuenta con ciertos valores ambientales y, a renglón seguido, el docente o responsable de la actividad educativa toma determinada secuencia o todo el metraje y lo utiliza en el acto didáctico como un mero auxiliar. Con ello, deja que el film se exprese con toda la propiedad que se le permite o, a veces, se le detiene para que intervenga a quien le corresponda. O sea, se le toma como una lección o como un apoyo. Pero, en pocas ocasiones, se le usa como un pretexto para investigar haciendo y descubriendo.

Se opina, equivocadamente, que por el simple hecho de introducir una determinada película en una programación docente estamos utilizándolo de forma idónea. Y, con ello, creemos que estamos contribuyendo a la concienciación y a la educación ambiental. Nuestra propuesta se centra en el

aprendizaje dialogado a partir del conocimiento experimental y de la necesidad de contribuir a la construcción del saber de manera compartida. El cine es un pretexto para la educación ambiental; de la misma manera que el cine es un hacedor para aprender a sentir.

Estamos ante una propuesta de enseñanza-aprendizaje de suma relevancia y de un gran poder enriquecedor; pues significa un alegato en forma de toma de conciencia, otorgándosele a la imagen y a la palabra transmitida habilitación para dar a conocer un saber pero, igualmente, una manera de sentir y comportarse.

En este sentido, la propuesta se centra en priorizar el saber experimental (Ramos, 1997) y que éste sea el motor de la motivación por seguir aprendiendo, además de ser el vehículo para otorgar y dotar al alumnado de confianza y estima en sí mismo y en la participación y toma de conciencia ambiental. El cine y la educación ambiental no se pueden enseñar-aprender tan sólo a través de la lección magistral sino que se hace necesaria la puesta en práctica de estrategias metodológicas que impulsen la sensibilidad por algo que nos incumbe y que está instrumentalizado por visibles e invisibles intereses. El discurso pedagógico prioriza el saber y el saber hacer; es decir el encuentro entre la teoría y la práctica; se tiene presente, en ocasiones, el saber ser y el saber hacer o el saber sentir, ¿pero dónde se deja el saber pensar para ser crítico, responsable y activo en nuestro quehacer diario? El saber experimental es la puesta en valor de un conjunto de saberes que pertenece al otro, es un gesto de respecto hacia los demás y de generosidad compartiéndolo. Es un modo de enseñar y aprender admitiéndose que no hay una respuesta sino, más bien, hemos de continuar haciéndonos preguntas. Ya que "Acceder al conocimiento que poseen los alumnos y comprender cuáles son las situaciones y circunstancias en los que han formulado su interpretación del mundo son dos objetivos que guían la intervención" (Pomar, 2001, p. 51).

Estamos ante una experiencia tripartita que se inicia con un acto donde se permite expresar su propio conocimiento, seguido de que estos apriorismos puedan transformarse con los de los demás y, por último, proseguir con la intención de madurarlos. Un ejercicio de valoración de lo que los demás piensan pero, asimismo, con la finalidad de seguir creciendo. No significa que esta experiencia formativa ha de modificar constantemente nuestra forma de ver el cine o de tener un criterio sobre determinado hecho ambiental; lo que se persigue es procurar situaciones de aprendizaje y con el cine contamos con un gran aliado, a modo de valor, para seguir creciendo en la educación ambiental.

## Con una educación ambiental

El psiquiatra andaluz, aunque residente en Nueva York, Luis Rojas Marcos en su libro *Felicidad* (2000), o tal como afirmaran antes en el contexto español

Julián María o Fernando Savater, la felicidad es una de las aspiraciones de todas las personas. Realmente, no sabríamos especificar si es la primera pero estamos convencidos que es de suma relevancia para el común de los mortales. No obstante, nuestro nivel de reflexión en este propósito centra a ésta en el siglo XXI y, a la vez, la hace pasar por una cohabitación en orden y equilibrio con el entorno al cual pertenecemos y nos debemos. De lo contrario, esta misma felicidad que líneas atrás hemos apuntado como referencial, o en su defecto el anhelo de serlo (evidenciando que no lo somos), se constituye en el deseo de querer más consumiendo desmesuradamente (algo que interpretamos como el fruto de nuestra propia insatisfacción) llevándonos a convertirnos en seres depredadores, sin mirar al futuro. La inmediatez del disfrute efimero se torna hacedor de un proceso que apenas mira a lo que vendrá y lo que se podría generar (de nefasto) de esta desmesura ilógica inspirada en la posesión y en el disfrute individual.

Inspirar la supuesta felicidad en aquello que hemos determinado en llamar la mera posesión material y en el consumo de bienes nos llevaría a devastar inclusive el medio ambiente. Medir el bienestar de una comunidad, de un país o de una zona de influencia, en la mayoría de las veces establecidas alrededor de presupuestos económicos, de producción y consumo, no obedece a una realidad certera. La verosimilitud es engañosa y, en ocasiones, se puede interpretar como una falacia dirigida por los intereses macroeconómicos de la zona euro, dólar o yen, que se manifiestan a merced de indicadores de bolsa y números que están ajenos a la cotidianeidad de las situaciones y preocupaciones de la ciudadanía.

Atender, en exclusividad, a estos indicadores económicos o considerar el alza o la baja mirando el grado de ostentación de bienes de consumo y no tener en cuenta para la interpretación el número de kilómetros de vía férrea, el uso de los transportes colectivos, las bibliotecas públicas (con libros en papel o en formato digital) o bien la extensión de playa para disfrute de la comunidad es un error a todas luces. Hemos de hablar, también, del binomio comprendido entre la calidad y la capacidad de coexistencia de la ciudadanía con los diferentes contextos medioambientales. ¿Quién mide el nivel de sensibilidad por lo que nos rodea? ¿Cómo se sabe la capacidad de reacción ante un desastre ecológico? ¿Cuánto se invierte en la educación ambiental? Estos interrogantes y otros tantos más son, igualmente, indicadores de la fisura entre la realidad y el sentido común, entre la devastación omnívora y el desarrollo sostenible.

No obstante, contamos con la educación como recurso inequívoco para paliar el expolio y, sobre todo, la insensibilidad. A la postre, es un instrumento de intervención con el propósito de atenuar los desequilibrios y hacernos crecer como personas en armonía. En este sentido, entendemos a la educación como un dilatado proceso de socialización pensado para las personas gracias al cual se desarrollan capacidades y comportamientos pro sociales a favor de unos cambios emocionales e intelectuales, sociales y ambientales.

Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que, ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez (Morin, 1999, p. 13).

Fue Albert Einstein quien escribió la obra *El mundo como yo lo veo*, a mediados de los años 30, en la cual reflexionaba o, al menos, invitaba a ello sobre su visión de las cosas y sus relaciones. Han pasado algunos años desde la publicación de este ensayo y los lectores se podrían seguir preguntando: ¿Cuánto ha cambiado el mundo desde aquel entonces? O dicho de otra manera ¿se seguiría haciendo el premio Nóbel esta(s) pregunta(s)? O, simplemente echaría en falta la educación ambiental.

Es por ello, que consideramos la educación ambiental como un requisito imprescindible en el aula actual. No vale hablar de ella como un tema transversal, sino que se hace necesario presentarla de forma transversal. Es decir, los contenidos de la educación ambiental son sinónimo de dignidad y mejora para la ciudadanía; en definitiva, para la civilización del siglo XXI. Quizá hemos topado con el final de la erudición y estemos ante la emergencia del conocimiento social y ambiental. Y, con ello, se está generando una transversalidad en torno a un currículo múltiple y, asimismo, se está finalizando con los discursos disciplinarios (Gibbons, 1998). En la actualidad el conocimiento se debería estructurar según las formas de entender el mundo y la cotidianeidad y, sobre todo, en la necesidad de comprenderlo para superar aquel modelo que lo presentaba, en exclusividad, anclado a la memoria y la repetición. Sendos mecanismos (memoria y repetición) se convierten como hacedores del procedimiento para acceder al saber. Sin embargo, no hemos hablado de las necesidades profesionales del propio conocimiento que, sin género de dudas, también son importantes pero ese conocimiento en todo caso tiene una aplicabilidad y se torna más que conocimiento en un rendimiento. "El problema que tiene la universidad moderna con el conocimiento no es que este haya llegado a un fin, sino más bien que ahora hay muchos conocimientos que se disputan ocupar un lugar en el seno de la universidad" (Barnett, 2002, p. 55).

Desde la convicción educativa hemos de priorizar un conocimiento inspirado en el descubrimiento y en la motivación. Lejos de lo meramente transmitido, la generación de situaciones de aprendizaje y que éste se proponga de manera significativa podrían llegar a ser estupendos factores para la educación ambiental. Con ello, estamos ante un conocimiento que más que un elemento de trueque o descripción se torna en un valor en alza y, como no podría ser menos, para la educación ambiental en un modelo de vida y de relación con el entorno.

En la emergida sociedad del conocimiento, según Negroponte (1995, p. 20) es aquella que "la informática ya no se ocupa de los ordenadores sino de la vida misma". Igualmente,

pensadores que se adelantaron a la sociedad del conocimiento podrían ser: Daniel Bell, Alvin Toffler, Marshall McLuhan, Harold Innis, Neil Postman, Walter Ong, Peter Ferdinand Drucker, Robin Mansel, Nico Stehr o Manuel Castell... y todos ellos vieron en las necesidades analíticas y de comprensión de la información el hecho para que se dé el salto cualitativo para convertirla en conocimiento. En este entramado de la distribución del conocimiento juegan un papel importante las tecnologías de la información y la comunicación pues sacan a éstos de los lugares convencionales. Además posibilitan que personas que habitualmente no se actualizaban ahora lo hagan. La sociedad del conocimiento pasa por dar la oportunidad a los demás de la misma manera que la disfrutamos nosotros" (Amar, 2008, p. 26).

No obstante, con el desarrollo de los medios y los nuevos medias su propuesta educativa no es sólo de cantidad sino, también, de calidad pues podrán estudiar/acceder a la formación un sinnúmero de personas del mismo modo que nuevas temáticas abordarán al currículo y su integración se hará de forma natural.

# En una educación en cine

Nuestra visión del cine se centra en un planteamiento tripartido: es decir, con una mirada activa, responsable y crítica. En primer lugar, superar el estadio de pasividad ante la butaca o el sillón del hogar para mantener un compromiso frente a las injusticias, abusos y desmanes, tal vez, algo parecido a lo que propone la pedagoga alemana, Rebeca Wild, en su libro Educar para ser (2000). Ella impulsa el propósito de motivar y contribuir al conocimiento a través de la investigación. En segundo lugar, lo de ser responsables en el sentido de sacar el máximo provecho al proceso de aprendizaje que se experimenta ante un film (comprometiéndonos, implicándonos, etc.), o sea desarrollar una vez hemos visto la película el "principio de responsabilidad" (Jonas, 1995). Por último, en lo que respecta a la propuesta de asomarse al cine con una visión crítica está amparada en los pensamientos sociológicos de Giddens, Bauman, Luhmann o Beck, en el libro Las consecuencias perversas de la modernidad (1996) donde se incentiva una sociedad reflexiva inspirada en los comportamientos de un saber social cercano a la comprensión de los hechos y la responsabilidad, con la finalidad de superar riesgos entre las personas y el entorno.

Que "el cine que educa es aquel que nos conmueve" (Amar, 2003, p. 16) puede ser el primer acicate para cuestionar que es educación. No es precisamente dirigir, como especifica la primera acepción que indica la Real Academia de la Lengua Española es, más bien, intervenir y desarrollar. Insistimos que no es dejar ver una película, sin más; se hace imprescindible una actuación que le de sentido al acto didáctico y pedagógico de mirar una cinta de cine pues, lo que se pretende, es que se registre un grado idóneo de perturbación que nos motive sobre lo que estamos viendo en la pantalla. De lo contrario, la película pasaría desapercibida. El hecho de acercarse a ella como un modo de disfrute puede que sea el inicio de un poderoso ejercicio de aprendizaje. Sin embargo,

inmediatamente después, o admisiblemente a la vez, del deleite audiovisual hace falta que se activen recursos para que la película adquiera el nivel de documento y no de mero pasatiempo. Dejar de ser público para convertirnos en espectadores es un ejercicio necesario para empezar a saber diferenciar entre la ficción y la realidad, pues no hemos de olvidar que el cine es una fábrica de sueños pero, también, de mentiras.

En el fondo, de lo que se trata es de educar a las ciudadanas y ciudadanos con un *informado escepticismo*, como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos, el pensamiento dogmático, tienden a inundarlo todo. El alumnado necesita desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar; valorar y participar en lo que acontece y tiene que ver con su entorno sociocultural y político (Torres, 2002, p. 85-86).

Educar con el cine se puede llevar a cabo con una ficción de una temática, en principio, de lo más dispar con lo ambiental o bien con un documental ciertamente sensibilizado con este asunto; pero, asimismo, con un cortometraje como con un largometraje, con una película de animación u otra con personajes. Lo que dota al cine de educativo es la actitud que mantengamos con él. Por ejemplo, atenderlo como una situación de aprendizaje que incentiva el diálogo y, con ello, maneras de aprender que no están reñidas con la lección magistral. Pues: 1) el cine educa en la contemporaneidad, en las cuestiones que nos ocupan y preocupan; 2) Activa el conocimiento, descubriendo de manera lúcida aquello que antes no habíamos reparado; 3) Establece relaciones con la realidad que nos resulta más inmediata pero, igualmente, con aquellas que están lejos y distantes; 4) Viendo una película, ojalá obtengamos en vez de respuestas un sinnúmero de preguntas, siendo el motivo para aprender; 5) Viendo somos capaces de pensar y contribuir a un nuevo discurso inspirado en el diálogo y en la necesidad de seguir aprendiendo a través de la investigación.

El cine que educa es un espectáculo sin precedente que convoca a un número considerable de espectadores llevado por la inquietud e intención de ver y escuchar en la pantalla una historia contada en clave audiovisual. Quizá, la oscuridad de la sala o el ambiente de semipenumbra contribuya a magnificar el estado de ensoñación que éste experimenta y sea la razón y el saber los que rompan la dictadura de las imágenes en la pantalla pues no hay nada más vago e insignificante que la "ilusión de saber" aquella que definió el cineasta italiano, Roberto Rossellini (1979, p. 113), como "La semicultura" ya que "es peor que la ignorancia, porque nos engaña. Su engaño hace posible tenernos atados de pies y manos, subyugados por quimeras".

En este sentido, y con todo lo apuntado sobre la educación en cine, hemos de añadir que además del hecho lúdico y sensato de ver una película con los consabidos resortes de activo, responsable y crítico, se hace necesario complementar la mirada con otros puntos de vista que complementen los contenidos del metraje. Es decir, si vemos una película, por ejemplo, sobre movimientos

migratorios o relacionadas con la realidad de algunos países en vías de desarrollo; el trabajo educativo con la cinta se ve enriquecido con la lectura de textos (libros, periódicos, etc.), además de acercarse a Internet para aprender más y mejor. Así como, a veces es conveniente alejarse de las etiquetas que indican la categoría de una película pues, en ocasiones, obedecen a intenciones mercantiles que se alejan de las educativas (con enunciados como cine ambiental, documentales sobre naturaleza, etc.).

La educación del siglo XXI ha de impulsar las capacidades críticas en un alumnado participativo y activo, que sabe buscar y encontrar la verdad tras un depurado proceso intelectual contrastado y comprensivo interactuando con el análisis y la reflexión. Estamos ante un gesto de honestidad intelectual aliada al principio crítico que establecemos cercano a la transformación y justicia social, a la imparcialidad y la amplitud mental. El estancamiento o la imprecisión no son buenas aliadas en este intento por perseguir el pensamiento crítico. Y entendemos que para acrecentar el pensamiento crítico en educación y con las tecnologías de la información y la comunicación, el currículum tiene mucho que aportar y contribuir sobre todo en cuanto a la posibilidad de buscar y seleccionar, además de abrir horizontes al cambio (Cabero, Amar y Montaner, 2008, p. 67).

Esta actitud de educación en cine ha generado una nueva manera de relacionarse con la pedagogía y con los medios de comunicación. Esto nos lleva a considerar la conveniencia de una educación para el cine que desarrolle en la ciudadanía la capacidad crítica y analítica, además de reflexiva y participativa; del mismo modo que la comprensión de los diferentes ámbitos y representaciones que aparecen en un film, pues con: "los medios se puede tener un conocimiento objetivo del mundo y de la gente, así como de su forma de pensar y valorar las cosas [...]" (Aparici, 1996, p. 22). Por ello, hacemos un llamamiento para que la educación en, con y para cine esté vinculada a la educomunicación en la línea señalada por Mario Kaplún (1998, p. 158), donde "convergen una lectura de la pedagogía desde la comunicación y una lectura de la comunicación desde la pedagogía". Estamos entablando un discurso en el cual se "permita a los receptores reflexionar sobre la imagen del mundo y sobre la realidad que les es transmitida y de la que, al mismo tiempo, participan" (Cabero; Romero Tena, 2001, p. 131), pues lo que se pretende no es ser manipulados y (des)orientados por los intereses del cine o los medios; ya que de este modo, en vez de estar ante un medio estamos suscribiendo la mediocridad.

Dicho de otro modo, la educomunicación es un ejercicio de lucidez en el cual se participa activamente con la finalidad de que estos mensajes mediados no nos machaquen, y es un modo de acercarse al saber social que los medios transmiten y recrean, aprendiendo a decodificarlo, con la intención de deconstruirlos y reconstruirlos, pero, igualmente, sin soslayar el poder pedagógico del cine, o viceversa.

Que la mediocracia de Manuel Castells (1995, p. 13), la "iconosfera" de Román Gubern (1987) y la de "mediocridad" apuntado por la profesora catalana Victoria Campos (2003, p. 33-34) no sean una triste realidad y la cultura del cine sea un acicate para paliar sus envites y contribuya a la toma de conciencia, a la participación y a una mejora social, económica y ambiental. Grosso modo, comentaremos que la educomunicación no es, simplemente, conocer los medios, es atender, igualmente, a sus efectos. Es una forma de contribuir al conocimiento de su lenguaje, discurso y tecnología pero, también, se trata de una manera de tomar conciencia por la problemática ambientalista.

Hemos hablado del cine como una manera de comunicar, hemos intentado que el lector-espectador atisbe las posibilidades que pueden derivarse del cine como un modo de disfrute y, con ello, se convierta en un agente para la educación. Pero no se puede eludir que el cine también es una forma que invita a la convivencia. Ver cómo viven o malviven otras personas, aclarar a través de la asamblea de aula ciertas omisiones que la película (sea de ficción o documental, animación o con personajes, largometraje o cortometraje) se empeña en disfrazar pero, también, atender a las relaciones de la película con la literatura o las artes, con la ideología o las mentalidades es un posible ejercicio con el cine. Saber diferenciar donde está la ficción y donde empieza la realidad, así como ser espectadores y que ello sea sinónimo de separar con la mirada, continúa siendo otro ejercicio para que sepamos/recordemos o no olvidemos, y por ello insistimos, que el cine es una industria de sueños y, en ocasiones, de mentiras.

# Para ir concluyendo

En el ya pretérito marco de la educación ambiental que se atisbó en la reunión de Tbilisi, en Georgia en de octubre de 1977, se marcaba como recomendación el concepto interdisciplinar para este modelo de educación, aunque la tendencia actual es que sea transdisciplinar en el sentido de fragmentar la presentación y comprensión de los contenidos quebrando los niveles tradicionales de acceso y dotando de mayor rigor a la interpretación y a las convicciones sociales de lo cotidiano. Un enfoque que contribuye a la reconstrucción del conocimiento establecido en torno a las rígidas fronteras de una disciplina. Y cómo hacerlo, pues a través de un cambio de metodología, estrategias y técnicas que potencien el diálogo, la participación, la investigación y la motivación, pero además a planteamientos epistemológicos y éticoeducativos. No es caer en la presunción de enfrentarse a la disciplinariedad; es más bien establecer un juego de aportes que se inicia con la acción sumativa de la interdisciplinariedad y se completa con la oblicuidad puesta en práctica de la transdiciplinariedad.

Por eso la transversalidad no habla sólo de transdisciplinaridad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y deberes, entre investigación y proyecto de sociedad. La transversalidad de los saberes apunta así hacia esos nuevos sujetos de la educación, cuyo desciframiento remite a lo que Antonio Machado recogió de labios de un campesino y lo puso en boca de ese alter suyo al que llamó Juan Mairena: 'todo lo que sabemos lo sabemos entre todos' (Martín-Barbero, 2003, p. 29).

Una vez hemos atendido a la transdisciplinar (pues entendemos que es el modo más acertado de acercarse al conocimiento que se transmite con el cine), y además de haber observado sus posibilidades en cuanto a las relaciones con el conocimiento, nos detenemos sobre el cine como fenómeno transcultural (como reconocimiento del patrimonio común o del transferido) a partir del cual se produce una percepción de la diversidad y una mirada transformadora. En este sentido será la UNESCO, en la ya mencionada Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, donde se plantea dónde se ha llevar a cabo la educación ambiental. Ciertamente, se afirma en escuela (educación reglada) y fuera de la escuela (educación no reglada); pues bien, el cine de forma longitudinal segmenta a ambas. Ahora bien, lo que hace falta es una educación, igualmente, en, con y para cine y que ésta sea motivo de aprendizaje, no tan sólo de divertimento.

El cine y la televisión van convirtiéndose para la juventud en lo que pudiéramos llamar un "segundo mundo", por cuyo motivo la enseñanza debe tener debidamente en cuenta la manera cómo "viven" los jóvenes en ese nuevo universo de la imagen, en el que pasan una parte tan considerable de su tiempo libre. En efecto, la existencia del hombre de hoy -y sobre todo la de los jóvenes- se sitúa en el plano visual. El cine y la televisión, que son los más potentes de nuestros medios de información, los más populares de nuestros pasatiempos, usurpan poco a poco el lugar que no hace demasiado tiempo ocupaban por entero los escritos y la palabra (Peters, 1961, p. 10).

En este sentido, se hace imprescindible una educación en medios para que el espectador se encuentre preparado y pueda extraer el máximo de enseñanza del visionado del film. De lo contrario, sucederá que una vez vista la película se diluye en la retina de público olvidándose. En esta Conferencia también se atisba, con gran lucidez, la necesidad de educación ambiental se ha llevar a cabo a lo largo de toda la vida, sin distinción alguna, con la intención de promover acciones que generen y protejan el medio ambiente.

El cine puede contribuir a la educación ambiental, pues cada vez que se ilumina una pantalla se abre una ventana a la sensibilización viendo lo que sucede en entornos cercanos o lejanos. No hemos de ser selectivo y etiquetar *a priori* lo que creemos que es cine ambiental. Lo es un *western*, lo es una película de aventuras y, también, lo es aquella que se hace con la idea de

contribuir a la sensibilización ambiental. En nuestra opinión, el cine ambiental es aquel que, grosso modo, fomenta una mirada integral de los hechos y consecuencias del deterioro o la cohabitación de las personas con sus contextos ambientales e, igualmente, es aquel que invita a la reflexión y al análisis, y no mantiene un enfoque exclusivamente cortoplacista sino, también, con visos de futuro despertando la conciencia y las implicaciones para mejorar a la sostenibilidad. Pero no olvidemos que con el cine ha de haber una intervención educativa para activar la mirada; de lo contrario quedaría, tal vez, en una mera anécdota y, en ocasiones, eclipsada por la publicidad/propaganda y el merchandising que lleva envuelto el espectáculo del cine. No estaría de más ir concluyendo con una hermosa frase atribuida al gran poeta andaluz, Antonio Machado, quien dice: "El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas; es ojo porque te ve". Posiblemente, sería difícil encontrar la conexión con la idea anterior pero, al fin y al cabo, lo que suscribimos es que la actitud es lo que vale y no quien mire o deje de mirar en todas sus acepciones: observar, atender, pensar, juzgar, inquirir, concernir, proteger, considerar, y con lo que respecta a la educación siempre disfrutando.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

#### Nota

1 Aunque que yo sepa de la existencia del concepto de 'semicultura' en la obra de Theodor Adorno y Max Horkheimer, he eligido mantener la cita a Rosellini en este texto, ya que así me he apropiado de la noción, acercandome de lecturas sobre el cine y las tecnologías de comunicación.

#### Referencias

APARICI, R. Educación y nuevas tecnologías, en la revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Madrid: De la Torre, 1996.

AMAR, V. Comprender y disfrutar el cine. Huelva: Comunicar, 2003.

AMAR, V. Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y educación. Madrid: Tébar, 2008.

BARNETT, R. Claves para entender la universidad. Gerona: Pomares, 2002.

CABERO, J.; ROMERO TENA, R. Violencia, juventud y medios de comunicación. **Comunicar**, Huelva, n. 17, p.126-132. 2001

CABERO, J.; AMAR, V.; MONTANER, J. Tecnología de la información y de la comunicación: más de lo mismo o más y diferente en educación. **Tavira - Revista de la Faculdad de Ciencias de la Educación**, Cadiz, nº 24, p. 125-141. 2008.

CAMPS, V. Sociedad de la información y ciudadanía. In: AGUADED, J. I. (Org.). Luces en el laberinto audiovisual. Huelva: Comunicar, 2003. P. 29-34.

CASTELLS, M. La mediocracia. *El País*, Espanha, 24 de enero de 1995.

GIBBONS, M. **Higher education relevante in the 21st century**. Washington: World Bank, 1998.

GIDDENS, A. Et al. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Antropos, 1996.

GUBERN, R. La mirada opulenta: exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

JONAS, H. El principio de responsabilidad. Barcelona: Herder, 1995.

KAPLÚN, M. Procesos educativos y canales de comunicación. **Comunicar**, Helvia, n.11, p.158-165. 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista iberoamericana de educación**, Madrid, n. 32, p.17-34. 2003.

NEGROPONTE, N. El mundo digital. Barcelona: Ediciones B, 1995.

MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Medellín, Colombia: UNESCO/Universidad Pontificia Bolivariana, 1999.

PETERS, J. M. La educación cinematográfica. París: UNESCO, 1961.

POMAR, M. El diálogo y la construcción compartida del saber. Barcelona: Octaedro, 2001.

RAMOS, J. Y... se forma poco a poco. Reconstrucción compartida. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 256, p. 28-32. 1997.

ROSSELLINI, R. Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación. Barcelona: Gustavo Gili. 1979.

ROJAS, Marcos L. Nuestra felicidad. Barcelona: Espasa-Calpe. 2000.

TORRES, J. Sin muros en las aulas: el currículum integrado. In: SACRISTÁN, A. (Org.). Lecturas de Didáctica. Madrid: UNED, 2002. P. 79-90.

WILD, R. Educar para ser: vivencias de una escuela activa. Barcelona: Herder, 2000.

## Webgrafía

http://www.monthlyreview.org/598einstein.php

(Revista digital que recoge el artículo "Why Socialism?" escrito por Albert Einstein) http://www.declaraciondemadrid.org

(Declaración de Madrid sobre "Educación y medios de comunicación")

http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/index.html

(Página del Ministerio de educación y cultura del estado español con recursos para conocer un poco mejor el cine, con material de apoyo docente)

http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham sp.pdf

("La educación para los medios en la era de la tecnología digital" según el profesor inglés David Buckingham)

Victor Amar Rodrigues é doutor, professor de *Nuevas tecnologias y medias en la educación*, Universidad de Cádiz, Espanha. Autor de mais de dez livros sobre cinema e novas tecnologias aplicadas à Educação. Diretor do grupo de pesquisa *Educación y comunicación* que pertence ao *Plan Andaluz de investigación de la Junta de Andalucía*.

E-mail: victor.amar@uca.es



# Crise Ecológica: a deserção do espaço comum

# Nancy Mangabeira Unger

RESUMO – Crise ecológica: a deserção do espaço comum. O deserto da sociedade contemporânea é pensado como o resultado de uma dinâmica na qual o homem moderno entende sua identidade na razão direta de sua capacidade de dominar a natureza e os outros homens, e cujas raízes se encontram no modo como este homem se relaciona com o real e com sua própria humanidade. Neste contexto, o deserto se dá como deserção, abandono do espaço comum. Mas se a metáfora do deserto expressa a realidade de um tempo destituído, este também pode revelar virtualidades de criação e possibilidades de renovação.

Palavras-chave: Deserto. Crise. Heidgger. Ecologia. Ethos.

ABSTRACT – The Ecological Crisis: the desertion of a common space. The desert of contemporary society is analysed as the result of a dinamics in which modern man understands his own humanity in view of his capacity to dominate nature as well as other men, that is, to a situation whose roots are to be found in the way contemporary man relates to reality and to his own humanity. In this context, the desert appears as the desertion of a space common to all. Nonetheless, although this metaphor expresses the reality of a destitute time, the desert can also reveal potencials of creativity and possibilities of renewal.

Keywords: Desert. Crisis. Heidgger. Ecology. Ethos.

Esta reflexão tem como pressuposto a idéia de que, no esforço de refletirmos a respeito da questão ecológica, nos deparamos com algumas questões cujo sentido mudou ao longo das diferentes épocas do pensamento ocidental. Hoje, a palavra crise permeia nosso vocabulário cotidiano. Falamos em crise política, crise moral, crise ambiental. Mas o que está em crise não é o próprio modo como nos relacionamos com tudo que existe e com o próprio existir? O que está em questão não será, mais do que as teorias e os sistemas de pensamento, a própria dimensão na qual pensamos? A radicalidade da situação que, como civilização planetária atravessamos, nos põe diante de questões radicais. Em que consiste a humanidade do homem? O que queremos dizer quando dizemos: ser humano? Qual é o lugar deste ser na totalidade do real? O que é que nós entendemos por real e por realidade?

Talvez um dos traços mais marcantes de nosso percurso civilizacional seja o descaso radical por qualquer limite, a idéia de que a liberdade do homem se afirma como recusa de qualquer nível de dependência da terra, tendo o homem o direito de fazer tudo aquilo que seu poder alcançar. Os gregos, argutos observadores da natureza humana, percebiam que o homem tende a desmesura. Por isso designaram o desejo voraz e excessivo, a ruptura da medida justa, com uma palavra cuja força ecoa até nossos dias: hybris. A atenção em manter a hybris sob controle permeia a paidéia grega. Visitantes ao templo de Apolo, deus da sabedoria, encontravam nos portais as inscrições conheça-te a ti mesmo e nada em excesso. A doutrina da sophrosyne, a sabedoria da justa medida, a temperança, ensina a não esquecer os limites do poderio humano e da ambição humanas, e faz da busca da *metron* a mais alta sabedoria. Disso também sabiam as sociedades arcaicas, cujo sistema simbólico visa a afirmar o ser humano como parte integrante do Todo, e com isso conter a desmesura. Hoje, precisamos de uma experiência do pensar que nos restitua a possibilidade de estarmos abertos e receptivos à presença misteriosa de todos os seres, presença esta que não se exaure na positividade rasa e nem se diz de um único modo.1

A grande diferença civilizacional é que, enquanto outras sociedades buscaram modos de transformar esta tendência, a nossa fez da *hybris* sua virtude máxima. O projeto de dominação e de controle de tudo que existe, a ruptura da dimensão cosmopolita do homem, a busca de mais e mais poder sobre a natureza, sobre tudo e sobre todos, o antropocentrismo, formam o eixo em torno do qual gravitamos. O conhecimento é visto não como a sabedoria necessária para que o ser humano conviva com as leis do universo, mas como via de assenhoramento e controle de tudo. Neste entendimento, que se torna uma força propulsora da sociedade moderna, o ser humano pensa sua liberdade na razão direta de sua capacidade de prescindir de qualquer lei que lhe seja externa, tão mais livre quanto mais ele domina o mundo. Autonomia e dependência são termos vistos excludentes, pois a liberdade do ser humano é pensada na razão direta de sua capacidade de independer de processos que lhe são externos. Ser real significa ser um objeto para um sujeito humano, visto doravante

como fundamento e referência de tudo que existe. A natureza passa a ser reduzida a uma reserva de matéria-prima, cujo único valor reside em atender os desejos humanos. O homem ocidental, sob o domínio desse entendimento, procura segurança não apenas pelo conhecimento da realidade, mas pela sua dominação. Mas o que acontece com uma civilização, que faz da expansão sempre maior do poderio humano sua fonte e seu princípio permanente?

A gravidade da situação que hoje atravessamos, não se deve unicamente ao fato de que temos de lidar com a ameaça da destruição de nossos recursos mais vitais: da água, do ar, das espécies vegetais e animais. O momento é grave, de modo mais essencial, porque o homem esqueceu a riqueza do que pode significar ser um ser humano. A tentativa de afirmar um poderio sem limites sobre as coisas — o projeto de estabelecer-se como tirano da vida — redunda em seu isolamento, em rompimento do diálogo com a natureza, em perda da referência da terra como abrigo.

Em outro nível, este projeto está intimamente ligado aos ritmos da sociedade industrial. Cria-se a ilusão de que, embora existam desigualdades sociais evidentes demais para serem escamoteadas, todos os homens têm igual poderio sobre a natureza. Todos, até os mais subjugados, têm o poder de subjugar as forças da natureza. Assim, o desequilíbrio ecológico e a planetarização de uma sociedade que, se desevolvendo sob a ideologia do individualismo e da pretensa igualdade de todos, caminha hoje para uma tecnocracia totalitária, são aspectos de um mesmo fenômeno.

A exclamação de Nietzsche (1993, p. 41) – "o deserto cresce" – expressa o sentimento de quem está diante de uma determinada dinâmica de civilização e presencia um momento importante deste processo de desertificação. O pensador não está se referindo especificamente à desertificação resultante da devastação da natureza; trata-se da percepção do impacto de uma época na qual o deserto que cresce se referencia, sobretudo a uma condição anímica do homem contemporâneo. O que Nietzsche vê é a crescente aridez de uma época na qual a vida está sendo negada, e que tem seu eixo na racionalização e controle de todas as coisas.

De um modo mais profundo, essa crescente aridez resulta de um desequilíbrio cujas raízes se situam no coração do ser humano. O que significam a devastação das florestas, a contaminação das águas e do ar, a extinção de milhares de espécies animais, a agressão que o homem comete a seus semelhantes através da espoliação, da opressão, do etnocídio, senão o espelho externo de uma condição interior do ser humano?

Hoje, vivemos em um mundo que é o fruto amargo desta dinâmica, cujo desdobramento se realiza em múltiplos níveis. Os vínculos sociais são rompidos em todas as classes sociais; as relações humanas se dissolvem na economia. Neste contexto, o processo de desertificação se dá como deserção, abandono do espaço comum. No deserto social, as formas de sociabilidade e convivência se reduzem à microunidades de defesa com identidades próprias, na

qual o elogio da diferença sucumbe, na maioria das vezes, a uma dinâmica que não entra em diálogo com outras falas. O que se deserta é um modo de ser que considera a tessitura social como um todo, o olhar que percorre o desenho formado pela trama de seus múltiplos fíos - nem que seja para constatar seu esgarçamento - pois é este interesse pela comunidade que remete à política como grande arte.

A crise do socialismo, que marcou a segunda metade do século passado, deixou um vazio em termos de valores. Apesar de todas as suas incoerências e as suas contradições, o socialismo, enquanto ideal, representou as aspirações de muitas gerações, no mundo inteiro, por uma condição de justiça social e política para toda a humanidade. O fato de que, como realidade histórica, o chamado socialismo real reproduziu aspectos fundamentais do sistema que pretendia superar, provocou em muitos simpatizantes uma reação de desânimo, ceticismo e desinteresse por um horizonte social mais amplo. Nos dias atuais, a idéia de utopia é vista majoritariamente como algo historicamente datado, anacrônico. Junto com o socialismo, teria sido definitivamente enterrado todo ideal de uma mudança fundamental da sociedade.

Realismo é a palavra chave de um projeto que se quer pragmático e aberto, isento de pretensões totalitárias e de ingenuidades utópicas. O que está em questão nestas afirmações é a própria idéia de realidade, é o entendimento de realismo como aderência ao já dado, ou seja, ao campo do pragmático, do que é passível de instrumentalização, planejamento e cálculo; é também o campo do repetitivo. Nesse campo só não há lugar para a criação e a criatividade.

Para muitos de nós as certezas de antes se desfizeram em face da experiência de que os projetos de transformação social e política pelos quais lutamos repetiram ou recriaram novas formas de dominação e de opressão. Diante da perplexidade que a perda destas certezas ocasiona, corremos o risco de nos refugiar seja na negação *in totum* de nossas esperanças, sonhos e experiências anteriores, seja pelo reforço, cada vez mais dogmático, das velhas propostas. Em ambos os casos, há uma recusa a assumir o peso da história que vivemos, uma recusa a pensá-la em profundidade. Na verdade, o cinismo e a inércia, de um lado, e o dogmatismo, de outro, são formas de fugir à convivência com a perplexidade, ao desafio de novas indagações. Mas esta fuga abriga também a impossibilidade de abrir-se para o novo. Descrevendo o que chamara a "neuro-se política", Arthur Koestler escrevia:

Um dos traços mais marcantes do comportamento neurótico é a impossibilidade em que se encontra o doente de extrair lições de suas experiências passadas. Como um ser enfeitiçado, ele se encontra sempre no mesmo gênero de impasse e repete sempre os mesmos erros [...] Atrás do truísmo superficial de que 'a história se repete', escondem-se as forças inexploradas que condenam os homens a repetir seus erros mais trágicos (1955, p. 223).<sup>2</sup>

O início da possibilidade de romper com a repetição passa pela coragem de olhá-la cara a cara e pela paciência de pensá-la. Pensar não significa necessari-

amente formular novas respostas, mas talvez, sobretudo indagações que possam conduzir-nos a um aprofundamento sempre maior das molas da dominação e opressão, dentro e fora de nós mesmos. Sob o comando da vontade de poder, da recusa do sagrado, da necessidade de reduzir a natureza e os outros homens à condição de objetos de sua ganância, o homem contemporâneo perde simultaneamente a noção de seu lugar no universo e o contato com potencialidades constitutivas de sua humanidade.

No entanto, ao longo de todas as vicissitudes que marcaram o desenvolvimento de nosso percurso civilizacional, com suas características de reificação, instrumentalização e controle, sempre houve aqueles que mantiveram outra visão do mundo, aqueles que zelaram pelo cuidado com a vida e a reverência pelo sagrado, que mantiveram uma escuta poética da vida, aqueles dotados de sabedoria, independentemente de seu lugar social, e talvez, na maioria das vezes, à margem das instituições.

Neste tempo de crise e de transição, talvez mais importante do que respostas ou conclusões a que possamos chegar são as perguntas que fazemos. Perguntas cujo vigor não se realiza nesta ou naquela conclusão, perguntas que são como estrelas que norteiam o nômade no deserto ou o navegante no mar. Nossa palavra método vem do grego odós, caminho. Mais do que elaborar um método para chegar a um objetivo pré-traçado, é o próprio caminhar que nos cabe. Filhos da técnica e da funcionalidade, estamos habituados a medir o valor das coisas pela sua eficácia em produzir resultados palpáveis, rentáveis, e de preferência imediatos. Por isso, chegar é mais importante que caminhar. Sempre que possível desenvolvemos técnicas que nos permitem atravessar grandes distâncias em um tempo cada vez mais curto. Mas quando todos os caminhos conhecidos nos conduziram a situações sem saída, quando certezas tão cristalizadas se desfizeram, quando nossas convicções vacilam e objetivos que pareciam tão claros e evidentes se desfazem como miragens, quando, por toda parte, vemos ou o cinismo ou a inércia, neste momento a pressa em chegar e a euforia de conquistar mostram a sua impotência. É tempo de despojamento, tempo de depuração, tempo de travessia. Caminhar é preciso, navegar é preciso.

Diante dos fracassos de tantas tentativas de realização de um projeto novo, há uma tendência generalizada à atomização e ao isolamento social. Neste contexto, o processo de desertificação se dá como deserção, abandono do espaço comum. No deserto social, o que se deserta é um modo de ser que considera a tessitura social como um todo, o olhar que percorre o desenho maior formado pela trama de seus múltiplos fios - ainda que seja para constatar seu esgarçamento -, pois é este interesse pela comunidade como um todo que remete à política enquanto grande arte. É outra dimensão da experiência do deserto, pois um dos sentidos da palavra deserto é de um lugar desertado, abandonado. Este estado de isolamento, alheio aos destinos do outro, emerge tanto nas novas formas de produzir e viver da sociedade capitalista digital-informatizada, como pela exclusão social de todos aqueles que não conseguem uma adequação às novas necessidades do mercado.

Se a metáfora do deserto expressa a realidade de um tempo destituído, podemos nela também descobrir outro sentido, que é a do deserto como lugar que contém em si múltiplas possibilidades de renovação e virtualidades de criação. Pensar a gravidade do tempo em que vivemos, é pensar também as possibilidades de sua superação. As forças de renovação e regeneração do tecido social se expressam de múltiplas maneiras e em níveis diversos. Apesar do incomensurável sofrimento, apesar da desagregação ética e social, ainda há lugares no Brasil nos quais o povo consegue preservar uma tessitura de símbolos, mitos e rituais, ainda que fragilizada e fragmentária, expressa uma relação com a vida que se dá para além dos marcos da racionalidade instrumental e da dicotomia sujeito-objeto que marcam o modo de pensar predominante hoje, como observamos nos povos ribeirinhos que vivem à margem do São Francisco.<sup>3</sup> Fazer uma leitura desta cultura como primitiva é incorrer em um reducionismo que não alcança o caráter originário desta percepção da vida. Tal caráter não se reduz a uma teoria determinada, nem depende do saber acadêmico. Antes, diz respeito a uma atitude do pensar. A sensibilidade poética, o sentimento do sagrado, a capacidade de colocar-se à escuta da natureza, correspondem a dimensões do ser humano que não dependem do saber acadêmico e não se expressam de um modo único, podendo eclodir tanto na palavra erudita quanto na linguagem do povo simples.

O filósofo Martin Heidegger (1990, p. 118) nos mostra que nossa palavra ética provém do grego *ethos*, cujo sentido originário é: morada, não no sentido de tal ou qual construção material, mas no sentido existencial e ontológico da ambiência que é própria ao ser humano, o modo de ser, de habitar, mediante o qual ele realiza sua humanidade. O sentido da ética como um conjunto de princípios que devem orientar sua vida já é um sentido derivado desta experiência originária, e a convenção já é a petrificação desta experiência viva. Sendo, portanto o sentido primeiro da ética um morar, habitar, todo morar autêntico, toda ética essencial, está ligado a um preservar. Segundo este pensador, preservar não é apenas não causar danos a alguma coisa. O preservar genuíno tem uma dimensão positiva, ativa, e acontece quando deixamos algo na paz de sua própria natureza, de sua força originária. Assim também, salvar não tem unicamente o sentido de resgatar uma coisa do perigo: salvar é restituir, ou dar condições para que ela se revele naquilo que lhe é mais próprio. Salvar realmente significa deixar-ser.

Em um de seus escritos, Heidegger (1971, p. 150) diz que:

Os mortais moram quando recebem o céu como céu, deixam à lua e ao sol a jornada que lhes é própria, deixam às estrelas seu percurso e as estações a sua benção e sua inclemência; não transformam a noite em dia e nem o dia numa frenética agitação.<sup>4</sup>

Se o morar genuíno deixa que cada ser desabroche naquilo que lhe é próprio, na plenitude de sua essência, a dominação está ligada a todo fazer, a todo

pensar, nos quais o homem projeta sobre as coisas a sombra de sua própria vontade e as transforma em objetos de sua propriedade. Os "mortais", que Heidegger contrapõe ao homem planetário, são aqueles que sabem habitar, morar, no sentido pleno da palavra, isto é, que sabem respeitar a Terra e seus seres, acolher e preservar, deixar o próximo ser próximo e o distante ser distante, reconhecer o sagrado, assumir a morte. São os seres que são capazes de acolher a morte enquanto morte, isto é, de percorrer todas as transformações e metamorfoses da vida.

Se pensarmos o verbo 'habitar' com amplidão e sentido suficientes, ele nos aponta a forma como os homens realizam, sobre a terra e sob o céu, sua migração do nascimento para a morte. Esta migração é multiforme e rica em transformações. Ela permanece sempre fundamental para aquele cuja morada se dá entre céu e terra, nascimento e morte, alegria e tristeza, obra e palavra (Heidegger, 1990, p. 51).<sup>5</sup>

Em tempos de desalento e de descrença, temos que buscar alento e fé. Qual a importância de ter um ideal maior para pensar a vida em comum dos seres humanos e de sua relação com tudo que lhe vem ao encontro? Em sua obra A República, Platão (1993) vai dizer que a justiça só existirá na cidade ideal, quando ela existir na alma de cada um. É preciso construir esta cidade dentro de si, tornando a alma ordenada e plena de calma divina, e um dos caminhos para esta transformação é a contemplação das coisas belas e boas. Em meio a uma Atenas já corrompida, voltada para a conquista do poder a qualquer custo, enfraquecida por dissensões internas e por políticos demagógicos, Platão afirma que o filósofo deve voltar seu olhar não para aquela sociedade em vias de decomposição, mas para um modelo, um ideal de cidade, e que este ideal sirva como referência e parâmetro para que, inspirado e orientado por este modelo, agir com justiça, em qualquer que seja a situação da cidade na qual se vive. Se tal cidade já existiu algum dia, se existe agora em algum país distante, ou se ainda existirá, não importa, diz Platão; o valor da cidade ideal é paradigmático, serve como modelo, nos mostra o que é a justiça. Assim, a existência de um ideal nos permite, mesmo nas condições mais difíceis, preservar uma hierarquia de valores e princípios, resgatando-os do discurso demagógico e do relativismo descrente que ambos igualam a tudo e a todos. Quanto maior a desorganização moral de uma sociedade, mais cresce a importância de se ter uma visão mais ampla das verdadeiras potencialidades do ser humano e, portanto, do mundo que ele pode construir.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

### Notas

Este texto é um registro da Conferência de abertura realizada pela autora no I Encontro Nordestino de Educação Ambiental – I ENEA - A Formação do Sujeito Ecológico Como Desafio da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Natal, RN, 8 a 12 de Agosto de 2005. O texto teve revisão técnica de Isabel Carvalho.

- 1 O mito é uma destas experiências de pensamento. Apreensão direta do mundo, no limite do dizível, e por isso mesmo uma fala mais imagética que discursiva, o mito é mergulho na nascente, narração do mistério, fala do sagrado. Em outro registro, a vocação originária da filosofia é traduzir esta apreensão em conceitos, trabalhá-la, para dar o fundamento, o chão sobre o qual o pensar/agir humano possa pisar. Quando Platão diz que thaumas: o espanto, a admiração, é arché, princípio originário e permanente de todo filosofar, ele ainda situa a filosofia como recuo diante do que é, interrogação, reconhecimento da presença do extra-ordinário no ordinário.
- 2 Tradução da autora.
- 3 Aqui a autora se refere a sua convivência junto aos ribeirinhos do São Francisco. Esta experiência fundamentou sua tese de doutorado e está publicada em: Unger, N. Da foz à nascente; o recado do rio. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- 4 Tradução da autora
- 5 Tradução da autora

### Referências

AXELOS, Kostas. **Introdução ao pensamento futuro**. Trad. por Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

EHRENFELD, David. The arrogance of humanism. New York: Oxford University Press, 1981.

HEIDEGGER, Martin. The question of being. New York: College and University Press, 1958.

HEIDEGGER, Martin. **Discourse on thinking (Gelassenheit)**. New York: Harper & Row, 1966.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Trad. por Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, Martin. **Que é metafísica?** Trad. por Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

HEIDEGGER, Martin. **Poetry, Language, Thought**. New York: Harper & Row, 1971.

HEIDEGGER, Martin. Questions III et IV. Trad. por André Préau. Paris: Gallimard, 1990

KOESTLER, Arthur. The Trail Of The Dinossaur and other essays. New York: The Macmillan Company, 1955.

KURZ, Robert. A síndrome do obscurantismo. Folha de S. Paulo, 5 nov. 1995, Caderno Mais!, p. 5.

KURZ, Robert. O colapso da modernização; da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. por Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977, v. 1.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1992. v. 2.

LEISS, William. The domination of nature. Boston: Beacon Press, 1974.

NIETZSCHE, Frederico. Ditirambos de Diónisos / Dionysos Dithyramben. Versão: Manuela Sousa Marques. Lisboa: Guimarães Editores, 1993 (Edição bilíngüe).

PLATÃO. A República. Trad. por Ma Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

ROSZAK, Theodore. Where the wasteland ends: politics and transcendence in postindustrial society. New York: Doubleday, 1972.

UNGER, Nancy Mangabeira. O encantamento do humano; ecologia e espiritualidade. São Paulo: Loyola, 1991.

UNGER, Nancy Mangabeira. Da foz à nascente : o recado do rio. São Paulo: Cortez/ Unicamp, 2001.

Nancy Mangabeira Unger é professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. É formada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Etnologia e Ciências da Religião pela Universidade Paris VII e Doutora em Filosofia da Educação pela Unicamp.

# Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional

Marina Nunes Durães

RESUMO – Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. Inserindo-se no contexto do mundo do trabalho e da educação, o presente artigo retoma algumas discussões encontradas na literatura acadêmica, acerca das concepções sobre Educação Técnica e Educação Tecnológica. Percebendo a presença de vários conceitos atribuídos a tais expressões, é feito um levantamento dos diversos significados encontrados para tais termos. Encontra-se, portanto, uma primeira abordagem contextualizando a Educação Profissional no debate entre *trabalho e educação*, e, em seguida, são apresentados alguns dos significados identificados acerca dos termos mencionados, inclusive relacionando-os com as concepções de politecnia e de escola unitária, que, segundo alguns autores, apresentam pontos em comum com o significado de *educação tecnológica*.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação técnica. Educação tecnológica. ABSTRACT — Technical Education and Technological Education Multiple Meanings in the Professional Education Context. Set up in the field of work and education, this article takes up some discussions found in academic literature about the concepts in technical education and Technological Education. Realizing the occurrence of various concepts assigned to such expressions, there is a survey for its multiple meanings. First, there is an approach to professional education, contextualizing it in the debate between work and education. After that, some of the identified meanings are presented, including linking them with the concepts of unitary school and polytechnic school, have some common points with the meaning of technological education, according to some authors.

Keywords: Professional education. Technical training. Technological education.

Quando lidamos com Educação Profissional, comumente nos referimos às expressões *Educação Técnica* e *Educação Tecnológica* para caracterizarmos a educação presente nesta modalidade de ensino. Percebe-se que muitas vezes tais expressões são utilizadas até mesmo como sinônimos uma da outra. Neste contexto, nos perguntamos: Qual o significado da expressão *educação técnica*? E *educação tecnológica*, o que significa? Percebendo a presença de vários conceitos atribuídos a tais expressões, o presente artigo objetiva fazer um levantamento, através da produção acadêmica na área, dos diversos significados encontrados para tais termos. Para isso, faremos uma primeira abordagem contextualizando a Educação Profissional no debate entre *trabalho e educação*, e, em seguida, apresentaremos alguns dos significados identificados acerca dos termos mencionados, inclusive relacionando-os com as concepções de politecnia e de escola unitária, que, segundo alguns autores, apresentam pontos em comum com o significado de *educação tecnológica*.

### A Educação Profissional no Contexto da Educação e do Mundo do Trabalho

As categorias trabalho e educação, conforme conhecemos hoje, estão próximas uma da outra, desde as revoluções Francesa e Industrial, no século XVIII. A partir do momento em que a burguesia se consolida e começa a preocupar-se com a produção em série, com a liberdade de mercado, com a defesa do trabalho como *locus* legitimador da riqueza e com a necessidade de *educar* uma massa de trabalhadores para satisfazer seus interesses, percebe-se uma aproximação cada vez maior entre estas duas categorias. Fernández Enguita (1989) lembra que neste período, a preparação da classe trabalhadora<sup>1</sup> para assumir suas atividades na indústria não acontece unicamente na própria indústria, mas também na escola. O autor esclarece:

Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação. O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas. (Fernández Enguita, 1989, p. 114).

A escola assume então um dos seus papéis na sociedade de classes: o de disciplinar e de preparar os futuros trabalhadores para a indústria. Esta escola, que passa a formar as massas, tem o papel de reproduzir as relações impessoais, formais e burocráticas do mundo do trabalho na formação dos trabalhadores, adaptando-os ao ambiente industrial.

Considerando que, no início da industrialização, foi necessário um disciplinamento para preparar os trabalhadores que vinham do campo e do arte-

sanato para os novos modos de produção, Fernández Enguita mostra o papel contraditório que a escola passa a exercer: ao mesmo tempo em que ela abre um maior leque de possibilidades àqueles que a frequentam, ela também molda os futuros trabalhadores segundo as necessidades da classe dominante.

No Brasil, o maior acesso da classe trabalhadora à escola acontece principalmente nos anos 1980 e 1990, com o processo de democratização, após a ditadura militar. Mas o caráter de classe permanece, como demonstra González Arroyo (1997) ao afirmar que o modo de produção capitalista gera uma escola de classe que obedece aos interesses da burguesia, dominando e embrutecendo os trabalhadores.

Apesar disso, ao (re)produzir a força de trabalho demandada pelo modo de produção capitalista, a escola, ao mesmo tempo em que prepara seus alunos para o mercado de trabalho, também abre novas possibilidades de pensamento crítico e reflexivo para seus estudantes. Através da educação escolar, os alunos começam a construir suas identidades e seus saberes e, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que são preparados para o mundo do trabalho segundo a perspectiva burguesa, também têm acesso a um maior campo de possibilidades, a uma maior percepção das escolhas e das transformações que podem fazer nas suas vidas e também na própria sociedade. Assim como González Arroyo, outros autores² demonstram que a escola experimenta as mesmas contradições sociais que a sociedade abrangente, constituindo-se também em palco de disputas.

Se a escola de formação geral está tão ligada ao mundo do trabalho, esta ligação estreita-se ainda mais ao falarmos em Educação Profissional. Segundo González Arroyo (1997, p. 15), até o final dos anos 70, o pensamento educacional brasileiro tinha uma "[...] visão ingênua, tecnicista e pretensamente apolítica." Nos anos que sucederam à queda da ditadura militar, abriu-se um maior espaço no meio acadêmico, para manifestações em torno de uma educação mais crítica e humana para a classe trabalhadora. A Educação Profissional está inserida neste contexto, e também retrata a sociedade de classe em que vivemos. O dualismo estrutural³, categoria marcante do nosso sistema de ensino, traz uma *tradição* secular, em que os filhos da classe dominante são formados em escolas propedêuticas e os filhos da classe trabalhadora têm, nas escolas de formação profissional de nível básico e médio, uma das suas principais opções de formação, voltadas exclusivamente para o trabalho.

Atualmente, a Educação Profissional é regulamentada pelos Decretos n° 5.154/04 e n° 5.840/06. O primeiro, que regulamenta a Educação Profissional, é marcado pela flexibilidade em suas diretrizes, pois, em seu artigo 4°, apenas *permite* o retorno à articulação entre o nível médio do ensino técnico e do propedêutico. A presente legislação permite que esta articulação seja feita de três formas: 1. Integrada, para aqueles que já concluíram o ensino fundamental e que obterão a habilitação profissional técnica de nível médio. Os alunos farão o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo e na mesma instituição. 2. Concomitante, para aqueles que já concluíram o ensino fundamental ou que

estejam cursando o ensino médio, o aluno fará o ensino médio e o técnico em escolas diferentes e ao mesmo tempo. 3. Subsequente, oferecida somente àqueles que já concluíram o ensino médio. O segundo, o decreto nº 5840/06, institui nacionalmente, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ele estabelece que o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) abrangerá tanto a formação inicial e continuada de trabalhadores, quanto a educação profissional técnica de nível médio. Considerando estes dois decretos, vale ressaltar o desafio que se coloca no dia-a-dia das instituições de Educação Profissional, para a organização de um currículo que integre todos os conhecimentos necessários para a formação de um verdadeiro *cidadão-trabalhador*.

Percebe-se que a sociedade de classe usa a Educação Profissional como uma das formas de sua continuidade. A legislação brasileira legitima a existência de dois tipos de formação: de um lado, a educação para a classe trabalhadora, que usualmente traduz-se numa formação sem base científica e humana, onde a maior valorização está no saber fazer, no saber executar tarefas e cumprir ordens, uma formação técnica e com um princípio de terminalidade, onde o trabalhador tem reduzidas as suas perspectivas de progredir educacional, social e economicamente. Do outro lado, está a formação propedêutica, aquela tida como integral e completa, voltada para os filhos da classe dominante, na qual se formam pensadores, gestores e formadores de opinião cujo caminho habitual é fazer um curso superior e ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho e na sociedade. Essa estrutura educacional vincula-se às relações sociais vigentes, como demonstra:

Como parte de um todo mais complexo, tanto o papel da escola, como o tipo de interesses em jogo que se manifestam no seu interior, são determinados por contradições, que se dão fora do seu âmbito, a nível das relações sociais de produção. (Machado, 1989a, p. 52).

Será que a necessidade e o direito a uma formação ampla também para os trabalhadores será sempre suplantada pelas necessidades imediatas do mercado e pelas estruturas sociais que contribuem para a continuidade das elites dominantes no controle intelectual e econômico da sociedade? Na trajetória histórica da Educação Profissional, predominam concepções que situam a formação dos trabalhadores numa posição secundária, fragmentada, empobrecida, aligeirada, formando uma classe trabalhadora que irá satisfazer às necessidades da burguesia e do mercado de trabalho. Torna-se importante, compreender propostas de formação que possibilitem quebrar tal trajetória histórica da Educação Profissional.

## Educação Técnica e Educação Tecnológica: o debate em questão

Entender o significado destas duas expressões não é tarefa fácil, suas próprias estruturas, que unem a palavra *educação*, (que, por si só, já carrega tanta cultura, significados e paradigmas), às palavras *técnica* e *tecnologia*, já expressam a complexidade e a multiplicidade de seus significados.

Analisando as designações dadas à Educação Profissional, Manfredi observa as diversas concepções relacionadas a este modelo de educação.

[...] há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-industrial, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro [...] (Manfredi, 2002, p. 57).

A autora ainda acrescenta, a estas concepções, a concepção de educação tecnológica, conotando uma formação ampla e integral dos sujeitos, somando à formação técnica, a formação de base científica e humana.

[...] educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas para o processo de formação humana. (Manfredi, 2002, p. 57).

A expressão *educação tecnológica* também é utilizada para fazer referência ao conjunto de instituições que ministram a Educação Profissional em nosso país. Oliveira lembra da proposta de um subsistema de instituições de Educação Profissional no Sistema Nacional de Educação, que expressaria "[...] a radicalização da dualidade estrutural no sistema nacional de educação no País, pela qual se constrói todo um sistema de ensino tecnológico da educação básica à educação superior em nível de pós-graduação, paralelo ao regular." (Oliveira, 2005, p. 16).

Já em um outro sentido, uma das principais referências que a legislação brasileira atual faz aos termos pesquisados neste artigo, consta no art. 3° da Resolução CNE/CEB n.°1, de 3 de fevereiro de 2005:

Art. 3º A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

I. 'Educação Profissional de nível básico' passa a denominar-se 'formação inicial e continuada de trabalhadores';

II. 'Educação Profissional de nível técnico' passa a denominar-se 'Educação Profissional Técnica de nível médio';

III. 'Educação Profissional de nível tecnológico' passa a denominar-se 'Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação'." (Brasil, 2005, p. 01).

O artigo acima reafirma a utilização dos termos que estão no decreto n° 5.154/04 que, assim como na Resolução acima, especifica, em seu art. 1°, os níveis de ensino dos programas de Educação Profissional. Tanto a resolução, quanto o decreto, esclarecem a atual definição dos termos no sentido legal. A legislação não utiliza as expressões educação técnica e educação tecnológica propriamente ditas, mas utiliza uma aproximação, Educação Profissional técnica e Educação Profissional tecnológica para determinar os níveis de ensino da Educação Profissional. Neste caso, a educação técnica faria referência ao nível médio de ensino da Educação Profissional e a educação tecnológica corresponderia ao nível superior, de graduação e de pós-graduação, deste modelo de educação.

Conforme veremos, alguns autores utilizam os termos aqui pesquisados, empregando significados diferentes deste significado legal acima apresentado. Para tais autores, a utilização das expressões independe do nível de ensino. Ou seja, pode-se utilizar *educação técnica* e *educação tecnológica* tanto na formação inicial, quanto no nível médio e na graduação da Educação Profissional, assim como no Ensino Propedêutico. As concepções, nesse caso, referem-se às orientações político-pedagógicas subjacentes aos modelos de formação. Ressaltamos, ainda, a presença, na literatura, de uma multiplicidade de outras expressões parecidas com as aqui adotadas. Tais multiplicidades contribuem para a dificuldade da exata definição dos termos, dificuldade essa já demonstrada por Machado:

Sem dúvida, as diferenças terminológicas dificultam sobremaneira a comunicação entre aqueles que se interessam por esta área de estudo e atuação, pois não é apenas o conceito de educação técnica que comporta ambigüidades. Há imprecisão acerca do que seja iniciação, formação, aprendizagem, qualificação, treinamento, aperfeiçoamento, habilitação profissional, pois ora são usados como sinônimos, ora designam campos de atuação distintos, segundo nível de ensino. (Machado, 1989a, p. 76)

Constantemente, os termos *educação técnica*, ou *ensino técnico*, são encontrados na literatura referindo-se ao ensino profissional de uma maneira geral. Peterossi, por exemplo, ao falar da criação das escolas de formação profissional, diz que embora

[...] alguns autores situem no século passado e mesmo anteriormente a esse período a criação de escolas voltadas ao ensino de habilidades profissionais, entendo só ser possível falar-se em *ensino técnico* de forma sistematizada a partir de 1909. (Peterossi, 1994, p. 35). [grifos nossos].

Percebemos que este modelo formativo que caracteriza os primeiros anos da nossa Educação Profissional, ligado ao saber-fazer, ao aprendizado das técnicas, está estreitamente relacionado ao emprego das expressões *ensino técnico* ou *educação técnica*. Uma educação relacionada a uma profissionalização que forma trabalhadores ligados ao *fazer* e não ao *saber*, trabalhadores que apenas executam tarefas. Machado, caracterizando o profissional técnico industrial, observa:

Segundo Agnelo Corrêa Vianna, educação técnica designa, genericamente, as atividades sistemáticas de formação e aperfeiçoamento de pessoal para as ocupações existentes na agricultura, indústria, comércio e serviços, em cursos de nível médio do 2° ciclo ou pós-médios que não se incluem, necessariamente, nos padrões universitários clássicos. (Machado, 1989a, p. 76)

No contexto dos debates sobre a reforma do ensino técnico de 1997 (Decreto n.º 2.208/97), Oliveira também relaciona o conceito de *formação técnica* ao de apenas *saber fazer*. Observando que as "diferenças entre formação técnica e formação tecnológica têm sido objeto de intenso e extenso debate nas Instituições de Educação Tecnológica no País" (Oliveira, 2000, p. 41), a autora aproxima o conceito de formação técnica "aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços" (Oliveira, 2000, p. 41). Enquanto formação tecnológica

[...] envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e de conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana. (Oliveira, 2000, p. 41-42).

Relacionando a formação tecnológica, mais ampla, em oposição à técnica, vinculada ao treinamento, a autora explica que a Educação Tecnológica teria características que se "referem a uma dada concepção de tecnologias e a uma dada concepção de educação" (Oliveira, 2000, p. 42). Ao falar sobre estas duas categorias que inter-relacionadas comporiam a formação tecnológica, a autora, ao apresentar aspectos relevantes para o entendimento do significado deste termo, destaca:

[...] e, finalmente, implique uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas. (Oliveira, 2000, p. 42-43).

A autora, portanto, relaciona formação tecnológica a uma educação ampla, envolvendo uma formação intelectual, cultural, científica e técnica, ligada a uma compreensão histórica do desenvolvimento tecnológico e societário. A mesma autora, em texto mais recente, apontando os muitos sentidos remetidos à educação tecnológica, ainda a relaciona à concepção de politecnia:

[...] educação tecnológica pode se referir à natureza, ao conteúdo de um dado processo educativo que tenha aquelas características mencionadas de integração entre cultura e produção, ciência e técnica, educação geral e educação profissional, e dentro disso, a concepção de politecnia. (Oliveira, 2005, p. 16).

Grinspun também fala da relação necessária entre tecnologia e educação ao falar de educação tecnológica. Buscando o significado do termo, a autora reflete:

Na dimensão educação tecnológica vou buscar o significado desta expressão à luz de uma filosofia que oriente a educação do sujeito para que ele seja capaz tanto de criar a tecnologia, como desfrutar dela e refletir sobre a sua influência na sua própria formação e de toda a sociedade.[...] (Grinspun, 2001, p. 27-28).

Em uma abordagem a qual se assemelha à de Mello, Carvalho e Silvério<sup>4</sup>, Grinspun ainda observa que o conceito de educação tecnológica diz respeito

[...] à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim como às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica. (Grisnpun, 2001, p. 57).

Ressalta-se aqui, que tais autoras não analisam a educação tecnológica como uma formação já existente nas instituições de ensino, mas sim, como um modelo formativo necessário para a transformação da nossa atual sociedade, em busca de uma sociedade justa e humana. Também valorizando uma formação ampla e humana dos cidadãos, Barros refere-se à educação tecnológica da seguinte forma<sup>5</sup>:

Em suma, a educação tecnológica está baseada numa concepção ampla e universal de educação, que transcende os conceitos fragmentados, pontuais ou direcionados do ensino, aprendizado e formação, substituindo-os pela integração renovada do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar no saber e no fazer, como objetos permanentes da ação e reflexão crítica sobre a ação. Abrangendo, várias modalidades de formação e capacitação, a educação tecnológica não se caracteriza pela divisão de níveis e graus de ensino, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico profissional, integrada aos pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção de cidadania, dirigida especificamente para a produção social. (Barros, 1997, p.15).

É possível confirmar, com as palavras de Barros, a concepção de que o entendimento epistemológico do termo *educação tecnológica* não se relaciona a nenhum nível específico de formação, mas refere-se a uma formação ampla, preocupada com a formação do trabalhador cidadão.

Coelho também relaciona a educação tecnológica como uma educação que, além de formar tecnicamente, também objetiva proporcionar uma formação integral aos trabalhadores. A autora observa:

O conceito de educação tecnológica possui uma abrangência maior, implicando uma formação que prevê o desenvolvimento integral do trabalhador, de suas amplas habilidades cognitivas – que incluem, mas ultrapassam a assimilação de informações técnicas, enfatizando o domínio dos fundamentos científicos subjacentes ao saber fazer -, de suas habilidades sócio-afetivas, de sua ética e de uma reflexão sobre valores que incluam o estudo crítico do contexto sócio-político e econômico em que a ciência e a tecnologia são produzidas, disseminadas e aplicadas (ou não). (Coelho, 1997, p. 52).

A autora ainda destaca que na educação tecnológica, está presente a idéia do constante desenvolvimento de aspectos como "leitura e consulta a diferentes tipos de fontes, lógica, fundamentação causal, construção e desenvolvimento de conceitos, associação de idéias, criatividade, proatividade, síntese, dinamização de coletivos, visão holística/ interdisciplinar" (Coelho, 1997, p. 56). Tal educação estaria relacionada à possibilidade de uma formação mais ampla, que inclui e ultrapassa a educação técnica, permitindo uma formação crítica, que desenvolva aspectos relacionados à cognição, à literatura, à arte, à cultura popular e à criatividade dos educandos.

Entretanto, conforme já mencionamos, nem todos os autores têm o mesmo pensamento em relação ao significado das expressões aqui analisadas. Pair aborda a questão dizendo: "Preferimos chamar de tecnológica uma formação acadêmica construída em torno de disciplinas tecnológicas, por exemplo a mecânica ou a eletricidade, e não orientada para uma profissão, por exemplo as de torneiro ou de eletricista." (Pair, 2002, p. 13).

Além deste, ainda existem outros sentidos utilizados, mesmo que não sejam exatamente os mesmos dos nossos autores. Reis, em Portugal, justificando a necessidade de inserir a educação tecnológica nos currículos escolares, diz que a finalidade desta educação "[...] não está em ensinar a usar a mais moderna peça de hardware, mas em perguntar quando e por quê ela deve ser usada." (Reis, 1995, p. 49). De acordo com o autor, é necessário que os alunos tomem consciência de si mesmos, desenvolvendo a capacidade de investigação, autoconfiança, independência e criatividade, sendo preparado para lidar com a tecnologia e também para questionar e tomar decisões no mundo do trabalho e na sociedade em que vive.

Sabemos que as novas demandas do mundo do trabalho, associadas ao desenvolvimento tecnológico, contribuem para um aumento das necessidades

de uma formação mais ampla para os trabalhadores. A categoria da contradição ajuda-nos a perceber que tal desenvolvimento, promovido e estimulado pelas necessidades de lucro da classe dominante, gerou também a necessidade de formar trabalhadores mais qualificados, que podem tornar-se mais críticos e capazes de posicionarem-se de forma não-alienada diante dos impasses aos quais são submetidos no dia-a-dia do trabalho e em suas vidas de uma maneira geral.

Conforme podemos constatar, a educação tecnológica está associada a uma formação ampla, que se preocupa em formar um sujeito profissionalmente capacitado, com um sólido embasamento científico, capaz de desenvolver e de administrar novas tecnologias, e que, acima de tudo, seja um cidadão que saiba se posicionar na sociedade em que vive. Entre tantas concepções consultadas, existe, sobretudo, a constante presença de uma preocupação com a formação do trabalhador-cidadão. Uma formação realmente voltada para a cidadania. Cabe, portanto, buscarmos um esclarecimento, mesmo que breve, acerca do significado deste termo. Para isto, perguntamo-nos: O que significa formar para a cidadania? Gadotti (2000, p. 38), ao fazer esta mesma pergunta, remete-a a uma segunda questão: O que é cidadania?

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. [...] O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo. Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista-democrática. [...] Existe, hoje, uma concepção consumista de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma concepção plena de cidadania que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. As concepções liberal e neoliberal de cidadania entendem que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições de regras justas. (Gadotti, 2000, p. 38).

O autor ainda observa a importância que uma formação para a cidadania tem para a construção de uma sociedade justa e soberana. Considerando os objetivos da "cidadania plena" apontados pelo autor, percebemos o quanto essa formação para a cidadania está relacionada à educação ampla aqui associada à educação tecnológica. Favorecer a construção desta concepção plena de cidadania é cada vez mais importante para a formação de sujeitos capazes de intervir na melhoria da sociedade em que vivem. Nas instituições de Educação Profissional, a formação não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos referentes a habilidades técnicas e à capacidade de saber executar tarefas e procedimentos. Outros fatores, como formar para a cidadania, saber desenvolver, lidar e se adaptar às novas tecnologias, adquirir competências competências necessárias para a atual competitividade do mundo do trabalho,

para saber viver em sociedade, para saber viver em família, para buscar uma sociedade justa, enfim, competências necessárias para se tornar um ser humano que saiba buscar o equilíbrio nos diversos campos de sua vida, desenvolver uma capacidade crítica de se posicionar diante dos acontecimentos econômicos, políticos, sociais e tecnológicos, desenvolver o bom relacionamento interpessoal, a criatividade e o debate acerca de questões éticas, também devem ser valorizados.

No presente artigo, consideraremos como educação técnica aquela que corresponde a uma formação restrita, em que o aluno é capacitado para executar tarefas, aprender técnicas de um dado ofício e/ou de uma profissão, manusear máquinas e equipamentos e, quando muito, conhecer os direitos e os deveres que o mundo do trabalho atribui ao trabalhador. Já a educação tecnológica se preocuparia em proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral. Ela objetivaria formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. Além disso, a educação tecnológica também se preocuparia com a formação integral do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões; uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido.

### Escola Unitária, Politecnia e Educação Tecnológica

Diante da concepção aqui adotada de educação tecnológica, consideramos importante citar concepções de educação que tenham objetivos semelhantes a ela. Observamos pontos em comum, entre este conceito de *educação tecnológica* e outros conceitos historicamente trabalhados pelo marxismo, como o de escola unitária e de politecnia.

Autores como Gramsci e Marx também aspiravam a uma educação mais completa aos filhos da classe trabalhadora. Santos (2000, p. 62-63), ao analisar a proposta de Gramsci, observa:

O conceito de Escola Unitária pauta-se na unidade dialética entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, teoria e prática. É a escola que pretende contrariar a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, divisão esta, decorrente, em nossa sociedade, de outra divisão fundamental, entre capital e trabalho. O capital detém o domínio intelectual do trabalho, enquanto os trabalhadores detêm apenas o domínio técnico. [...] O que se verifica na Escola Unitária de Gramsci é a articulação entre a técnica do trabalho e a sua base científica (politecnia). Ainda articulada com a formação para o trabalho, numa perspectiva politécnica, encontramos a formação básica necessária à construção de uma nova concepção de mundo, a formação política. (Santos, 2000, p. 62-63).

Gadotti também analisa que a escola unitária viria para superar a contradição da escola de classe que conhecemos, onde temos uma "escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas" (Gadotti, 2001, p. 73). Tal escola desenvolveria o indivíduo tanto para o trabalho manual quanto para o intelectual. O autor ainda acrescenta:

A Escola Unitária deve desenvolver a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, ao contrário da escola uniforme e burocrática: "a escola unitária ou de formação humanista (...) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gadotti, 2001, p. 73-74).

Percebemos uma relação entre os objetivos da educação tecnológica e os da escola unitária de Gramsci. Ambos são modelos que visam à formação consciente e humana de futuros trabalhadores, sendo que a proposta de Gramsci manifesta ainda uma prioridade à formação intelectual e política do aluno. As duas concepções procuram quebrar o dualismo presente no sistema de ensino, entendem que é necessária também à classe trabalhadora uma formação intelectual e humana, além da formação apenas profissional.

Marx também defende a formação intelectual e integral do indivíduo. É possível estabelecer uma analogia entre o "ensino politécnico" de Marx e o conceito de educação tecnológica aqui adotado. Gadotti (2001, p. 57), ao falar da proposta marxiana, explica:

O ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados:

- o ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão perfeita do processo de produção;
- 2) esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes estimular a associação livre dos indivíduos, coordenando e planificando o processo social de produção. Isso porque Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido.

O autor observa que "[...] não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho." (Gadotti, 2001, p. 58). Segundo ele, a integração entre o ensino e o trabalho seria uma maneira de sair da alienação, "[...] reunificando o homem e a sociedade". (Gadotti, 2001, p. 58). O autor explica que, de acordo com Marx, o tripé básico da educação seria "[...] o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico)." (Gadotti, 2001, p. 58). Percebemos uma relação entre o conceito aqui

adotado de educação tecnológica e tal *tripé básico* recomendado por Marx. Machado acrescenta que Marx considerava a proposta de escola politécnica "[...] o embrião da educação do futuro" (Machado, 1989b, p. 124). Uma escola que, implantada no capitalismo, ajudaria na criação de condições para a existência de uma sociedade mais justa.

Ela cita as três instruções de Marx para a proposta:

Nas *Instruções*, a educação reivindicada por Marx compreendia três aspectos: "1- Educação intelectual;

- 2- Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares:
- 3- Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais." (Machado, 1989b, p. 124-125).

É importante observar nestas instruções, a precoce utilização da expressão educação tecnológica. Segundo Marx, tal educação está vinculada à formação de princípios gerais e científicos do processo de produção. A idéia de educação tecnológica, adotada neste artigo, é mais ampla do que a concepção do termo exposta por Marx, mas é relevante observar que o autor já fazia referência à mesma expressão. Segundo sua concepção, a educação tecnológica, juntamente à educação corporal e à educação intelectual, integram o conceito de politecnia. Entretanto, aqui entendemos que este sim, o conceito de politecnia, assemelha-se à concepção aqui adotada de educação tecnológica. A literatura acadêmica mostra-nos autores que, trabalhando numa linha marxista, associam escola unitária e politecnia como propostas de uma educação ampla para a classe trabalhadora. Frigotto, pontuando modelos formativos preocupados com a emancipação humana, faz esta interligação:

Dois conjuntos de categorias – filosófica, pedagógica e politicamente articulados – formaram, na década de 80, o eixo conceptual em torno do qual se buscou organizar os processos educativos no conjunto da sociedade brasileira: a concepção de escola *unitária* e de educação ou formação humana *omnilateral*, politécnica ou tecnológica<sup>6</sup>. (Frigotto, 2003, p. 173).

Kuenzer (1997), construindo uma proposta pedagógica baseada no trabalho como princípio educativo, também estabelece uma relação entre os modelos de Gramsci e de Marx. Segundo a autora, a educação necessária para formar os trabalhadores comporta a escola única como estrutura, a politecnia como conteúdo e a dialética como método. A autora propõe a junção entre a escola unitária e a escola politécnica, objetivando uma formação única. Ousamos dizer que a proposta de Kuenzer (1997) seria a plenitude da *educação tecnológica* enquanto formação do sujeito omnilateral<sup>7</sup>, comprometido com a construção de uma nova sociedade, formada por cidadãos capacitados integralmente.

### Conclusão

Sem a pretensão de esgotar o tratamento do tema na literatura da área, podemos perceber a complexidade que envolve a aplicação do modelo de educação aqui analisado. A implementação da educação tecnológica, nessa perspectiva, não depende apenas da vontade dos docentes, ela demandaria um contexto social que extrapola os muros da escola. Envolveria a criação e a manutenção de estruturas para que isso acontecesse abrangendo questões macro e micro da sociedade, que iriam desde a criação de políticas públicas para tal modelo de formação, a espaços de lazer e de cultura nos bairros populares, à democratização de espaços como bibliotecas, cinemas e teatros, a uma sólida política de empregos, à melhoria das condições de trabalho, à infra-estrutura urbana de lazer e de cultura, a verbas que realmente cheguem aos caixas das escolas públicas, à valorização salarial dos professores de instituições públicas, entre tantas outras medidas.

Vale ressaltar, que mesmo crendo na possibilidade de uma educação justa e humana para os filhos da classe trabalhadora, sabemos que tal concepção de Educação Tecnológica não é o remédio para todos os males, nem solucionará todos os problemas *presentes na* e *decorrentes da* educação que presenciamos hoje. Mas importa dizer que tal concepção *vai além* de muitas outras, instigandonos na tentativa de sua implementação na sala de aula. Percebemos, entretanto, que outras questões se abrem diante deste desejo de implementação. Como conseguir atingir tal objetivo? Quais métodos devem ser utilizados? Como lidar com a necessidade de formar ao mesmo tempo um futuro cidadão crítico e que saiba se posicionar de forma consciente na sociedade em que vive, e o profissional competente, capaz de sobreviver com sucesso no mundo do trabalho? Como transformar estes dois objetivos num objetivo único, que traga melhorias a toda a sociedade? Além das questões macro, e de infra-estrutura social, o que precisa mudar dentro da escola para que isso aconteça?

Dúvidas são muitas. Sabemos que a tarefa não é fácil. Sabemos que não depende apenas de nós, professores, mas sabemos também que nossas ações dentro da sala de aula, no chamado *chão da escola*, irão, no mínimo, influenciar na maneira de nossos alunos se posicionarem diante do mundo em que vivem. Acredito que se esta *meta mínima* for atingida, já teremos cumprido muito. Por isso, é de suma importância que tanto os docentes da Educação Profissional, quanto aqueles que lecionam no ensino propedêutico, tenham consciência das concepções tratadas neste artigo, para que possam utilizá-las como referências e como objetos de análise em suas práticas na sala de aula.

Recebido em abril de 2008 e aprovado em dezembro 2008.

### **Notas**

- 1 Cabe definir a concepção aqui empregada de classe trabalhadora. Consideramos que tal classe é constituída por sujeitos que vivem da venda da sua força de trabalho, não possuidores dos meios de produção. Concordamos com Antunes (2004) que, analisando a ampliação do conceito de classe trabalhadora na sociedade contemporânea, observa: Portanto, uma noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora hoje, a classe-que-vive-do-trabalho, deve incorporar também aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabril e de serviços, part time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva (Antunes, 2004, p. 3).
- 2 Autores mostram a constante relação dialética existente entre a escola e as diversas categorias da sociedade. Entre estes, estão: Acácia Kuenzer, Maria Rita N. S. Oliveira, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Moacir Gadotti e Juarez Dayrell.
- 3 Sobre o dualismo estrutural na educação ver, entre outros: KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e Trabalho no Brasil e o Estado da Questão. Brasília, INEP; Santiago: REDUC, 1991; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- 4 Ver artigo: MELLO, Diene Eire de; CARVALHO, Hélio Gomes de; SILVÉRIO, Laize Márcia. Educação Tecnológica e suas Diferentes concepções: um estudo exploratório. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 105-111, 1997.
- 5 Citação traduzida pela autora do artigo, baseada no texto original.
- 6 Interessante observar o fato de Frigotto (2003) também ter feito referência ao termo educação tecnológica. Este autor situa esta educação como sinônimo da própria educação politécnica, com uma visão aproximada à que estamos fazendo.
- 7 Marx trabalha com o conceito de omnilateralidade para referir-se ao "homem integral", desenvolvido em todas as suas potencialidades. O autor defende que o ensino politécnico associado ao próprio trabalho pode levar os sujeitos a tal formação.

### Referências

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. A Nova Morfologia do Trabalho e o Desenho Multifacetado das Lutas Sociais. **A Comuna**, n. 6, set. 2004. Disponível em: < http://www.udp.pt/textos/comuna6/ran tunes1.htm. Acesso em: 20 fev. 2006.

BAPTISTA, João Manuel Pereira Dias. A Educação Tecnológica e os Novos Programas. Porto Codex: ASA, 1993.

BARROS, Leão de Almeida; SOUSA, João Augusto de. Fundamentos, Características y Perspectivas de la Educación Tecnológica. **Boletin Cinterfor**, n. 141, p. 7-28, out./dez. 1997.

BRASIL, (1997). Decreto n° 2.208, de 17 de abril. Regulamenta o § 2° do artido 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1. Disponível em: <a href="http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/decreto2208.pdf">http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/decreto2208.pdf</a>. Acesso em: 20 fev. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.°1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às Dispo-sições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/">http://portal.mec.gov.br/cne/</a> arquivos/pdf/rceb001 05.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2006.

BRASIL. Decreto n.°5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Seção 1. Disponível em: <a href="http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/DECRETO%205154.pdf">http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/DECRETO%205154.pdf</a>. Acesso em: 20 fev. 2006.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. Repensando um Projeto de Educação Tecnológica Referenciado na Formação do cidadão-técnico: algumas reflexões para a formulação de novas propostas educativas. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, n. 2, p. 52-56, jul./dez. 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRINSPUN, Mirian Zippin. **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989b.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Diene Eire de; CARVALHO, Hélio Gomes de; SILVÉRIO, Laize Márcia. Educação Tecnológica e suas Diferentes Concepções: um estudo exploratório. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 105-111, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Formação de Professores Para o Ensino Técnico: texto base do projeto de pesquisa "a formação de professores para o ensino técnico". s.l.: 2005. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no Mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000

PAIR, Claude. **A Formação Profissional, Ontem, Hoje e Amanhã**. In: DELORS, Jacques (Org.). A Educação Para o Século XXI: questões e perspectivas. Unesco, 2002. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 172-186

PETEROSSI, Helena Gemignani. Formação do Professor Para o Ensino Técnico. São Paulo: Loyola, 1994.

REIS, Maria de Fátima. **Educação Tecnológica**: a montanha pariu um rato? Portugal: Porto Editora, 1995

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: l breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. **Trabalho Necessário**, n. 3, v. 3, 2005. Disponível em: <a href="http://www.uff.br/trabalhonecessario/">http://www.uff.br/trabalhonecessario/</a>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

SANTOS, Aparecida de F. Tiradentes dos. **Desigualdade Social & Dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Marina Nunes Durães é Especialista e Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (2006). Atualmente trabalha com formação de professores no Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff e no CEFET-MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Tecnológica. É professora de disciplinas relacionadas à Informática e Educação em cursos de Licenciatura no Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff.

E-mail: marinand@uai.com.br



# Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida

Paula Corrêa Henning

RESUMO - Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida.

O presente artigo problematiza o discurso da Inclusão nos espaços escolares na atualidade. Busca evidenciar traços da episteme moderna que, ainda hoje, serve de solo positivo para composição dos saberes e da moral operados pela Educação. Trata-se de uma figura hegemônica e emblemática ao falarmos em modernidade: a Igualdade. Provoca o pensamento acerca de novas configurações nessa episteme e problematiza discursos atuais da Igualdade, como a Inclusão nos espaços escolares em tempos de Modernidade Líquida. As Ciências Humanas com a produção de saberes legítimos vai compondo um campo de visibilidade ao discurso da Igualdade encarnado na proliferação do discurso de uma *escola para todos*.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Educação. Episteme Moderna. Igualdade. Inclusão Escolar.

**ABSTRACT** – **Education and Inclusion: guaranteeing rights in the liquid modernity**. The present article problematizes the discourse of Inclusion in the school spaces nowadays. It aims to show features of the modern episteme that, even today, serves as a positive ground for the composition of the knowledge and moral operated by Education. This is a hegemonic and emblematic figure, when we talk about modernity: the Equality. It provokes reflection about new configurations in this episteme and problematizes current discourses of Equality, such as Inclusion in the school spaces in times of Liquid Modernity. Human Sciences, with the production of authentic knowledge, are forming a visibility field for the Equality discourse embodied in the proliferation of the discourse of a *school for everybody*.

Keywords: Human Sciences. Education. Modern Episteme. Equality. School Inclusion.

A crítica aos ideais modernos é uma marca nos escritos de Nietzsche e de Foucault. Instigada pelo pensamento desses dois autores, busco traçar esse texto tendo na figura emblemática da Igualdade um contendor à altura para provocar uma prática de guerra, no sentido nietzscheano (Nietzsche, 2003).

Como um dos fortes slogans da Revolução Francesa, a Igualdade demarca um acontecimento produto dos ideais Iluministas. Marca a história do ocidente, traçando princípios universais na busca do bem para coletividade. Um lema que caracteriza a Revolução de 1789 e traz lutas que intentam a garantia por direitos iguais. Tal revolução pretendia o fim da guerra, "[...] a fraternidade dos povos e floridas efusões universais" (Nietzsche, 2001, p. 264). Neste texto, estimulada por Nietzsche, pretendo evidenciar que a luta revolucionária do século XVIII anulou o combate, as relações de força, silenciando alguns a favor do bem universal.

Como o próprio filósofo nos mostra em seus ensinamentos sobre a prática de guerra, somente podemos guerrear com causas vencedoras. E não há dúvida de que a Revolução Francesa foi uma causa vencedora. Por isso, instigada com o pensamento do filósofo, travo um duelo de combate com essa figura emblemática de Modernidade do século XVIII. Neste texto, tomo a Igualdade como emblema do mundo contemporâneo, evidenciando os discursos e seus efeitos no campo da Educação.

Entendo que a figura emblemática da Igualdade compõe um campo de visibilidades possíveis dentro da episteme moderna. Assim, é importante rastrearmos o solo positivo do qual faz parte esses discursos tão caros à tradição iluminista.

Uma episteme, ordenando e validando seus discursos, cria um campo das possibilidades e impossibilidades de nossas vontades de saber. Se hoje pensamos na sociedade como um espaço que deve ser de igualdade, por exemplo, é porque esse solo é criado pela episteme que nos abriga. Os efeitos de uma determinada episteme são sentidos sempre em dois âmbitos, influenciando a vida social. Por um lado, determinam uma *política* e por outro, uma *ética*. Como política, esses efeitos interferem na maneira como se dá o governo da população, da coletividade, da cidade¹. Como ética, interferem nos modos de governo dos sujeitos sobre suas próprias existências. Essas duas dimensões estão permanentemente conectadas, de modo que a produção do mundo da vida se dá numa tensão entre a política e a ética produzidas em determinada episteme. Falar dos nexos da episteme com a própria criação da modernidade (ética e política) equivale a fazer-se a pergunta trazida por Foucault no prefácio de *As Palavras e as Coisas*: "Que coisa, pois, é impossível pensar, e de que impossibilidade se trata?" (Foucault, 2002a, p. IX)².

Foucault, ao apresentar a taxinomia dos animais do texto de Borges, nos coloca a pensar o quanto estamos submetidos àquilo que ele chamará de Pensamento do Mesmo. "Esse texto de Borges fez-me rir durante muito tempo, não sem um mal-estar evidente e difícil de vencer" (Foucault, 2002a, p. XII). O mal-

estar de que fala Foucault parece responder a essa dificuldade que temos de tratar aquilo que foge aos modos hegemônicos de ordenar e de validar os saberes na Modernidade. Para todo pensamento existem regras de formação do pensar. A tal impossibilidade sobre a qual Foucault se pergunta parece estar relacionada à tentativa de pensar na exterioridade da regra. Talvez o que cause estranhamento nesse texto de Borges — para nós, que o lemos com os olhos modernos — seja a impossibilidade de localizar com precisão a taxinomia de que trata, tornando-o impossível de ser lido e compreendido sem algum mal-estar. É a falta do solo, da ordem, da superfície comum. "Um solo. Um regime de regras. Uma pontualidade regida pelo tempo [...] Enfim, trata-se aqui de um recuo desde onde o que é pensado se faz valer enquanto tal" (Queiroz, 2004, p.49). Creio que pensar fora dessa ordem discursiva é difícil para nós. A impossibilidade a que se refere Foucault parece ser a de pensarmos outras formas de ser, estar e viver no mundo contemporâneo que não a forma convencional dada pela moral moderna.

Assim, os modos de pensar resultam de uma tensão dos modos de saber hegemônicos com modos de saber que escapam à convenção, tornando possível, mas ao mesmo tempo difícil e arriscado, pensar em dissonância ao já sabido. Isso me leva a pensar que muitos dos discursos contemporâneos servem ainda a uma ordem discursiva fundamentalmente moderna. Através de valores pré-estabelecidos por essa episteme, muitos discursos educacionais fazem-nos crer que esses ideais são os melhores, os mais dignos de seguirmos, sendo necessário vivermos a partir dessas verdades para olhar o mundo e torná-lo mais justo, humano e melhor. Mas percebo nesses discursos, por vezes, marcas de um projeto oficial da Modernidade e, por outras vezes, marcas de uma Modernidade em que parecem evanescer muitas das sólidas certezas produzidas.

Por isso, quero aproveitar para trazer algumas ideias do sociólogo polonês contemporâneo Bauman³. É ele que, na correnteza com Foucault, fez-me pensar acerca dos atravessamentos que hoje vivemos, ainda em uma sociedade moderna, mas que apresenta traços delineados não apenas por seu projeto inicial.

Ao longo de toda Modernidade traçamos a busca pela modernização, pelo progresso do mundo. O rompimento da hegemonia dos saberes e das narrativas míticas, das referências teológicas clássicas e todas as metanarrativas transcendentais, fez-nos alcançar uma nova ordem, querendo colocar as verdades consolidadas em questão para redesenhá-las sob a perspectiva da filosofia e da ciência racionalistas. Nesse projeto inicial, chamado por Bauman (2001) de Modernidade Sólida, a proposta era derrubar os grandes ideais até então vigentes, querendo instaurar outros grandes ideais em seus lugares: no lugar de Deus, o homem racional, por exemplo. A tentativa do Projeto Oficial da Modernidade era "[...] descobrir ou inventar sólidos de solidez 'duradoura', solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo possível e, portanto, administrável" (Bauman, 2001, p. 10). [grifo do autor]. Assim, o exercício da dúvida e do questionamento era desejável na direção exclusiva da derrubada

de algumas verdades para consolidação de outras, ainda mais perfeitas e acabadas.

Mudanças nesse projeto, designado por Bauman como Modernidade Sólida, o que venho chamando de Projeto Oficial da Modernidade, levaram-me na direção de outro tipo ou consistência de Modernidade, chamado por ele de Modernidade Líquida. A metáfora, muito ilustrativa, refere-se ao momento atual, a essa nova fase na história da Modernidade, inaugurada especialmente pelas mudanças no capitalismo industrial que, assumindo novas configurações, nos leva a outros modos de organização social. A gana pela novidade, pela mudança, pela transformação, em grande parte decorrente dos avanços de natureza tecnológica de uma sociedade dita pós-industrial, está presente em nosso tempo. No entanto, a mudança parece ter se tornado não apenas a tentativa de trocar novamente de ideais, mas implica uma espécie de compulsão à mudança, na qual o que vale é a permanente liquidez dos ideais que estão sempre em vias de desfazer-se. Por isso, para ele, estamos num estado de fluidez. "Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorregam', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam'; são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos' (Bauman, 2001, p. 8). [grifos do autor]. As transformações sociais, culturais, econômicas, políticas apresentadas por nossa sociedade refletem a mudança de uma nova ordem, através da flexibilização como principal característica desse novo tempo. Um tempo em que as transformações acontecem sem pedir licença, em que se exige a flexibilização na nossa forma de ser, viver e estar no mundo como pessoa e como profissional.

Assim, se em um determinado momento – ainda não superado completamente – buscávamos incessantemente um padrão estabelecido com margens rígidas, hoje o padrão que buscamos é aparentemente fluido, que nunca cessa de mudar e de exigir permanentemente novas configurações. De qualquer forma, ainda existem margens, por vezes mais rígidas, por vezes mais fluidas, mas que, de um jeito ou de outro, delimitam nossas formas de ser, estar e agir neste mundo. Isso não garante, como se pôde pensar romanticamente em um determinado momento, que o elogio da mudança seja a garantia de efetiva transformação para melhor ou de maior liberdade na criação de nossos modos de existir. O que experimentamos é uma aceleração das mudanças formais que nem sempre altera o caráter mais original da própria modernidade.

Como sugere Bauman (2001, p. 36):

A sociedade que entra no século XXI não é menos *moderna* que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva, e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou a criatividade destrutiva, se for o caso: de *limpar o lugar* em nome de

um *novo e aperfeiçoado* projeto: de *desmantelar*, *cortar*, *defasar*, *reunir* ou *reduzir*, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade). (Bauman, 2001, p.36). [grifos do autor].

Com essa aproximação ao pensamento de Bauman, busquei compor este estudo, tratando não somente daquela configuração mais dura ou típica da modernidade inicial, industrial, política e eticamente determinada pelas mudanças do século XVII, mas também de formas contemporâneas de modernidade, onde a busca pela flexibilização e pela fluidez das formas não garantiu a inauguração de uma nova episteme.

Assim, o ideal moderno de Igualdade é um princípio da Ética Moderna, em relação direta com sua própria episteme, seja em uma configuração mais dura ou mais líquida de tal solo positivo. Vale reafirmar que os efeitos de sentido produzidos por esses discursos não repercutem apenas no plano discursivo, mas geram efeitos extradiscursivos no plano da ética e da política, já que são eles os discursos autorizados a intervirem sobre a realidade com a legitimidade de um modo *adequado* de saber, de conhecer, enfim, de *fazer ciência*. Uma ordem discursiva que faz o tema da igualdade ser tratado como questão indispensável em nossos dias e que determina certo modo de tratamento da igualdade que a faz tornar-se valor fundante dos modos de existir na atualidade.

A tentativa de *garantir* a igualdade de todos, um discurso atual em Educação, através da exigência de que todos *devam* estar na escola e ser tratados como iguais, acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades. Concordando com a suspeita de Nietzsche (2001, p. 177), percebo o quanto a tentativa de igualar a todos, de buscar a tão sonhada igualdade, "[...] enxugar semelhanças e fabricar igualdades [pode ser] característica de olhos fracos."

Paradoxalmente, tal princípio acaba por produzir o seu avesso, uma espécie de supressão das diferenças que deveriam garantir aquilo que escapa à norma, que escapa ao Mesmo, nas palavras de Foucault (2002a). Contemporaneamente, a discussão da Igualdade, como valor ideal da modernidade é pautada pela garantia de direitos e encarnada na proliferação constante dos discursos da Inclusão escolar. Assim, temos uma série discursiva que conecta três elementos: a Igualdade como figura hegemônica de modernidade, o discurso da garantia de direitos na sociedade contemporânea e os discursos da Inclusão no campo educacional.

Percebo que os discursos da inclusão funcionam pela ativação do princípio da igualdade humana em geral e da igualdade de direitos perante a lei. No entanto, a garantia dessa igualdade, dada tanto no primeiro quanto no segundo caso, implica abrir mão de algumas condições de singularidade das vontades, dos comportamentos, dos modos de expressão, de tal forma que se estabelece uma espécie de *contrato* de igualdade, no qual o preço cobrado é certa

homogeneidade não natural e eventualmente um aplainamento das diferenças. Em última instância, esse "[...] pensamento moderno avança naquela direção em que o outro do homem deve tornar-se o Mesmo que ele" (Foucault, 2002a, p. 453).

Assim, para Nietzsche a igualdade é uma astúcia dos fracos para se manterem em condição de equivalência. Na vida pública, então, criamos estratégias para organizar a vida de modo a garantir a todos os mesmos direitos. Para isso, precisamos nos fazer parecidos, que sejamos iguais perante a lei, expurgando tudo aquilo que é da ordem da diferença mais radical, que coloque em xeque a nossa tão desejada condição de *irmãos*. Não quero com isso fazer a defesa de uma sociedade sem alguns parâmetros de regulação da ordem social, mas mostrar como esse mecanismo de regulação das diferenças acaba por cobrar um preço que, em alguma medida, frustra os próprios ideais libertários da Modernidade.

Vejo, com isso, a igualdade muito mais como uma estratégia que longe de resolver as desigualdades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato de essa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos. Pelo contrário. Tanto produz efeitos que continua fabricando discursos proferidos como imprescindíveis para vivermos no mundo atual.

Se em um determinado momento vimos eclodir projetos de ação coletiva, com grandes ideais consolidados no início da episteme moderna: a ciência, como reveladora da Verdade e a universalização da educação escolar, para emancipar a todos, hoje esses projetos parecem, no mínimo, perder força em tempos líquidos. Havia projetos e ações coletivas claras e objetivas que buscavam uma sociedade justa com base no princípio da razão esclarecida. Esse desdobramento político dos ideais kantianos de autonomia pela razão fez com que a sociedade se organizasse em torno de utopias coletivas, de projetos político-sociais com pretensões universalizantes e duradouras. Vale lembrar que a filosofia transcendente de Kant, na qual se encontra o elogio da razão, é indicada por Foucault (2002a) como uma das forças que compõem o *a priori* histórico das Ciências Humanas e da qual essas últimas acabam reféns.

O que as análises de Bauman (2001) mostram – entre tantos outros autores que se dedicam ao tema – é o fato de vivermos um momento em que esses projetos coletivos se esvaem, perdem força, em favor de uma lógica de individualização também ela universal. Os projetos que hoje vemos eclodir em nosso mundo são projetos individuais, projetos, como quer Bauman, dos "direitos humanos" e não mais os grandes e unificados projetos coletivos de "bem comum". O que importa agora é garantir a liberdade individual do sujeito, oportunizando margens mais fluidas para escolhas de como gerenciar a sua própria vida. Garantimos, nessa Modernidade Líquida, os direitos de pequenos grupos, pequenas comunidades, os direitos à autodeterminação. Como quer o próprio autor, vivemos um mundo no qual

[...] estamos passando de uma 'era de grupos de referência predeterminados' a outra de 'comparação universal', em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão (Bauman, 2001, p.14) [grifos do autor].

A preocupação predominante não está mais tão ligada ao *bem geral*, ao *bem comum* do povo, mas das comunidades que vão se produzindo como guetos, como subculturas, pequenos grupos culturais autodeterminados eticamente e que reivindicam seus *direitos* de existir com suas *diferenças*. Os sujeitos podem fazer escolhas em sua vida, porém desde que não haja perturbação no direito de os outros sujeitos também serem respeitados em suas escolhas individuais. Curiosamente essa *liberdade* de autoconstituição surge como uma prescrição geral, com pretensões universais, reduzindo de certo modo a importância ou o sentido político de afirmação das diferenças. A norma é ser diferente.

A capacidade auto-assertiva de homens e mulheres individualizados deixa a desejar, como regra, em relação ao que a genuína autoconstituição requereria. Como observou Leo Strauss, o outro lado da liberdade ilimitada é a insignificância da escolha, cada lado condicionando o outro: por que cuidar de proibir o que será, de qualquer modo, de pouca conseqüência? Um observador cínico diria que a liberdade chega quando não faz mais diferença. Há um desagradável ar de impotência no temperado caldo da liberdade preparado no caldeirão da individualização; essa impotência é sentida como ainda mais odiosa, frustrante e perturbadora em vista do aumento de poder que se esperava que a liberdade trouxesse (Bauman, 2001, p. 44).

Essa modificação de um modelo de sociedade justa, como projeto coletivo e unificado para um mundo que garante os direitos humanos individuais, toma pelo avesso o projeto oficial moderno, mas, de qualquer forma, não rompe com aquilo que lhe caracteriza mais genuinamente, ou seja, o desejo de universalização. Em tempos de Modernidade Líquida, a preocupação refere-se a uma sociedade organizada pela individualização. Uma sociedade que busca garantir as liberdades individuais. No momento em que se garante o individualismo, se expurga de certo modo a alteridade, mas aqui de uma outra maneira, diferente daquela anunciada pelos ideários da igualdade: reconhece-se o Outro, mas reduz-se a potência de afecção dessa diferença. Busca-se garantir o direito às escolhas individuais das formas de viver, sem a preocupação direta da interferência disso sobre a vida coletiva.

Assim, consolida-se também uma espécie de homogeneidade, mas não mais aquela em que todos devem igualar-se pelas semelhanças. Pode-se ser diferente, afirmar as singularidades, mas garantida a pretensa autonomia individual. Um convívio com as diferenças, no qual o Outro já não provoca necessariamente mudanças na minha forma de viver, de me relacionar e, aqui especialmente tratando dos discursos da Inclusão Escolar, na minha forma de aprender.

Qual é o sentido de *interesses comuns* senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequado separadamente, e não ajudarão. As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do *poder público* são que ele observe os *direitos humanos*, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam *em paz* – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus (Bauman, 2001, p. 45) [grifos do autor].

Ao aproximar essa ideia do campo educacional na atualidade, percebo o quanto as políticas públicas estão justificadas pela garantia dos direitos humanos. Quando os discursos oficiais da Educação atendem aos interesses de universalização do acesso à escola, um direito e ao mesmo tempo obrigação dos indivíduos e dos responsáveis pelas crianças em idade escolar, a preocupação não é, tão somente, com o bem comum da sociedade, mas também com uma espécie de controle social que dá a *cada um* o *seu lugar*.

A responsabilidade do Poder Público em tempos líquidos é criar, então, mecanismos de Inclusão, organizando a sociedade de forma que todos estejam incluídos em seus devidos lugares, de modo que ninguém crie transtorno à ordem coletiva. Essa ordem coletiva da Modernidade Líquida equivale às pretensões do bem comum da Modernidade Sólida ou, em outras palavras, do grande projeto de universalização próprio da Modernidade. Porém, essa nova ordem, se instaura não pela busca de uma sociedade justa garantida pelo exercício da razão universal como outrora, mas uma sociedade em que seja garantida a tranquilidade individual de cada um criar seus próprios modos de vida.

É evidente nos discursos atuais da Inclusão Escolar uma exaltação à diferença como valor associado à garantia de autoafirmação, em que o sujeito incluído mais do que ser tratado e aceito como diferente, deveria poder afirmar seu modo particular de existir, sem que isso coloque em discussão o bem geral ou projetos para a coletividade.

É garantido ao anormal ser diferente quando ele entra em um aparato escolar institucionalizado, no qual a diferença garantida é, ao mesmo tempo, a reafirmação, por contraste, da normalidade predominante. No entanto, nesse processo de institucionalização escolar da diferença, a própria diferença passa a estar regida por certos limites dados pela normalidade, quando o que não entra em questão é a crença geral na educabilidade do homem e na necessidade de governar seus modos de existir para um mundo em que caibam todos. A Modernidade muda de consistência, mas não perde seu caráter fundamental. A afirmação da diferença não pode se dar em qualquer contorno, de uma forma livre de qualquer imposição, ela precisa obedecer, no mínimo, em se tratando da escola, à racionalidade predominante e aos modos de convívio convencionais.

O que intuo em tal discurso recorrente, no qual é necessário respeitar e aceitar a diferença dos anormais, é que apesar de termos modificado o slogan — de um tempo em que tínhamos escolas especiais para escolarização dos anormais, hoje levanta-se a bandeira da Inclusão, anunciando que todos podem aprender coletivamente — queremos conviver com essa diferença, aceitá-la, sim, mas ainda numa tentativa de fazer tudo caber na mesma ordem. Esse é um novo momento histórico que traz também o controle social, a defesa da sociedade de que trata Foucault (2001). Estabelecemos o controle na Modernidade Líquida, não da mesma forma que outrora o fizemos, através das Escolas Especiais, por exemplo, ou então, para lembrar Foucault (2002b), através dos Manicômios, das Prisões, dos Hospitais; mas estabelecemos o controle social, aqui especialmente o controle da normalidade através de mecanismos mais abertos, mais fluidos, como a reintegração social, a Inclusão, querendo reaproximar aquilo que foge, que escapa da normalidade, para que seja possível conviver em sociedade.

O conjunto das práticas acaba, então, capturado pela lógica que Foucault descreve como o Pensamento do Mesmo, ainda que a referência mais explícita seja a da garantia das diferenças individuais. Mesmo para ser diferente há que seguir algum padrão, existe uma norma a ser seguida e talvez não haja outro modo para garantir uma relativa harmonia de convívio neste mundo. Quero ressaltar que os discursos da Inclusão acabam funcionando como uma estratégia de indução à *tolerância* e à *aceitação* das diferenças incorporadas no nosso cotidiano. Com isso, evidentemente, garantem práticas sociais importantes e que minimizam uma série de injustiças. Aqui, no entanto, não é esse o alvo da crítica. A problematização que venho fazendo diz respeito ao modo como essa política de inclusão pode não tocar aquilo que talvez seja o principal: o predomínio e a hegemonia de uma lógica que faz o pensamento continuar obedecendo à formalidade da razão e o convívio social aos preceitos modernos de convivência *pacífica* e ordem do Estado.

Com o conjunto dessas análises vou exercitando um olhar sobre os discursos concebidos como produtores de múltiplos efeitos. Os discursos, sendo práticas que fazem os saberes funcionar como jogos de poder, não são uniformes, homogêneos, transparentes ou naturais. São, antes de tudo, efeitos que constituem nossos modos de existir e conviver. Nem sempre produzem apenas aquilo que emblematicamente defendem ou promovem. Há uma espécie de avesso, que não é o *outro lado* ou o *lado oculto*, mas o próprio efeito imprevisto ou inesperado do discurso. De qualquer forma, *imprevistos* também produzem impactos importantes sobre o mundo.

Quando há um elogio às diferenças, não se rompe, necessariamente, com os valores da Modernidade, pois se faz esse elogio a partir do mesmo solo: a Igualdade, valor convencional da Modernidade ética e política. O que se pretende ainda é fazer uma adequação da sociedade frente à moralidade moderna, agora, talvez, com estratégias tanto mais flexíveis quanto eficientes. O mundo

contemporâneo caminhou na direção de sua flexibilização, de seu *amolecimento* e, com isso, foram geradas novas tecnologias de controle social - boa parte delas direta e irremediavelmente dependentes dos saberes científicos que continuam determinando os modos adequados de conhecer.

Com essas análises que venho trazendo quero dizer que, se em um determinado momento funcionavam mecanismos fundamentalmente disciplinares para garantir a igualdade, a sociedade contemporânea se organiza de outros modos. Com estratégias disciplinares a sociedade captura o anormal e o traz para o convívio com os normais. Entretanto, em tempos de Modernidade Líquida, compomos outras formas de captura a esse anormal, formas mais fluidas, talvez de controle social, que também participam de uma Sociedade de Normalização produzida no ocidente desde o século XVII.

O discurso da Inclusão torna-se um projeto de proteção e ordem, como um projeto de defesa social (Foucault, 2001). O projeto de defesa social cria diferentes estratégias de proteção/controle ao perigo: a psiquiatria, a justiça e por que não dizermos também que a educação está a serviço desse projeto, como uma das estratégias para normalizar o sujeito incorrigível. O discurso da Inclusão, aproximando o anormal do convívio com os normais, torna-se mais um mecanismo de proteção em defesa da sociedade, em busca de um mundo onde todos tenham o *seu* lugar.

O que entendo desses discursos é bem mais que uma ativação pela igualdade de todos, mas uma ordem que "[...] funciona essencialmente como defesa social" (Foucault, 2001, p. 404). Sem dúvida, a Modernidade trouxe as possibilidades para proliferação dos discursos sobre a Inclusão. Hoje os portadores de necessidades especiais não são jogados na fogueira, não são sumariamente barrados do convívio social. O processo de inclusão é evidente. No entanto, diferentemente de ser *uma bandeira de todos os brasileiros*, percebo uma tentativa incessante de defesa social, para que seja possível a inclusão domesticada de todas as diferenças. Um movimento de civilização de todas as forças que fujam aos modos convencionais de saber e conviver prescritos pela moral moderna.

Com isso, quero dizer que essas duas tecnologias que consolidam a Sociedade de Normalização se complementam: estratégias de normalização do anormal, através de uma intervenção que é individual ao corpo do sujeito e estratégias de controle social, intervenções coletivas que buscam minimizar o risco social, por meio de mecanismos de segurança coletiva. Creio ser importante entendermos que esse projeto, de forma alguma, busca a exclusão dos anormais. Muito pelo contrário. A proposta aqui é incluí-los cada vez mais nessa sociedade, através das tecnologias disciplinares e do biopoder.

A Inclusão como política pública brasileira não se refere apenas à inserção de alunos com necessidades educativas especiais em espaços de escolarização regular de ensino. A Inclusão hoje se refere a desenvolver a Educação através de trabalhos específicos, de promoção do aluno incluído em processos que

tragam a melhoria do trabalho educativo. O que percebo em tudo isso, como venho apontando, é a clara operação de uma tecnologia de defesa social associada a um processo crescente de individualização. Apesar de todas as remessas do projeto de Inclusão à consolidação de uma igualdade humana dada *a priori*, consigo perceber, ainda, os traços de uma política que tem cada vez menos em seu bojo a busca por uma *sociedade justa* nos parâmetros do bem comum e da responsabilização do Estado. Cada vez mais predomina o apelo pela garantia das liberdades individuais atreladas a um argumento universalizante de igualdade humana de direitos e um encolhimento progressivo do Estado à mera função de garantidor e gerente das liberdades individuais.

Essa tecnologia não é tão somente um mecanismo de controle pela produção de regularidades, há também muitos ganhos sociais com isso: possibilitase condições de uma melhoria na qualidade educativa, um aumento da empregabilidade dos *diferentes* oriundo da escolarização, desenvolvimento de saberes escolares específicos e uma maior e desejável sociabilidade.

Meu interesse não é fazer a defesa ou a acusação de uma política pública já consolidada no campo da Educação. O que quero evidenciar é o fato de que essa *nova* ordem discursiva produz ao mesmo tempo efeitos diversos. Se por um lado, o funcionamento de tais discursos torna possível o desenvolvimento de políticas sociais inclusivas de importância na cena social contemporânea, por outro, reafirma e, com isso, de algum modo, fortalece a individualização que marca os modos de organização política da sociedade neoliberal.

Cabe analisar o quanto os discursos das Ciências Humanas, através dos saberes específicos que consolidam e legitimam (relativos à aprendizagem, ao ensino, às práticas de Inclusão) funcionam como estratégias que, sustentadas pelo prestígio da Ciência, colocam a Inclusão no lugar do *verdadeiro*, invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser problematizadas. De modo exemplar, posso me referir aqui ao modo como certa *humanidade* (direitos *humanos*, pessoa *humana*, práticas *humanizadoras*) é tratada em termos universais, como se o *humano* não fosse ele próprio o resultado de um modo de disposição e experiência da cultura, sempre contingente, relativo, datado, localizado, enfim, produzido.

Em nome da ciência, os discursos inclusivos são professados e justificados como *a* saída para a consecução de uma sociedade justa, humana e melhor. Continuam aqui predominando os valores fundamentalmente modernos que pretendem o progresso garantido pela ordem social. Assim, em nome da ciência são feitas, sem desconfiança, as políticas públicas, as legislações educacionais, os processos didáticos e metodológicos.

Com isso, quero dizer que a grande maioria dos discursos educacionais inscrevem-se fortemente na ordem discursiva da ciência e, por consequência, da própria Modernidade. Somos capturados por esse regime de verdade que as faz falar *em nome* da ciência e buscar nessa aliança a garantia de sustentação e legitimidade de seus argumentos. Longe de considerá-los discursos equivoca-

dos ou irrelevantes, quero afirmar a força de tais discursos e seu impacto direto sobre a constituição das políticas educacionais e das práticas educativas. Embora alguns deles requeiram certa proximidade com a crítica aos *velhos paradigmas*, acabam por reificar a pretensa superioridade de uma *nova ciência* sobre todos os demais saberes que são, desde sempre, gerados na experiência viva da cultura. Talvez a crítica da Modernidade não seja uma tarefa tão fácil como costuma parecer nos discursos educacionais. As figuras de Modernidade se imiscuem, se infiltram, penetram muito sutilmente em todos os campos e acabam marcando também os discursos que delas pretendem escapar.

Ao entender os anormais como sujeitos a corrigir, a Pedagogia – e as demais ciências do homem – os caracterizam como regulares em sua irregularidade (Foucault, 2001). Nesse sentido, desenvolvem técnicas e procedimentos de correção, tomando como base os saberes já desenvolvidos sobre eles para que o incluído, com suas características cada vez mais apagadas e cada vez mais próximas do regular, seja investido por aparelhos de retificação e normalização da alteridade.

Com tais estratégias, o anormal passa agora a ser capturado pelas malhas das diferentes ciências que estudam esse homem, conseguindo compreender o processo de aprendizagem, de convivência, de vida desse sujeito. Enfim, as ciências continuam a desempenhar o papel desde há muito a elas atribuído, de *defender* a sociedade em nome do progresso.

Com essas problematizações vou concluindo o desenho da Igualdade presente nos discursos educacionais contemporâneos. Busquei problematizar o quanto as Ciências Humanas, a partir da produção de um *conhecimento válido* legitimam e fazem valer, ainda hoje, o ideário da Revolução Francesa que estampa a Modernidade em nossas vidas. Com políticas públicas, práticas pedagógicas, especialistas indicando o caminho *certo*, a astuciosa igualdade se efetiva em nossas ações diárias e põe em funcionamento a sociedade de normalização, por vezes com mecanismos disciplinares, por vezes atuando como controle social.

Ainda que com outras roupagens, a igualdade se consolida na atualidade, sendo possível perceber uma série discursiva que constitui essa figura astuta: a garantia de direitos e os discursos da Inclusão na Educação. Com isso, quis trazer para discussão o processo de Inclusão como um discurso que põe em funcionamento uma sociedade individualista que ainda preza pela configuração de um mundo mais justo, onde caibam todos, mesmo que para isso tenhamos que pagar o preço de abrir mão de nossas diferenças e trazermo-nos para o Mesmo pensar, sentir, agir e ser num mundo em que a igualdade, pelo menos a mim, parece ser uma quimera. Com um dos grandes estandartes presentes na Educação hoje, a Igualdade opera com uma justificação pautada na ciência para continuar a tentativa de traçar uma Educação na qual caibam todos, uma escola também para todos, onde é preciso que todos aprendam.

Ainda assim, percebo que estamos amarrados a uma episteme que fortifica a tentativa de aplainamento, na busca de equiparar a todos, em nome dos direitos humanos universais, em nome da inclusão compulsória, mas acima de tudo, em nome da igualdade *natural*.

Hoje quando na Europa somente o animal de rebanho recebe honras, quando a *igualdade de direitos* pode facilmente se transformar em igualdade na injustiça: quero dizer, em uma guerra comum a tudo que é raro, estranho, privilegiado, ao homem superior, ao dever superior, à responsabilidade, à plenitude de poder criador e dom de dominar – hoje o ser-nobre, o querer-ser-para-si, o poder-ser-distinto, o estar-só e o ter-que-viver-por-si são partes da noção de *grandeza*; e o filósofo revelará algo do seu próprio ideal quando afirmar: 'Será o maior aquele que puder ser o mais solitário, o mais oculto, o mais divergente, o homem além do bem e do mal, o senhor de suas virtudes, o transbordante de vontade; precisamente a isto se chamará grandeza: pode ser tanto múltiplo como inteiro, tanto vasto quanto pleno'. E mais uma vez perguntamos: será hoje – *possível* a grandeza? (Nietzsche, 2005, p.107). [grifos do autor].

Finalizo esta análise da figura da Modernidade que elegi, indagando sobre a difícil tarefa de não ser capturado pelos discursos de igualdade que recorrentemente evidenciam-se em nossas vidas, fazendo com que ajamos bem ao contrário da grandeza anunciada por Nietzsche. Minha tentativa foi criar outras possibilidades para olhar discursos modernos que nos capturam e nos ensinam a ser sujeitos nesse mundo contemporâneo. Busquei criar combates de guerra justa para pensar sobre a Igualdade como estratégia de regulação que justifica a necessidade de criar um mundo mais humano e mais justo para vivermos. Mas, afinal, quem disse que quero viver nesse mundo? Talvez a saída seja, como Nietzsche nos ensinou, viver extemporaneamente ou, pelo menos, travar essa guerra, para lutar cotidianamente.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em janeiro de 2009.

### **Notas**

- 1 Se num determinado momento o governo se dava por um princípio de racionalidade da justiça soberana, Foucault vai mostrar que a partir do século XVII vimos experienciando uma outra forma de governo: o governo racional do Estado. Um governo que coloca em funcionamento técnicas de dominação aplicadas sobre si mesmo e sobre os outros.
- 2 A pergunta a que me refiro é anunciada por Foucault quando, ao apresentar seu livro de 1966, anuncia um texto de Borges. Perturbando a tranquilidade do nosso pensamento, o texto citado evidencia outras formas, não convencionais para nós, de pensar, problematizando assim a nossa única e Mesma maneira de colocar em funcionamento nossos pensamentos, dito por Foucault como uma "[...] prática milenar do Mesmo e do Outro" (Foucault, 2002a, p.IX).

3 É importante deixar claro que faço uma aproximação estratégica com Bauman para referir-me ao caráter geral de uma Modernidade tratada por ele como líquida. Para isso, sirvo-me especialmente do estudo Modernidade Líquida (2001) no qual o referido sociólogo desenvolve as noções centrais de seu pensamento.

#### Referências

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 25. ed. Editora Vozes, 2002b.

NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia Ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre, L&PM, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUEIROZ, André. **O presente, o intolerável**... Foucault e a história do presente. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

Paula Corrêa Henning é professora adjunta e pesquisadora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas — UFPel. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS. Atualmente trabalha com questões referentes à ciência, epistemologia e currículo.

E-mail: paula.henning@ig.com.br



34(3): 191-211 set/dez 2009

# A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial

Júlio Cesar Godov Bertolin

RESUMO - A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. Este artigo aborda e analisa o processo de mercantilização da educação superior. Inicialmente, é apresentada a trajetória da educação superior como serviço comercial, destacando desde as argumentações de Adam Smith até as propostas do Banco Mundial e da OMC. Logo após, são abordados aspectos característicos da mercantilização, tais como a regulação híbrida, o gerencialismo, o financiamento privado e o ensino e a pesquisa para o mercado. Por fim, conclui-se, propondo um conceito para o fenômeno da mercantilização da educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Mercantilização da educação superior. Bem público. Serviço comercial.

ABSTRACT – The Marketization of Higher Education: a trajectory from public good to commercial service. This article presents and analyses the process of the marketization of higher education. Firstly, the trajectory of higher education as a commercial service is presented, highlighting from Adam Smiths arguments to the proposals of the World Bank and WTO. Secondly, characteristic aspects of the marketization such as hybrid regulation, managerialism, private financing and the teaching and research for the market are discussed. Finally, this study proposes a concept for the phenomenon of the marketization of higher education.

Keywords: Higher education. Marketization of higher education. Public good. Commercial service.

#### Introdução

A existência de instituições privadas e a cobrança de taxas dos alunos na educação superior não é um fenômeno recente. As primeiras universidades que surgiram na Europa, por volta dos séculos XI e XII, eram tuteladas pela Igreja, gozavam de autonomia perante os poderes locais e, portanto, eram instituições formalmente privadas que apesar de oferecerem ensino gratuito, permitiam a cobrança de taxas por parte dos mestres junto aos aprendizes (Rossato, 1998).

De maneira geral, até a segunda metade do século XX, o estatuto da educação superior como bem público não esteve em questão visto que a política de financiamento baseou-se por muito tempo na tradição européia que incumbia de tal tarefa, sobretudo, o Estado. Entretanto, em meados da década de 1980 o debate sobre a natureza de bem público ou serviço comercial da educação superior começou a adquirir proeminência. No ano de 1986 o Banco Mundial defendeu a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior. A partir daquele momento, diversos países começaram a efetuar contingenciamento nos investimentos estatais, a diversificar suas fontes de recursos (fim da gratuidade e ampliação da cobrança de mensalidades) e a incentivar a expansão de instituições privadas na educação superior, ou seja, iniciaram o desenvolvimento de políticas baseadas na lógica do mercado para a educação superior.

Segundo Whitty e Power (2002, p. 17), nos últimos tempos "[...] a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos". De acordo com Correia et al. (2000), nas últimas décadas o desenvolvimento da educação superior deixou de estar vinculado à modernização liderada pelo setor público e passou a estar vinculado ao setor privado,

[...] os governos têm vindo a substituir as formas tradicionais de regulação por mecanismos de mercado como instrumentos de política pública, procurando incentivar a competição entre instituições na procura por soluções mais eficazes e, certamente, mais econômicas (Correia; Amaral; Magalhães, 2000, p. 37).

De fato, diversos autores têm destacado o surgimento recente de contextos nacionais em que, não obstante existirem regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado na educação superior (Correia; Amaral; Magalhães, 2000; Seixas, 2003; Teixeira et al., 2004; Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005). Portanto, a emergência de quase-mercados ou mercados competitivos de forma mais visível é um fenômeno recente no âmbito da educação superior.

O presente artigo aborda e analisa o processo de mercantilização da educação superior destacando desde as propostas do Banco Mundial, abordando os fenômenos característicos no âmbito mundial e propondo um conceito para o referido fenômeno.

#### Educação Superior: bem público ou serviço comercial?

Adam Smith no século XVIII talvez tenha sido o primeiro autor a abordar de alguma forma a questão da natureza pública ou privada da educação superior. Em todo o capítulo *Da despesa das instituições para a educação da juventude* na obra *A riqueza das nações*, em 1776, Smith discute que funções a educação, em geral, deveria cumprir, qual a melhor forma de garanti-las, se com subsídio total ou parcial do Estado, e os objetivos da utilidade, da eficiência e da eficácia do *empreendimento* educativo. De forma contraditória, o autor, ao mesmo tempo em que enfatiza a competitividade entre homens, organizações e instituições de toda natureza, inclusive as educacionais, como princípio fundamental do progresso, também alerta para a necessidade da atenção do poder público ao afirmar que, se não houvesse instituições públicas destinadas à educação, só seriam ensinadas as coisas úteis no curto prazo (Sguissardi, 2005).

Já naquela época, Smith apontava para a priorização dos recursos públicos para a educação fundamental e também demonstrava preocupação com custos ao afirmar que "[...] com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação [ler, escrever e contar] ao conjunto das pessoas" (Smith apud Sguissardi, 2005, p. 195). De qualquer forma, Smith defendia a ideia de que o ensino deveria ser pago, ainda que a baixo custo, pela família e que o mestre deveria receber apenas em parte do poder público, visto que, se fosse totalmente pago por ele, "[...] depressa aprenderia a negligenciar a sua atividade" (Smith apud Sguissardi, 2005, p. 195).

Mais de duzentos anos depois, no documento *Financing education in developing countries – an exploration of policy options*, o Banco Mundial também defendeu a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior (World Bank, 1986). Pode-se dizer que o documento de 1986 foi importante na definição de novas políticas de educação superior nos países ricos e, sobretudo, as em países em desenvolvimento. Nesse documento era sugerido que parte do montante de manutenção da educação superior garantido pelo Estado fosse transferido para os estudantes e suas famílias; que os recursos públicos fossem realocados para o nível educacional de retorno social mais elevado (ensino básico); que se diminuíssem os gastos com a educação superior, que se descentralizasse a gestão da educação pública e que se procedesse à expansão das escolas privadas e comunitárias (Sguissardi, 2005).

No documento *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms* de 1998, o Banco Mundial defendeu a tese

de que o ensino superior é antes um bem privado que público (Johnstone, 1998). Ao afirmar que o ensino superior responde a muitas das condições identificadas por Nicholas Barr como características de um bem privado: possui condição de competitividade (oferta limitada), exclusividade (seguidamente se pode obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), todas características que não respondem às de um bem estritamente público, mas, sim, às de um bem privado, o Banco reforçou a tese do menor retorno social da educação superior em relação à educação fundamental. Dentre as principais justificativas para a adoção de mecanismos de mercado na educação superior está o argumento de que um contexto de competição, livre da intervenção do Estado, deve tornar o sistema de educação superior mais eficaz e produtivo para a sociedade.

Outros organismos multilaterais financeiros e governos nacionais também incentivam e defendem políticas para a educação superior que fragilizam as instituições públicas, expandem as redes de instituições privadas e incentivam a liberalização comercial dos *serviços educacionais*.

Na declaração da cúpula do G8, intitulada *La educación para las socieda-des innovadoras en el siglo XXI*, de 16 de julho de 2006, por exemplo, os oito países mais ricos do planeta declaram que o setor privado contribui na conquista de uma melhor qualidade da educação, enquanto não se consegue a atenção e responsabilidade que os governos deveriam dispensar para a provisão dos serviços educativos (Internacional De La Educación, 2006). Atualmente não existem regras definidas para o estabelecimento de transações entre os países nem sobre a pertinência da utilização do conceito de *serviços* para o setor da educação. Entretanto, um dos doze serviços abrangidos pelo Gats (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços) da OMC é a educação. Esse acordo, que tem por objetivo promover a liberalização do comércio de serviços pela eliminação progressiva das barreiras comerciais, ainda não foi concluído e faz parte da Rodada de Doha, lançada na capital do Qatar em 2001.

O Gats é descrito como um acordo voluntário visto que serão os países a decidir os setores que aceitam sujeitar às regras do acordo e a definir o calendário de implementação. Todavia, muitos países, especialmente os periféricos ou semiperiféricos, poderão ser fortemente pressionados ou forçados a assumir compromissos no âmbito do acordo por meio de pacotes de ajustes estruturais impostos pelo BM ou FMI. O Gats distingue quatro maneiras de se ofertar internacionalmente serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça, consumo no estrangeiro, presença comercial e presença de pessoas. Segundo Santos (2004, p. 34), "[...] se aplicados [os princípios do Gats], significarão o fim da educação como bem público". O autor e outros pesquisadores têm alertado sobre a importância da manutenção da educação superior como bem público, apresentando, entre outros argumentos, a importância estratégica que as instituições têm na construção de um projeto de país e que o mercantil, bem ao contrário das características da universidade, possui interesses de curto prazo.

Não obstante opiniões divergentes, o fato é que o contexto atual é de tencionamento para ampliação da lógica de mercado na educação superior. A proposta em debate na OMC relaciona-se à ideia de criação de um mercado de educação superior global que pretende consolidar a transnacionalização da educação superior, o que, se concretizado, interferirá na autonomia das nações em decidirem suas políticas educacionais. As propostas do Banco Mundial, por sua vez, já vêm produzindo resultados concretos em muitos países por meio, principalmente, da inserção de mecanismos de mercados nos sistemas de educação superior. Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram significativa convergência de políticas públicas no sentido do fortalecimento das forças de mercado. Mais recentemente, parece registrar-se uma tendência para a diminuição do controle direto do Estado e conferência ao mercado de status de mecanismo de regulação. De acordo com Seixas (2003, p. 50), "[...] a liberalização dos mercados no ensino superior assenta basicamente na desregulação do setor público e na privatização".

Quando um sistema de educação superior contém elementos de regulação baseados na lógica do mercado, a disputa por alunos, financiamentos e o estabelecimento de uma *marca* tornam-se fundamentais para a manutenção e desenvolvimento das instituições educacionais. Nesse contexto, as instituições precisam investir em estratégias geralmente utilizadas por empresas privadas, como, por exemplo, investimento em publicidade na busca por *alunos-clientes*, e os sistemas passam a realizar comparações entre a *concorrência* com vistas a informar quais são as melhores escolhas para a sociedade. Com isso, a educação superior vai gradativa e progressivamente perdendo o *status* de bem público e assumindo a condição de serviço comercial e, por conseguinte, cada vez mais os mecanismos de mercados assumem papel relevante no contexto da educação superior.

#### A Mercantilização dos Meios e dos Fins da Educação Superior

Conforme diversos estudos têm demonstrado, a emergência das políticas de matiz liberal iniciada na década de 1980 e a lógica econômica subjacente às sugestões de organismos multilaterais financeiros têm privilegiado e favorecido o desenvolvimento de reformas da educação superior que orientam os sistemas para a lógica do mercado nos mais diversos países. Para além desses eventos vinculados essencialmente a preocupações de natureza econômica, atualmente a educação superior também se depara com novas necessidades e realidades que justificam reformas e transformações nos seus sistemas. A ampliação da chamada *massificação* da educação superior, a revolução de tecnologias da informação e das condições de trabalho, o aumento do conhecimento, a diversidade das trajetórias profissionais e as novas exigências da

formação continuada são exemplos dessas novas realidades, que demandam também novas respostas das instituições e cursos da educação superior. Essas novas necessidades também são usadas como argumentos e justificativas em favor do desenvolvimento de medidas que reorientam e *reconfiguram* a educação superior para a lógica do mercado. Segundo Seixas (2003, p. 17),

[...] a nova ortodoxia educativa caracteriza-se, assim, por um aumento da colonização da política educativa pelos imperativos da política econômica, expressando-se na ênfase conferida à articulação entre os sistemas educativo e produtivo, reorganização e centralização dos currículos, avaliação do sistema educativo, redução dos custos, descentralização, participação da comunidade e introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas educativos.

De uma forma mais distinta, pode-se dizer que as transformações que estão reorientando os sistemas nacionais de educação para a lógica do mercado afetam tanto os meios como os fins da educação superior. Estruturas entendidas como sendo *meios* da educação superior, tais como instituições, gestão das instituições e supervisão e regulação do sistema, bem como aspectos ligados aos *fins*, como ênfase e destinação do ensino e da pesquisa, têm sido impactadas por tal fenômeno. Dentre as principais transformações que os sistemas, as instituições e os cursos de educação superior vêm sofrendo no sentido de uma reorientação de acordo com e para a lógica do mercado que está caracterizando o processo de mercantilização da educação superior podem-se destacar os seguintes aspectos.

### Da Regulação Puramente Estatal à Regulação Híbrida do Estado com o Mercado

De acordo com Clark (1983), a autonomia, o controle e a coordenação da educação superior são resultados da mediação e articulação entre três forças: de mercado, do Estado e da oligarquia acadêmica. Com base nessa constatação, o autor elaborou o *Triângulo da Coordenação*, no qual em cada vértice se encontra uma dessas três forças. Como a educação superior de cada país tem suas dinâmicas, características e funções próprias, a localização dos sistemas de educação superior dentro do triângulo varia de acordo com a maior ênfase de regulação (controle e coordenação) de uma das três forças em relação às outras duas. Por exemplo, o sistema de educação superior da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas posicionava-se dentro do triângulo, muito próximo do vértice do Estado; o sistema italiano está mais próximo do vértice da oligarquia acadêmica; o estadunidense está mais voltado para o mercado; e o sistema francês posiciona-se no meio do lado do triângulo que liga os vértices

do Estado e da oligarquia acadêmica, ou seja, é um sistema controlado tanto pelo Estado como pela academia (Figura 1).



Figura 1 - Representação do Triângulo da Coordenação de Burton Clark

Dessa forma, as interações e as trocas entre cada uma das três forças dentro de um sistema nacional de educação superior estabelecem o tipo de coordenação do SES. No modelo do triângulo de Burton Clark a coordenação do mercado representa a antítese do Estado. O papel coordenativo de um sistema regulado pelo Estado decorre de leis, de regulamentos e do poder legítimo (a forma política), ao passo que um sistema regulado pelo poder acadêmico baseia-se na *expertise* e no conhecimento e, por fim, um sistema nacional de educação superior regulado pelo mercado é baseado num princípio flexível chamado por Clark de *escolha social*.

Segundo Gomes (2003, p. 845), no Triângulo da Coordenação,

[...] a autoridade estatal aparece como a maior força, definido a forma e as funções do sistema de ensino superior e, consequentemente, definindo a maneira e a extensão do poder de coordenação do mercado sobre os destinos e comportamentos das instituições de ensino superior.

Desde o princípio do século XIX a universidade esteve associada à burocracia do Estado, de tal forma que as reformas da educação superior que deram origem à universidade moderna basearam-se na ideia de reconstrução nacional e de recrutamento de quadros para o aparelho do Estado. De acordo com Seixas (2003, p. 47), mesmo em países como os Estados Unidos e o Japão, com tradição de forte influência do mercado, antes da década de 1980 as formas de coordenação dominantes eram o Estado e a academia, ou seja, "[...] o mercado não era visto como mecanismo de coordenação de confiança [...]" até o início da década de 1980.

Entretanto, segundo Correia, Amaral e Magalhães (2000, p. 25), nas últimas três décadas essa situação mudou: "Na maioria dos países desenvolvidos verificou-se uma evolução do 'modelo de controle pelo estado' para um modelo de autonomia e auto-regulação (supervisão pelo Estado)". Para esses autores, o desenvolvimento do ensino deixou de estar vinculado à modernização liderada pelo setor público administrativo e passou a estar direcionado ao setor privado. Assim, as relações entre as instituições de educação superior e os governos, progressivamente, foram passando do *modelo de controle pelo* 

*Estado* para um modelo denominado por Neave e Van Vught apud Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 30) de *supervisão do Estado*.

No modelo de supervisão pelo Estado as instituições de educação superior adquirem um maior grau de autonomia; o Estado passa a ter menos papéis ativos, menor influência e assume o papel de supervisor do funcionamento do sistema e das instituições, ou seja, ocorre um deslocamento das formas de controle direto para formas mais indiretas de controle e regulação (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Não obstante, tal fato não significa o fim da regulação, mas a mudança de um modelo de regulação puramente estatal para um modelo híbrido, com elementos de regulação pelo mercado. De acordo com Seixas (2003, p. 47), "[...] em numerosos países, ao longo dos anos 80 e 90 [do séc. XX], os sistemas de coordenação assentes num controle do Estado e da Academia dão origem a novos sistemas baseados numa combinação Estado/mercado".

Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram certa convergência de políticas públicas para a educação superior no sentido do fortalecimento das forças de mercado e orientação para o modelo de Estado avaliador. Mais recentemente, parece registrar-se uma tendência para a diminuição do controle direto do Estado e conferência ao mercado de *status* de mecanismo de regulação (Seixas, 2003). Quando um sistema de educação superior contém elementos de regulação baseados na lógica do mercado, a disputa por alunos torna-se fundamental para a sustentabilidade das instituições educacionais. Assim, as instituições precisam adotar estratégias de concorrência características de empresas mercantis, como, por exemplo, publicidade e descontos, e os sistemas necessitam realizar comparações entre cursos para informar a sociedade sobre as melhores *opções*.

Portanto, em diversos locais tem-se observado a emergência do desenvolvimento de sistemas de *acreditação*, de mecanismos de avaliação e medições utilizadas para a elaboração de *ranquiamentos* entre instituições e cursos (Dias Sobrinho, 2003, 2002) e, também, o significativo incremento da destinação de recursos das instituições de educação superior para divulgação e publicidade junto à mídia (Haddad; Graciano, 2004), ou seja, nos últimos anos a regulação dos sistemas nacionais de educação superior tem apresentado uma transição da regulação puramente estatal para a regulação híbrida do Estado com o mercado.

#### Da Colegialidade ao Gerencialismo no Governo e Gestão das Instituições Públicas

Desde o surgimento da universidade na Europa medieval, as principais características dessa instituição milenar eram a autonomia e a colegialidade nos seus processos de tomada de decisão. Em meados da década de 1970, o modelo emergente na administração e gestão das instituições de educação superior era

político e assentava-se na representação e na participação democrática de todos os grupos (professores, alunos e funcionários) na tomada de decisão. No final da década de 1980 o modelo político começou a ser substituído por um modelo gerencialista que se caracteriza "[...] pela ênfase conferida ao planejamento estratégico, por uma nova distribuição de poder entre as partes e pela introdução de valores e técnicas do mundo empresarial na gestão das instituições de ensino superior." (Seixas, 2003, p. 50).

A emergência do modelo gerencialista na administração pública está fundamentalmente ligada à divulgação da imagem da burocracia como inerentemente lenta, insensível, inflexível e ineficaz, ou seja, surge a partir do discurso favorável à reforma do Estado e da administração pública que realça os problemas e pontos fracos desta última. A retórica para reformar a administração pública, também enfatizava a necessidade de maior eficácia, eficiência (melhor relação entre *input* e *output*) e responsabilidade financeira do governo e dos gestores das instituições. Nesse contexto, então, os paradigmas organizacionais *tradicionais* e o modelo de colegialidade na tomada de decisão das instituições públicas de educação superior também são fortemente contestados e questionados.

A partir da convicção de diversos atores políticos, e também alguns acadêmicos, de que as soluções da gestão privada e do mercado seriam as mais adequadas para resolver os problemas de escassez de recursos financeiros e os déficits de relevância econômica dos sistemas de educação superior, começou a ocorrer a substituição do regime burocrático-profissional por modelos, processos e práticas de gestão da iniciativa privada no interior das instituições públicas de educação superior. Ao se introduzirem concepções privadas de gestão nas instituições públicas, não se discute a propriedade ou a natureza jurídica das instituições, mas a adoção por parte dessas de modelos de gestão privados, ou, como Santiago (2005) tem chamado, de managerialismo. Tal termo, assim como a nova gestão pública ou o gerencialismo, aplica-se para perspectivar a influência da ideologia, dos processos e das práticas de gestão privada que, nas últimas décadas, vêm se ampliando no âmbito dos sistemas e das instituições públicas. Segundo o autor, o gerencialismo está baseado numa teoria de mudança institucional e organizacional, resultado da redefinição das velhas noções taylorianas e weberianas de eficiência combinada com as novas fórmulas pós-burocráticas de regulação e controle, centradas na avaliação de resultados, orientadas para o estímulo da competição e a adaptabilidade das organizações ao meio.

Segundo Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), a emergência do fenômeno do gerencialismo pode estar tanto relacionada a razões pragmáticas como pode se constituir num instrumento ideológico vital para a institucionalização do mercado no sistema e nas instituições.

Entretanto, os autores destacam que:

[...] o managerialismo irrompe no setor público mais como um conjunto de assunções ideológicas, sobre a forma como as instituições públicas devem ser orientadas, do que como uma estratégia bem pensada, visando a realização da eficiência e da eficácia, sobre como as instituições são atualmente geridas (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005, p. 12).

De acordo com os autores, com base na perspectiva ideológica o gerencialismo integra crenças e narrativas com elementos normativos e descritivos sobre a aplicação de técnicas de gestão do setor privado ao setor público, objetivando a realização da eficácia, da eficiência e a diminuição da despesa pública. Por outro lado, como conjunto de práticas, o gerencialismo inclui técnicas de gestão tais como a especificação de serviços e competição por clientes, a medida de performance, a descentralização da tomada de decisão e o uso de mercados para o provimento de serviços.

Ao analisar e estudar a evolução do managerialismo, do gerencialismo ou da nova gestão pública na Inglaterra ao longo das últimas três décadas, Ferlie et al. apud Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 8) elaboraram quatro modelos que seguem cronologicamente, desde 1970, as diferentes fases da expansão de tal fenômeno na administração pública: Modelo 1 - Orientação/motivos para a eficiência; Modelo 2 – *Downsizing* e descentralização; Modelo 3 – Procura da excelência; Modelo 4 – Orientação para o serviço.

Nos três primeiros modelos ocorre a simples importação de métodos da gestão privada para o setor público e, no quarto, existe uma orientação específica para o setor público. Algumas transformações decorrentes desses processos em que as instituições públicas importam técnicas de gestão do setor privado podem ser claramente contatadas no âmbito da educação superior, entre as quais se destacam: (i) a redução do poder corporativo acadêmico e o isolamento dos professores vêm se traduzindo na existência de uma colegialidade aparente e ilusória, ao mesmo tempo em que emerge um quarto poder, ou quarta forma de coordenação dos sistemas de ensino superior, qual seja, os gestores da educação superior; (ii) com a crescente tendência à autorregulação, cresce a importância conferida ao planejamento estratégico e, por conseguinte, à expansão de práticas de controle de qualidade, à responsabilização e à prestação de contas nas instituições de educação superior; (iii) os novos modelos de gestão têm implicado uma redefinição dos pesos e da importância dos grupos de interesses (professores, alunos, funcionários, representantes externos, gestores, etc.) nas estruturas de tomadas de decisões; (iv) ao serem buscadas redução dos custos e maior capacidade de adaptação a mudanças curriculares, os gestores procuram utilizar, cada vez mais, mão-de-obra flexível, contratando pessoal com tempo parcial de dedicação, o que acarreta a proletarização do trabalho docente (Seixas, 2003, p. 50-51).

#### Da Primazia Estatal à Privatização das Instituições e do Financiamento da Educação Superior

A rigor, a educação superior privada não é um fenômeno essencialmente contemporâneo. Entre as primeiras universidades medievais existiam associações de direção privada. Em países como os EUA, por exemplo, há muito tempo existe um sistema dual com instituições estatais e privadas que dividem recursos públicos, principalmente para a pesquisa. Nos últimos anos, entretanto, "[...] mudanças dramáticas no ensino superior foram observadas em todo o mundo causadas pelos novos modelos de política social e econômica bem como pelo desenvolvimento de ciência e tecnologia". (McCowan, 2005, p. 2). Como consegüência dessas mudanças, emergiram duas formas de privatização: o crescimento de instituições privadas e o incremento na proporção de financiamento privado para as universidades públicas. Atualmente, a simples distinção da natureza jurídica das entidades titulares proprietárias talvez não seja suficiente para determinar o caráter público ou privado de uma instituição de educação superior. O financiamento, o controle governamental e a missão ou funções institucionais são aspectos que também podem ser levados em conta na classificação de uma instituição como pública ou privada. Além disso, as redes de instituições privadas diferem muito de país para país em vários aspectos, tais como formas institucionais e tipos e funções desempenhadas.

De acordo com Tilak apud Seixas (2003, p. 118), tendo como critério básico o financiamento, a privatização dos sistemas de educação superior pode se dar em quatro categorias: 1) privatização extrema, quando as instituições são financiadas e geridas de forma privada com a intervenção estatal sendo praticamente nula; 2) forte privatização, quando a oferta é privada com recuperação total dos custos através do pagamento pelos clientes; 3) privatização moderada, quando a oferta é pública com recuperação parcial dos custos através do financiamento privado; 4) pseudoprivatização, quando o setor privado é gerido de forma privada, mas com financiamento público. Portanto, o entendimento do termo privatização da educação superior pode ir além da simples expansão e criação de instituições de natureza privada e envolver questões relativas ao montante e destinação de financiamento público.

De acordo com Geiger apud Seixas (2003, p. 117), existem três tipos de setores privados: *de massas*, que absorve o aumento da procura num contexto de oferta pública elitista; *privados paralelos*, com estatuto semelhante ao setor público (ex: instituições confessionais); *privados periféricos*, que são orientados a uma procura específica (ex: ensino vocacional não universitário para comércio e indústria). Outros autores separam as instituições privadas entre aquelas com fins lucrativos (*for profit*) e as sem fins lucrativos (*registered charities*), como as filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

Segundo Santos, algumas instituições privadas têm objetivos cooperativos, solidários e não visam a lucro, entretanto, a maioria busca fins lucrativos.

Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. Algumas são universidades com excelência em áreas de pós-graduação e pesquisa e enquanto outras chegam a estar sob suspeita de serem fachadas para lavagem de dinheiro ou tráfico de armas (Santos, 2004, p. 107).

Para Seixas (2003), a partir do final da década de 1970 inverteu-se a tendência nos países desenvolvidos de intervenção estatal<sup>1</sup> na oferta, financiamento e regulação da educação superior. Nas duas décadas seguintes, em decorrência da crise do Estado-Providência, do extraordinário aumento da procura por educação superior e da crescente necessidade de legitimação dos sistemas educativos, concomitante ao processo de globalização econômica neoliberal, começou a ocorrer um movimento em âmbito mundial de privatização. Incapaz de financiar de forma adequada e satisfatória uma maior expansão dos sistemas de educação superior, os Estados não aumentaram a oferta pública; ao contrário, implementaram políticas de privatização via criação de novas instituições e/ ou ampliação do financiamento privado das IES. Os países desenvolvidos, por possuírem sistemas mais estruturados de educação superior, foram mais afetados pela segunda forma de privatização, e os países em desenvolvimento ou pobres, com sistemas incapazes de satisfazerem às demandas, sentiram de forma mais significativa o rápido crescimento do tamanho e do número de instituições privadas. Em alguns casos, como o do Chile, por exemplo, tal fenômeno tornou-se dramático quando na década de 1980 o número de instituições privadas cresceu de 8 para 180 (McCowan, 2005). Muitas das instituições criadas a partir da expansão privada dos últimos anos, especialmente no caso dos países em desenvolvimento, são conhecidas como provedoras de uma educação de menor qualidade, visto que não desenvolvem as dimensões de pesquisa e extensão, e como excessivamente interessadas em lucro, por priorizarem, por exemplo, cursos ou áreas do saber que dispensam maiores investimentos em infra-estrutura.

Entre os mais significativos impactos sociais da expansão de instituições privadas e redução do financiamento público da educação superior estão a eliminação da gratuidade dos cursos e as substituições de bolsas de estudo por empréstimos (Santos, 2004). Uma outra consequência da privatização da educação superior é a crescente adoção por parte das instituições de educação superior, inclusive universitárias, de um sistema de organização do tipo empresarial com aspectos essencialmente competitivos. Nos Estados Unidos, por exemplo, a competição para atrair os pesquisadores e educadores mais célebres é feroz, levando a que as instituições *empresariais* rivalizem na oferta de remuneração e condições mais vantajosas de trabalho. O principal objetivo dessas instituições é obter benefícios em forma de lucro, diferenciando-se, assim, das universidades tradicionais, que buscam, em primeiro lugar, o prestígio acadêmico (Unesco, 2005). O documento *Education at a Glance: OECD Indicators* -

2005 Edition identificou o avanço do financiamento privado na educação superior de diversos países:

[...] em alguns países, as instituições de nível superior dependem agora muito mais das fontes privadas de financiamento, tais como impostos, que nos meados dos anos 1990. As contribuições privadas aumentaram em mais de cinco pontos percentuais na Austrália, México, Portugal, República Eslovaca, Turquia e Reino-Unido entre 1995 e 2002 (OECD, 2005, p. 5).

De acordo com Santiago; Magalhães e Carvalho (2005, p. 29), as restrições e alterações nas regras de financiamento da educação superior:

[...] empurram as universidades, em muito países ocidentais, para as *receitas* da eficiência e da qualidade, para o empreendedorismo e para o jogo da competição interinstitucional. Além do aumento do controle interno sobre as atividades e os profissionais que estes constrangimentos geram, eles também estão na origem da definição de estratégias tipicamente empresariais predominantemente orientadas para a captação de fundos no exterior. Algumas das novas formas organizacionais e projetos que vão emergindo nas instituições, como, por exemplo, os centros de investigação interdisciplinares, orientados para o mercado, e os novos programas de investigação (aplicada) e de formação, bem como alguns dos novos papéis empreendedores que os profissionais vão interiorizando, ilustram bem o tipo de impacto institucional dessas estratégias.

A emergência dos cursos e das faculdades virtuais, dos cursos superiores a distância e as franquias de instituições de marca são outros fenômenos recentes e interligados com o atual processo de privatização que vem atingindo os sistemas de educação superior. Para Seixas (2003), o crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, as quais facilitam a rápida transmissão de textos e de imagens e o acesso a eles, facilitam a mercadorização do conhecimento e da cultura. A aprendizagem ultrapassa os limites de tempo e de espaço e a desinstitucionalização da educação torna-se possível. Tal evolução é visível no âmbito da educação superior principalmente pelo crescente desenvolvimento de cursos a distância e pela criação de universidades virtuais. Segundo o documento da Unesco (2005) Hacia las sociedades del conocimiento, tal fenômeno está provocando uma séria de reestruturações que somente futuramente poderão ser melhor avaliadas: concentração de recursos em instituições ou departamentos com melhores resultados; separação das funções de ensino e pesquisa em nome da rentabilidade; promoção de disciplinas mais avançadas em ciência e tecnologia (telecomunicações, bioinformática, biotecnologia, nanotecnologia, etc.); fomento das modalidades de gestão mais empresariais.

A par dessas reestruturações, da expansão de instituições privadas e da redução do financiamento público, o presente e o potencial crescimento do mercado de serviços educacionais induzem o desenvolvimento de empreendi-

mentos para exploração comercial da educação superior. No ano de 2002 o provimento de educação superior representou mais de 3% do total do mercado de serviços em termos mundiais. De acordo com estudos desenvolvidos por consultorias internacionais, a demanda mundial por educação superior estará próxima a 164 milhões de pessoas no ano de 2025 (Haddad; Graciano, 2004). Enfim, a expansão da rede de instituições privadas e a redução do financiamento público no âmbito dos sistemas de educação superior, ou seja, a chamada *privatização* da educação superior está em franco processo de desenvolvimento neste início de século XXI e, como se pode constatar, trata-se de um processo que contribui significativamente com a reorientação dos meios da educação superior para a lógica do mercado.

#### Da Universidade Moderna às IES não Universitárias de Ensino Para o Mercado

O crescimento contínuo da demanda por vagas na educação superior, que resulta da ampliação do processo de massificação iniciado na década de 1960 e da exigência do mercado por pessoal com níveis de formação específica, induz ao surgimento de novas instituições não universitárias com vistas a ofertar ensino superior a camadas sociais mais amplas e heterogêneas. Segundo informe da Unesco sobre a sociedade do conhecimento, além de, nos últimos cinquenta anos, as instituições terem experimentado um enorme aumento no número de alunos (o número de estudantes multiplicou-se de 13 milhões, em 1965, para 82 milhões, em 1982), a oferta educativa também se diversificou à medida que os conhecimentos progrediram e que as instituições precisaram recorrer a outras fontes de financiamento distintas do Estado. Assim, na maioria dos países os sistemas de educação superior transformaram-se em complexa rede de instituições públicas e privadas: escolas politécnicas, institutos de engenharia, centros de ensino a distância, centros tecnológicos, institutos de educação, além de universidade, levando a que, atualmente, não exista mais um modelo referencial e quase único de instituição como a universidade moderna no século XIX (Unesco, 2005). A emergência de instituições não universitárias dentro dos sistemas de educação superior foi e está sendo tão ampla que, atualmente, para se referir ao todo de um SES faz-se necessário referir-se às instituições de educação superior em substituição à denominada instituição universidade.

Mais recentemente, a expansão de grandes sistemas não universitários tem decorrido, sobretudo da demanda do mercado por uma formação mais rápida e flexível, que a rigidez e a amplitude da formação universitária dificultam. A crescente criação de instituições vocacionadas para a formação profissional, como as *community and junior colleges* nos EUA, *fachhochschule* na Alemanha, *institutes universitaires de technologie* na França e os IFETs no Brasil, que normalmente possuem currículos por módulos e que desenvolvem compe-

tências e habilidades específicas, são exemplo de respostas que o Estado e as instituições procuraram dar às exigências do mercado por uma formação em períodos mais curtos, flexível e voltada para o setor produtivo.

No âmbito específico das redes privadas, os cursos mais curtos e voltados para o mercado tornaram-se um *nicho* a ser explorado: em primeiro lugar, porque possuem menor duração e, assim, podem ter custos mais baixos para os *clientes*; em segundo, porque oferecem, ao menos do ponto de vista promocional, uma melhor expectativa de empregabilidade para os egressos. Assim, muitas instituições privadas não universitárias começaram a investir na criação de cursos mais curtos e voltados para o mercado de trabalho com vistas a ampliar seu espaço no mercado da educação superior. Nas últimas décadas também se tem observado uma grande diversificação de cursos ofertados. Há pouco mais de um século existiam praticamente apenas três carreiras (medicina, engenharia e direito); atualmente, existem mais de 350 carreiras, das quais apenas vinte são consideradas tradicionais e as restantes devem-se às demandas e mudanças do mercado de trabalho (Haddad, Graciano, 2004).

Segundo Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), pressões externas, tais como políticas governamentais para colocar o conhecimento científico e tecnológico a serviço do setor empresarial e de estratégias de competitividade regional e internacional também:

[...] fazem-se igualmente sentir no âmbito da educação/formação superior. Com base na constatação da relevância do ensino superior para o mercado de trabalho, essas pressões buscam influenciar a organização dos currículos e dos processos de ensino/aprendizagem, no sentido de os alinhar com as noções de qualificação e de competência profissional e com os requisitos percebidos do mercado de trabalho. As narrativas sobre a necessidade de imprimir um caráter mais vocacional e profissionalizante aos programas curriculares e mais prático aos métodos de ensino, sob a égide dos princípios da flexibilidade, da utilidade e da empregabilidade, tornaram-se nos argumentos mais esgrimidos contra a suposta inadaptação das universidades ao meio que as envolve (Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005, p. 28).

Dessa forma, pode-se dizer que o deslocamento e o redirecionamento do ensino para os interesses do mercado pela criação de instituições não universitárias, cursos e currículos voltados para formar profissionais para as demandas das empresas privadas são, sem dúvida, importantes mudanças de reorientação dos fins da educação superior para os interesses do mercado.

#### Da Pesquisa Desinteressada às Pesquisas Aplicada e Orientada ao Mercado

Diversos autores têm ligado as restrições do financiamento estatal da universidade e a ampliação da influência do mercado nas questões públicas à emergência da destinação dos serviços prestados pela educação superior para o setor privado.

Para Santos (2004, p. 85),

[...] a popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de *sociedade do conhecimento* e *economia baseada no conhecimento* é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas.

Segundo o autor, a redução do desenvolvimento das pesquisas básicas e das investigações nas áreas de ciências sociais e humanas e, por outro lado, a emergência e a expansão da pesquisa aplicada são exemplos explícitos do processo de ampliação da relação da educação superior e, mais notadamente, da universidade com a indústria e o mercado de maneira geral. A restrição e a concentração de recursos públicos induzem a universidade a buscar recursos junto à iniciativa privada para a continuidade do desenvolvimento de suas pesquisas, o que, obviamente, provoca o deslocamento dos objetivos das investigações para um enfoque tecnológico e de acordo com os interesses das indústrias. Dessa forma, dá-se uma espécie de degeneração nas prioridades científicas, visto que os pesquisadores perdem substancialmente a liberdade de escolha de seus objetos de investigação. O financiamento da pesquisa passa a depender do interesse das empresas e das indústrias nos projetos conforme as possibilidades e as perspectivas de lucros e de retornos de curto prazo, ou seja, a chamada pesquisa desinteressada cede espaço para a pesquisa aplicada e orientada para o mercado.

Também passa a ocorrer, em razão das prioridades comerciais e de lucro, uma redução da publicação, dos debates e da livre circulação dos resultados dos trabalhos científicos em decorrência das exigências das empresas financiadoras para preservar suas vantagens competitivas via patentes e segredos industriais (Santos, 1994). Nesse contexto, as investigações no campo das ciências humanas e sociais também perdem espaço, visto que não possuem apelo e retorno comercial e, conseqüentemente, passam por uma espécie de *marginalização*.

As universidades também passaram a ser pressionadas por políticas de governos para criar conhecimento científico e tecnológico transferível para o setor empresarial, especialmente na linha dos novos paradigmas de ciência empreendedora, de ciência estratégica, ou de tecnociência mais adequados aos processos capitalistas de acumulação e de privatização do conhecimento. Atualmente, diversas universidades estão protegendo, privatizando e comercializando parte da produção cientifica, como, por exemplo, o licenciamento de tecnologias e registro de patentes, ao enfatizarem a investigação comercial e as atividades de consultoria destinadas ao meio empresarial (Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005).

De acordo com Seixas (2003, p. 21),

[...] o desenvolvimento de parcerias com empresas privadas, visando aumentar os recursos, e a distribuição seletiva dos orçamentos estatais, privilegiando

as áreas do saber consideradas mais importantes para a manutenção da posição na economia mundial, como as telecomunicações, inteligência artificial, biotecnologia, e a produção de investigação considerada prioritária para o aumento da competitividade nacional, promovem o desenvolvimento da indústria do ensino superior. A mercadorização do conhecimento é expressa na importância crescente concedida à inovação tecnológica, à tecnociência e à propriedade intelectual ou posse de patentes.

O documento *Hacia las sociedades del conocimiento* da Unesco (2005, p. 109) também destaca que "[...] com o aparecimento da economia do conhecimento se observa uma presença cada vez maior do mercado no âmbito das atividades científicas [...]", ou seja, a pesquisa vem cada vez mais reorientando seus objetos de investigação de acordo com os interesses das indústrias e do mercado de maneira geral. No contexto dos países em desenvolvimento tal tendência é mais preocupante visto que se pode perder um dos pilares da construção de um projeto de nação e esses países terem de depender por tempo indeterminado da ciência e da tecnologia produzidas nas nações mais desenvolvidas.

## Conclusão: um conceito para a mercantilização da educação superior

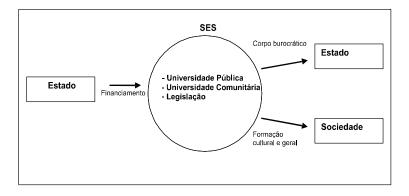
De acordo com Santiago (2005), o contexto que marca a ascensão dos mercados no ensino superior pode ser claramente percebido através: (i) das pressões para a mudança de produção do conhecimento e na educação/formação com vistas às suas aplicações para a economia e para o mercado; (ii) da expansão dos sistemas via diversificação de instituições e da separação das dimensões de investigação e ensino; (iii) das mudanças nas estratégias de controle social das instituições por meio de avaliações regulatórias e exigência de prestação de contas; (iv) pela autopressão interna que vislumbra nas novas situações de mercado uma oportunidade de legitimação social da universidade. Assim, nas últimas duas décadas, num contexto simultâneo de massificação dos alunos, de redução de financiamento público e de desenvolvimento de novas TICs, a educação superior sofre uma transformação inédita com a introdução de lógicas de mercado. Segundo Seixas, tal transformação ocorre associada a uma mudança do papel do Estado, que passa a ser essencialmente avaliador ou regulador, atingindo principalmente as universidades, confrontando-as com crises de identidade. "O modelo da universidade 'orientada pelo e para o conhecimento' entra em colisão com o modelo da 'universidade pelo e para o mercado" (Seixas, 2003, p. 22).

As reorientações da educação superior para, e conforme, a lógica do mercado são elaboradas e incentivadas em políticas tanto em esferas nacionais como nas internacionais (BM, FMI, etc.); desenvolvem-se em diversos níveis, como, por exemplo, em reformulações de *currículos*, na criação de novos *cur*-

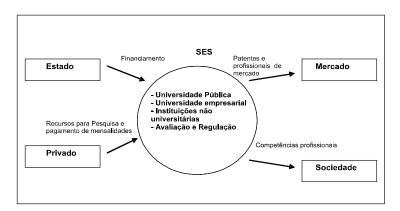
sos com ênfases vocacionais, na transformação na gestão das *instituições* públicas e na própria mudança nas formas de regulação dos *sistemas nacionais*; e abrangem, portanto, tanto os meios como os fins da educação superior.

No âmbito dos *meios da educação superior*, as reorientações para, e conforme, a lógica do mercado ocorrem por meio (i) da inserção de mecanismo de mercado na regulação dos sistemas, (ii) da introdução de modelos gerencialistas privados no governo e na gestão das instituições públicas e (iii) do incremento de instituições e financiamento privados nos sistemas. Os sistemas de educação superior, antes da emergência do neoliberalismo, no final da década de 1970, possuíam uma estrutura baseada, principalmente, em universidades públicas e em instituições privadas comunitárias ou confessionais também universitárias, mas que, quase sempre, mantinham um padrão e estatutos acadêmicos semelhantes ao setor público. A regulação e o financiamento dos sistemas eram fundamentalmente de responsabilidade do Estado (Figura 2). Por outro lado, após a emergência do neoliberalismo, o financiamento da educação superior passa a também ser privado pelo investimento de recursos das empresas para o desenvolvimento de pesquisas e de cobrança de mensalidades de alunos e de seus familiares; surgem muitas instituições privadas, não universitárias, com o objetivo principal de obter lucro com o provimento de ensino, e o Estado passa a regular as instituições pela avaliação e pela regulação, principalmente por acreditação (Figura 3).

Figura 2 – Modelo Geral dos Sistemas de Educação Superior do Estado-Providência







No âmbito dos *fins da educação superior*, a reorientação para o mercado ocorre fundamentalmente por meio (*iv*) da grande expansão de cursos e de instituições especializadas em ensino para as demandas das indústrias e do mercado de maneira geral e (*v*) da emergência da pesquisa e da investigação aplicada e para o mercado. Os sistemas nacionais de educação superior antes e durante o Estado-Providência tinham como principal destino de seus serviços o Estado na formação de seu corpo burocrático e na formação geral e cultural dos estudantes. Após a emergência do neoliberalismo as instituições passaram a priorizar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de competências profissionais para o mercado.

De acordo com Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 32),

[...] o aumento do caráter vocacional dos currículos e o estreitamento de laços entre a investigação e os interesses políticos e econômicos, não são, como sublinha, uma total novidade na história da expansão dos sistemas e na evolução dos modelos tradicionais de universidade. Mas o que constitui uma verdadeira novidade e, em grande medida, uma ruptura com a situação anterior, é a inversão de prioridades. A dimensão econômica tornou-se a mais valorizada e, do ponto de vista das suas finalidades e objetivos, o ensino superior parece agora mover-se do campo social e cultural para o campo da economia. Os interesses empresariais são identificados com os interesses nacionais no jogo da competição econômica internacional. As universidades detêm a maior parte do capital humano necessário para esse jogo, sendo pressionadas para o colocar ao serviço da economia e para assumir novos papéis no ensino e na investigação – qualificação profissional da força de trabalho e produção de conhecimento útil para os setores industriais e de serviços (Santiago; Magalhães; Carvalho 2005, p. 32).

Portanto, é inquestionável que, neste início de século XXI, na maioria dos países a educação superior está assumindo uma maior dimensão de serviço comercial e está se reorientando tanto em relação aos seus *meios* quanto aos seus *fins*, para, e conforme, a lógica do mercado como nunca antes, ou seja, está se desenvolvendo de forma inédita o fenômeno da mercantilização da educação superior. Dessa forma, com base nas análises das principais transformações que a educação superior vem sofrendo nos últimos tempos, pode-se definir a mercantilização da educação superior como o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em janeiro de 2009.

#### **Notas**

1 Neste artigo opta-se pela utilização do termo estatal em lugar da palavra público para referir-se a algumas dimensões do Estado, como em investimento ou financiamento da educação superior, visto que elementos teóricos podem trabalhar com o conceito de esfera pública num contexto diferente do estatal.

#### Referências

BERTOLIN, Julio C.G. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização**; período 1994-2003. 2007. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CLARK, B.R. **The Higher Education System**: academic organization in cross national perspective. California: University of California, 1983.

CORREIA, F.; AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. **Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior**: o caso Português. Matosinhos, Portugal: Cipes, 2000.

DIAS SOBRINHO. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Alfredo M. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **Educação**: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.

INTERNACIONAL de la Educación. Disponível em: <a href="http://www.ei-ie.org/es/">http://www.ei-ie.org/es/</a>. Acesso em: 24 jul. 2006.

JOHNSTONE, D. Bruce. **The Financing and Management of Higher Education**: a status report on worldwide reforms. Washington, DC: The World Bank, 1998.

MCCOWAN, T. O Crescimento da Educação Superior Privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 1-22, abr. 2005.

OECD. Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition. Paris: 2005.

ROSSATO, Ricardo. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTIAGO, R; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português. Matosinhos, Portugal: Cipes, 2005.

SANTIAGO, R. O Managerialismo no Campo Organizacional das Instituições de Ensino Superior. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pósmodernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal**: a inevitável presença do Estado. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/ mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.191-222, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Pedro; JONGBLOED, Ben; DILL, David; AMARAL, Alberto (Org.). **Markets in Higher Education**: rhetoric or reality? Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

UNESCO. **Hacia las Sociedades del Conocimiento**: informe mundial de la Unesco. Mayenne, France: Ediciones Unesco. 2005.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally. A Escola, o Estado e o Mercado: A investigação do campo actualizada. Currículo sem Fronteiras, Porto, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002.

WORLD BANK. **Financing Education in Developing Countries**: an exploration of policy options. Washington, D.C.: World Bank, 1986.

Júlio Cesar Godoy Bertolin é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), consultor de avaliação do MEC/Unesco, avaliador institucional do Inep, foi membro da Comissão Especial de Avaliação (CEA) do Ministério da Educação, que elaborou a proposta original do Sinaes.

E--mail: julio@upf.br



34(3): 213-224

# Leitura de uma Onda: pesquisa e observação

Betina Hillesheim Anita Guazzelli Bernardes Patrícia Flores de Medeiros

**RESUMO** – **Leitura de uma Onda: pesquisa e observação**. Este artigo propõe colocar em análise a observação nos processos de investigação. Deste modo, não se parte da idéia da observação como um fenômeno evidente no campo da pesquisa, mas como um problema no próprio campo de pesquisa, na medida em que este se constitui como diferentes práticas – registros, leis, normas, exame, advertência, etc –, as quais produzem determinadas formas de verdade. Portanto, problematiza-se a observação mediante a utilização de um texto literário – *Palomar na praia: leitura de uma onda* – escrito por Ítalo Calvino. A partir deste exercício, busca-se situar o campo da pesquisa em uma ordem de criação, ou seja, como uma obra de arte que também cria conceitos.

Palavras-chave: Observação. Pesquisa. Diferença. Modos de subjetivação, Multiplicidade.

**ABSTRACT** – **Reading a Wave: research and observation**. This article aims at analyzing the observation in investigation processes. It has not started from the idea of observation as a phenomenon that is evident in the field of research, but as a problem in the very field of research, since this is constituted as different practices – records, laws, norms, examinations, warnings, etc. – which produce certain forms of truth. Observation has been problematized through the use of a literary text – *Palomar on the beach: reading a wave* –, written by Italo Calvino. From this exercise, we have attempted to situate the field of research in a creation order, i.e. as a work of art that also creates concepts.

Keywords: Observation., Research. Difference. Modes of subjectivation, Multiplicity.

O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e observa<sup>1</sup>.

Pesquisa e observação são conceitos entrelaçados: pesquisar supõe observar. Mas o que é observação? O dicionário registra diferentes significados, tais como: 1. ato ou efeito de observar (-se); 2. Cumprimento, prática de lei, norma, etc.; 3. Exame de fenômeno, fato, etc.; 4. Registro escrito ou oral que resulta de exame ou estudo; 5. Palavras de advertência (Ferreira, 2005). Os livros de metodologia científica costumam dedicar à observação um papel importante tanto na concepção de um problema de pesquisa quanto no estabelecimento de possíveis explicações para o mesmo. Parece simples: observamos um mundo que já está dado, formulamos problemas e, com um ajuste em nossas lentes de observações, encontramos as soluções tão esperadas. Pronto, temos aí a pesquisa! Ou não?

A partir dessas provocações iniciais sobre a observação em pesquisa, este artigo propõe-se a colocar em análise este que seria considerado como um dos *procedimentos metodológicos* mais evidentes nas investigações. O colocar em análise diz respeito a uma forma de problematização que não partirá da idéia da observação como um fenômeno evidente, ou seja, que não seria relevante pensar sobre esse procedimento por se referir ao ato de olhar que registra um objeto, mas como um problema no próprio campo de pesquisa que se constitui como diferentes práticas – registros, leis, normas, exame, advertência, etc –, as quais produzem diversas formas de verdade.

O exercício deste texto será problematizar a observação mediante a utilização de um texto literário – *Palomar na praia: leitura de uma onda* –² escrito por Calvino (1994). Não se trata de investigar hermeneuticamente Palomar, mas a partir do modo como Palomar observa, circunscrever linhas de visibilidade e enunciação sobre a observação. Essa conversa com o texto de Calvino possibilita uma discussão no campo da pesquisa como obra de arte, como criação de conceitos, de potências.

Deste modo, em um primeiro momento será discutida a pesquisa como um ato de criação. Com base nessas primeiras linhas, se parte para a observação como exercício do pensamento. Para finalizar, o texto articula essa noção de exercício do pensamento no ato de observar com a idéia de multiplicidade de verdades.

#### "O Senhor Palomar está de pé na Areia e Observa uma Onda": pesquisa e criação

Pesquisar é da ordem da criação e, como coloca Deleuze (1997), criar é ter uma idéia, o que, em Filosofia, implica a criação de conceitos. Mas os conceitos

não existem sozinhos, eles comportam outras dimensões relativas a "[...] pacotes de sensações [...]" e devires (Deleuze, 1992, p. 171). Conceitos são idéias que fazem ver as coisas e, fazendo ver, são também lançadores de sensações/ afetações, constituindo-se como devires que transbordam daqueles que passam por eles, arrastando-nos para potências além de nosso entendimento. Assim, "[...] criar conceitos é construir uma região do plano, juntar uma região às precedentes, explorar uma nova região, preencher a falta. O conceito é um composto, um consolidado de linhas, de curvas" (Deleuze, 1992. p. 184). Portanto, os problemas não são pré-existentes, já prontos, desaparecendo quando encontramos as respostas, mas abrem horizontes de sentido, subtendendo a criação dos conceitos: os problemas supõem uma nova postura de questionamento, uma outra perspectiva sobre o que parece habitual ou insignificante (Zourabichvili, 2004). Neste sentido, não é possível falar em um eu do pesquisador que descobriria um problema, mas de proposições e articulações que tanto dão visibilidade ao pesquisador quanto ao problema. O problema não é anterior ao pesquisador, assim como o objeto de observação. Tanto problema/observação quanto pesquisador acontecem em certo momento de encontro.

Entretanto, a separação feita pelo arranjo moderno da ciência estabelece que pesquisador e objeto estão colocados em diferentes posições. O pesquisador é compreendido como o agente da ação de pesquisar, enquanto que o objeto é uma entidade imóvel, à espera de um pesquisador que lhe dê luminosidade. Contudo, se propusermos uma torção dessa relação pesquisador/objeto, colocando-os no mesmo campo, um acontece para o outro. Não há, neste caso, uma soberania do pesquisador sobre o objeto, pois o objeto também dá visibilidade ao pesquisador, ou seja, também o permite existir enquanto tal (Latour, 2001). O eu, então, não é o sujeito do predicado *eu penso, eu observo*, mas um acaso do seu desenrolar, ou seja, somos tomados por sensações, por afetações, pela criação, não se trata de um ato volitivo do sujeito, mas de encontros entre diferentes corpos que criam a possibilidade de um sujeito. "Sim, e é quando o eu passa a não existir mais, a não reivindicar nada, passa a fazer parte da árvore da vida — é isso que luto por alcançar. Esquecer-se de si mesmo e no entanto viver intensamente." (Lispector, 1999, p.15).

O ato de criação é arriscar-se, "[...] é quando o eu passa a não existir mais [...]", como escreve Lispector (1999, p.15). A linguagem impõe uma ordem, uma ordem discursiva, não se fala qualquer coisa, fala-se aquilo que é possível falar em um determinado tempo e espaço. Esse falar não se refere a uma coisa, não implica um objeto, é ele próprio objetivação de um tempo. O ver, mesmo não estando colado ao falar, também segue determinadas regras, vemos o que é possível ver. "Falar não é ver [...]" nas palavras de Blanchot (2001, p. 66), que completa: "[...] falar libera o pensamento desta exigência ótica." Colar as palavras e as coisas está inscrito em uma ordem, uma ordem que busca um sentido, o âmago das existências. É nesse exercício entre o ver e o falar, entre aquilo que permite o falar e o ver, que encontramos pesquisador e objeto.

De acordo com Blanchot (2001, p. 67), "falar, como escrever, nos engaja pois num movimento de separação, uma saída oscilante e vacilante." A observação inscreve-se nesse movimento de separação, de uma saída oscilante, é o movimento da onda que torna o olhar possível. Isso significa operar com uma noção de sujeito-forma e não substância (Deleuze, 1988). Sujeito-forma como uma figura-existência conformada por aquilo com o qual se afeta. Para Nietzsche (1998, p. 36) "[...] não existe um tal substrato, não existe ser por trás do fazer, do atuar, do devir; o agente é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo." Neste caso, a observação é um ato, um ato de criação, de criação do próprio sujeito que olha.

Desta maneira, buscamos problematizar a observação a partir da idéia que a pesquisa, como afirma Corazza (2007), movimenta-se sobre três planos – a filosofia, a arte e a ciência –, constituindo-se como um jogo afirmativo de novidades, o qual afasta as universalidades e traça linhas de fuga. E, ao colocar o problema, não tentamos responder o que é a observação, mas, ao realizar um exercício de pensamento, buscar outras maneiras de sentir e pensar a pesquisa, experimentando outras imagens, uma vez que aquelas que já são conhecidas podem já não funcionar. Assim, é um outro sujeito que emerge dessa possibilidade do olhar, da observação.

## "Não que Esteja Absorto na Contemplação das Ondas": observar como exercício do pensa-mento

[Palomar] [...] não está contemplando, porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme: e embora em princípio o senhor Palomar nada tenha contra a contemplação, nenhuma daquelas três condições, todavia, se verifica para ele. Em suma, não são 'as ondas' que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso (Calvino, 1994, p. 7).

Palomar tem um método; a partir dele, pretende obter um resultado: apreender uma onda. Para tanto, afasta as sensações vagas, delimitando um procedimento, traçando um objetivo limitado e preciso. Palomar se apóia nos métodos formalizados pelos saberes modernos, nos caminhos retos que conduzem às soluções esperadas. Para conhecer é necessário fragmentar, recortar o mundo em pedacinhos que caibam em nossas explicações limitadas: não se pode observar 'as ondas' (muito menos o mar!), mas uma onda. Palomar é modesto como o bom cientista deve ser: uma onda, somente.

O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se.

A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto e ir-se embora. Contudo, isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. Se então considerarmos cada onda no sentido de sua amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção (Calvino, 1994, p. 7-8).

Palomar quer observar uma onda; entretanto, esta se recusa deixar-se isolar. A onda se contrapõe às noções estáticas de essência: ela não 'é' onda, mas afirmação de movimento e de devir. A onda remete ao conceito de multiplicidade de Deleuze, sendo que, de acordo com Silva (2007, p. 11), "[...] um mundo constituído de multiplicidades é um mundo em movimento contínuo, um mundo de criações." A multiplicidade não se vale da combinação das noções tradicionais do múltiplo e do uno, mas procura designar uma organização própria do múltiplo, que prescinde da unidade para formar um sistema (Deleuze, 2006).

Para Deleuze e Parnet (1998), uma multiplicidade não está nos elementos, independentemente de seu número, nem em seu conjunto ou totalidade. A multiplicidade faz-nos substituir o É pelo E, o qual se faz sempre *entre* dois: alguma coisa que está entre dois e, ao mesmo tempo, fora dos dois, correndo em outra direção e traçando linhas de fuga. O movimento da atenção no ato da observação não deve buscar algo definido, mas abrir-se para o encontro: "[...] trata-se de um gesto de deixar vir." (Kastrup, 2007, p.17). Desta maneira, o E das ondas faz com que elas se multipliquem e se desvaneçam, é a onda que vem ao sujeito e não o sujeito que vai até a onda, pois quando pegamos uma onda seguimos o movimento dela e não o contrário.

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas ou seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. (Calvino, 1994, p. 8).

A observação de Palomar leva-nos à multiplicidade e, para Deleuze (1997), as multiplicidades são conjuntos de singularidades, sendo a sua fórmula 'n menos 1', na qual o 1 deve ser sempre o termo a ser subtraído. A onda enquanto uno não existe; porém, esta oposição entre uno e múltiplo deixa de ser pertinente. Como aponta Zourabichvili (2004, p. 38):

[...] uma multiplicidade é composta de dimensões que se englobam umas às outras, cada uma recapturando todas as outras em um outro grau, segundo

uma lista aberta que pode ser acrescida de novas dimensões; ao passo que, de seu lado, uma singularidade nunca é isolável, sempre 'se prolongando até a vizinhança de uma outra', segundo o princípio do primado dos acoplamentos ou das relações.

No entanto, como pontuam Silva; Corazza e Zordan (2004), mais importante que a caracterização da multiplicidade, é compreender para que serve esta noção. Para os autores, a noção de multiplicidade possibilita, por um lado, colocar no centro da ontologia os processos de movimento e devir (e não concepções estáticas de essência e de um sujeito que é, para sempre e já constituído) e, por outro, pensar o mundo sem recorrer às nocões de uno e de múltiplo. Um mundo que fosse formado por essências é um mundo já dado, no qual não acontece nada interessante e que só permite que façamos a classificação das coisas que já existem. Diferente disto, um mundo feito de multiplicidades é formado por forças, vetores, relações. Enfim, um mundo de multiplicidades é um burburinho criativo. Desta maneira, a multiplicidade não se refere meramente a uma coleção estética (uma onda a mais), mas remete à fronteira, ao E, tornando-se potente: afinal, como cita Deleuze (1992), a potência não está em um campo ou outro, mas na fronteira. A fronteira não se refere ao posicionamento entre um campo ou outro, mas justamente a inexistência de campos pré-determinados, a ausência de um lugar determinado, identitário. Estar na fronteira é estar no não lugar, é estar em devir, é estar no limite da linha. O limite da linha, ou essa experiência fronteirica, é onde encontramos a morte, a criação e a loucura, ou seja, trata-se sempre de um ato arriscado: "Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir" (Foucault, 1998, p 13).

Entretanto, Palomar é obstinado. Imagina que, como seu objetivo é captar uma onda, detendo-se sobre o movimento da água batendo nas areias da praia, assim que se dê conta que as imagens se repetem, poderá ir embora, pois terá visto tudo que há para ver. Mas a onda não coopera com Palomar. Em um momento, ergue-se em um:

[...] determinado ponto mais do que nos outros e é ali que começa a se preguear de branco [...], sendo que, caso isto ocorra a certa distância da praia, a espuma tem tempo de revolver-se sobre si mesma e desaparecer de novo como que tragada e no mesmo momento tornar a invadir tudo, mas desta vez surgindo de baixo [...]; porém, quando se espera que a onda role sobre o tapete, damo-nos conta de que já não existe mais a onda, mas apenas o tapete, e mesmo esse rapidamente desaparece [...] (Calvino, 1994, p. 8).

O protagonista deste texto tem, ironicamente, o nome de um importante observatório de astronomia situado no sul da Califórnia, nos Estados Unidos, e que, durante muito tempo ostentou o maior instrumento ótico do mundo, o telescópio Hale. A montanha Palomar foi escolhida para abrigar o telescópio em função de suas condições atmosféricas favoráveis.

Um telescópio é um grande olho para o universo. Palomar aposta na visão como possibilidade de apreensão do mundo: ele busca ler a onda, decifrar seus segredos, apreender sua essência. Veiga-Neto (2002) pontua que, em nossa tradição cultural, as metáforas relacionadas ao olhar têm sido muito utilizadas, sendo que a visão é entendida como um sentido privilegiado que realiza a mediação entre nós e o mundo, mostrando a realidade *tal como ela é*. Pressupõe-se, assim, de que a visão possibilita, ao sujeito cognoscente, uma representação fiel de uma suposta realidade pré-existente. Pode-se dizer, portanto, que a noção de representação tem uma estreita relação com o olhar (Silva, 2001).

Palomar tenta fixar a onda em uma representação. Entretanto, a rede da representação, como diz Deleuze (2006, p. 108), "[...] é tão frouxa que os maiores peixes passam através dela [...]", visto que os elementos da representação são as categorias determinadas como condições da experiência possível e estas são muito amplas para a realidade. Além disto, a representação conserva-se na forma da identidade a partir da relação do sujeito que vê e do objeto que é visto - Palomar e a onda. A onda escapa à representação, Palomar não consegue capturá-la. Ela se mistura às outras, não é possível isolá-la, ela engolfa Palomar em um emaranhado de sensações e percepções, rompe com seu método limitado e preciso. Mas, Palomar insiste em permanecer nos limites da representação, multiplicando seus pontos de vista e organizando-os em séries na tentativa de conferir-lhe movimento. Mesmo assim estas séries convergem sobre um único centro - a representação -, mostrando-se insuficientes para dar conta de seu propósito. Permanecer nos limites da representação significa a tentativa de se manter como sujeito da ação. Essa permanência no limite da representação mantém a ilusão de que o território é sempre permanente, ignorando o cruzamento de fronteiras e a possibilidade de criação. Porém, quando Palomar é tomado pela multiplicidade das ondas, essas o interrogam de outro modo, desterritorializando-o: já não é mais o mesmo Palomar que ali se encontra.

Operar no campo da representação remete o pesquisador para aquilo que foi apontado no início deste texto: a separação sujeito-objeto. Essa separação que se constitui no arranjo moderno da ciência apresenta "[...] apenas duas espécies ontológicas: natureza e mente (ou sociedade) [...]" segundo Latour (2001, p. 172). Tal dicotomia atribui ao pesquisador o ato de representar o mundo mediante a linguagem, ou seja, haveria um abismo entre linguagem e mundo, entre mente e natureza. Dessa forma haveria um a dimensão sofisticada – a linguagem – e uma dimensão empobrecida – a natureza. A sofisticação da representação estaria justamente em sua capacidade de refletir da forma mais fiel possível um estado de coisas que lhe corresponderia. Neste caso, ao olhar do observador caberia buscar um campo de representação o mais fiel possível a uma dita observação.

O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com freqüência variada dentro de um dado intervalo de tempo. A dificuldade está em fixar os limites desse quadrado, porque, por exemplo, se ele considera como o lado mais distante de si a linha em relevo de uma onda que avança, essa linha ao aproximar-se dele irá, erguendo-se, ocultar de sua vista tudo o que está atrás; e eis que o espaço tomado para exame se destaca e ao mesmo tempo se comprime.

Contudo, o senhor Palomar não perde o ânimo e a cada momento acredita haver conseguido observar tudo o que poderia ver de seu ponto de observação, mas sempre ocorre alguma coisa que não tinha levado em conta (Calvino, 1994, p. 9).

Deleuze (2006) aponta que o pensamento moderno desenvolve-se a partir da falência da representação e da perda das identidades: o mundo moderno é dos simulacros. Enquanto a filosofia platônica visa estabelecer a diferença a partir da noção de Modelo, Cópia e Simulacro, constituindo um primado do original sobre a cópia e avaliando os rivais de maneira a distinguir a coisa e seus simulacros, Deleuze propõe subverter o platonismo. Para ele, a diferença não está entre a coisa e seus simulacros, entre o modelo e as cópias, mas a coisa é o próprio simulacro: o simulacro é a forma superior<sup>3</sup>.

Schöpke (2004) aponta que, de acordo com Deleuze, o pensamento platônico funda-se não nesta divisão entre mundo sensível e mundo inteligível, mas na demarcação entre as boas cópias e as más cópias (os simulacros), tratando de distinguir a coisa mesma de suas imagens (o Modelo das Cópias), mas também as cópias dos simulacros. O simulacro consistiria não em uma cópia da cópia, mas na negação do modelo. "Distinguir os verdadeiros dos falsos pretendentes: eis a mais íntima motivação platônica" (p. 56). É necessário, assim, diferenciar entre aqueles que interiorizam a relação modelo-cópia e aqueles que somente produzem um efeito de semelhança externa.

A boa pretensão das cópias funda-se na idéia da Identidade, o modelo do Mesmo. A ciência apropria-se dessa idéia na medida em que considera que o olhar/observação do cientista poderia apresentar *a boa cópia* na medida em que é um olhar metodológico (escolhe qual onda olhar e como). O método traria para a ciência a possibilidade de definir as boas e más cópias. No entanto, a leitura de Deleuze do texto platônico vem questionar esta busca pela verdade, pela essência das coisas: não há pureza ou estabilidade.

Como coloca Schöpke (2004, p. 194),

Não há mais mundo sensível e mundo inteligível, mas um único mundo, um mundo de corpos e de intensidades, de corpos e de acontecimentos, de seres concretos e virtualidades. Para Deleuze, o nosso mundo é o mundo dos simulacros — uma vez que os modelos desapareceram. É um mundo sem órbita, descentrado — não por ser enlouquecido, desvairado, mas porque tem na diferença (e não na identidade) o seu princípio. É o fim do ponto de vista único, da supremacia da identidade, o fim da razão representativa

#### E, assim, Palomar,

[...] se não fosse pela impaciência de chegar a um resultado completo e definitivo de sua operação visiva, a observação das ondas seria para ele um exercício repousante e poderia salvá-lo da neurastenia, do infarto e da úlcera gástrica. E talvez pudesse ser a chave para a padronização da complexidade do mundo reduzindo-a ao mecanismo mais simples.

Mas todas as tentativas de definir este modelo devem levar em consideração uma onda que sobrevém em direção perpendicular ao quebra-mar e paralela à costa, fazendo escorrer uma crista contínua e apenas aflorante (Calvino, 1994, p. 9-10).

#### Após várias tentativas frustradas, Palomar desiste:

É pena que a imagem que o senhor Palomar havia conseguido organizar com tanta minúcia agora se desfigure, se fragmente e se perca. Só conseguindo manter presentes todos os aspectos juntos, ele poderia iniciar a segunda fase da operação: estender esse conhecimento a todo o universo.

Bastaria não perder a paciência, coisa que não tarda a acontecer. O senhor Palomar afasta-se ao longo da praia, com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo (Calvino, 1994, p. 11).

#### Atenção à Onda! Observe Atentamente...

Palomar desiste, com os nervos em frangalhos. Mas, nas nossas pesquisas, o que nos faz prosseguir? Como poderíamos pensar a observação na pesquisa a partir de outro paradigma que não o da representação, da identidade, da essência, das *boas* e *más* cópias?

Kastrup (2007), no artigo *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, propõe pensar no conceito de atenção como uma possibilidade para o trabalho do cartógrafo. A cartografia é uma proposta formulada por Deleuze e Guattari, a qual visa o acompanhamento dos processos de produção e não a representação do objeto.

No entendimento de Kastrup (2007), falar de atenção não remete a uma noção simplista de seleção de informações, mas sim à detecção de materiais, aparentemente desconexos e fragmentados, dos processos em curso. Além disto, a atenção:

[...] enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. Embora as variedades atencionais coexistam de direito, elas ganham organizações e pro-

porções distintas na configuração de diferentes políticas cognitivas (Kastrup, 2007, p. 15).

Palomar, em seu ato de observação da onda, assume um tipo de relação com o conhecimento que entende o mundo como já dado – é o que Kastrup (2007) chama de política cognitiva realista. Entretanto, esta não é a única forma com que podemos nos relacionar com o conhecimento: há um outro tipo de política cognitiva, denominada construtivista, a qual toma o mundo como invenção, ou seja, o mundo é produzido conjuntamente com o agente do conhecimento.

Assim como Palomar observa o mar, também estivemos o observando. Não se trata de usá-lo como metáfora, tratando-o a partir de uma Verdade, a qual seria variável segundo o ponto de observação. Mas, como sugere Ratto (2006, p. 236), trata-se de compreender a observação a partir do caráter perspectivo da existência em Nietszche, ou seja, não uma relatividade de pontos de vista ou uma como metáfora visual da "[...] posição desde onde se enxerga [...]", o que significaria sustentar uma espécie de relativismo epistemológico, na qual se afirmaria que o leitor somente "[...] presenciará aqui meu olhar sobre o mundo. O que digo não é a Verdade do mundo, mas tão somente meu olhar sobre ele." O que se propõe aqui, entretanto, é a impossibilidade de falar de uma racionalidade como exterior ao mundo, como se a razão e os argumentos que dela decorrem se assemelhassem a um olho que vê o mundo de uma determinada perspectiva, de um ponto de vista particular, supondo a existência de um sujeito (o olho, a razão) apartado do objeto (a coisa a ser vista, o mundo), como se ambos, sujeito e objeto, fossem pré-existentes à relação que os une. Mas, na trilha de Nietzsche, o autor afirma que o sujeito é tanto o mundo quanto o ponto de vista que supõe estar: "[...] se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você [...]" (Ratto, 2006. p. 237). Deste modo, não se trata de afirmar a existência de diferentes perspectivas ou olhares sobre um mesmo objeto, mas de perspectivas diversas, as quais compõem uma unidade a partir da criação de um sentido comum.

Não é o caso, portanto, de responder *o que é uma onda?*, tal como a tentativa de Palomar: o que está em jogo é acompanhar o processo, isto é, o trabalho do pesquisador seria no sentido de compreender o que está acontecendo, engendrar o conhecimento no próprio percurso da pesquisa e não fazendo a leitura de algo que já é conhecido e que se reapresenta, devendo, portanto, ser reconhecido. O pesquisador abre-se ao encontro – com a onda, com o mar, com a areia, com as gaivotas, com os peixes, com as conchas, com o vento... – e, a partir disto, faz emergir um mundo que antes existia como virtualidade e se atualiza pela observação. Portanto, a pesquisa não se faz pela representação das formas, mas pelas forças circulantes, sendo que a observação não deve dizer da essência, mas do acontecimento.

Recebido em julho de 2008 e aprovado em maio de 2009.

#### **Notas**

- <sup>1</sup> Fragmento retirado do livro Palomar, escrito por Ítalo Calvino, 1994, p. 7.
- <sup>2</sup> Trata-se do primeiro capítulo do referido livro.
- <sup>3</sup> Para melhor explicar esta idéia: Platão trata, no livro seis de A República, do que denomina como a doutrina dos dois mundos: o mundo sensível (dos corpos, das percepções, das sensações) e o mundo inteligível (dos modelos). Há uma distribuição hierárquica entre estes dois mundos, sendo o mundo sensível menos valorizado, enquanto que o que pertence ao mundo inteligível permanece em um espaço privilegiado, estável e perene. Nesta concepção, os objetos do mundo sensível podem deixar-se modelar por aqueles que estão no mundo inteligível, sendo que aquilo que é submetido ao Modelo, torna-se cópia. Portanto, as coisas do mundo em que vivemos são cópias, pretendentes dos modelos deste outro mundo exemplar e ideal(Henz, 2007).

#### Referência

BLANCHOT, Maurice. A Conversa Infinita. São Paulo: Escuta, 2001.

CALVINO, Ítalo. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CORAZZA, Sandra. Para Pensar, Pesquisar e Artistar a Educação: sem ensaio não há inspiração. **Educação**, São Paulo, v.6, p. 68-73, 2007.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Gilles Deleuze. Paris: Montparnasse, 1997. (vídeo)

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Ocasos e Travessias: movimentos de Nietzsche em Deleuze. **Educação**, São Paulo, v 6, p. 28-37, 2007.

LATOUR, Bruno. A esperança de Pandora. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LISPECTOR, Clarice. Um sopro de vida. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RATTO, Cleber Gibbon. **Educação, Comunicação e Controle Social**: um ensaio sobre a incomunicabilidade do mundo. Porto Alegre, 2006. Tese (Proposta) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da Diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Tinha Horror a tudo que Apequenava... **Educação**, São Paulo, v 6, p. 6-15, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paula. Linhas de Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, MarisaVorraber (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 23-38.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução de: André Telles. Rio de Janeiro: Centro de Interdisciplinar de Estudos em novas Tecnologias, 2004. Disponível em: <a href="http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-vocabulario-françois-zourabichvili.pdf">http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-vocabulario-françois-zourabichvili.pdf</a>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

Betina Hillesheim é psicóloga, doutora em Psicologia pela Pontificia Universidade Católica do RS, docente do curso de Psicologia e do mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.

E-mail: betinah@viavale.com.br.

Anita Guazzelli Bernardes é psicóloga, doutora em Psicologia pela Pontificia Universidade Católica do RS, docente do curso de Psicologia e do mestrado em Psicologia da Saúde da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: anitabernardes@ig.com.br.

Patrícia Flores de Medeiros é psicóloga, doutora em Psicologia pela Pontificia Universidade Católica do RS, docente do curso de Psicologia da Univates.

E-mail: florespm@terra.com.br.

# Funções Cognitivas – convergências entre neurociências e neurociências e epistemologia genética

Helena Vellinho Corso

RESUMO – Funções Cognitivas – convergências entre neurocinências e epistemogia genética. O conhecimento crescente das estruturas e das funções cerebrais vêm permitindo o incremento do estudo sobre as funções cognitivas, a partir da relação entre os processos psicológicos e as organizações cerebrais correspondentes. Neste contexto, o presente trabalho argumenta no sentido da pertinência de uma aproximação entre a explicação piagetiana, de um lado, e a explicação oferecida pelas neurociências, de outro, para o mesmo processo de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo, buscando coerência e complementaridade entre as duas explicações. Detivemonos em alguns conceitos centrais da Epistemologia e Psicologia Genéticas – assimilação, acomodação, esquema e estádio de desenvolvimento – para depois buscar convergência entre esses conceitos psicológicos e o conhecimento sobre estrutura, funcionamento e desenvolvimento do sistema nervoso.

Palavras-chaves: Assimilação. Acomodação. Esquema. Estádio de desenvolvimento. Cérebro.

**ABSTRACT - Cognitive functions - convergences between neurosciences and genetic epistemology.** The growing knowledge of the cerebral structure and function allows the progressive improvement of the study of the cognitive functions, considering the relationship between psychological process and the correspondent cerebral organization. In this context, the present work proposes an approach between the piagetian explanation and the explanation offered by neurosciences to the same processes: knowledge and cognitive development, looking for coherence and complementary ideas between both explanations. We took the central concepts of Genetics Epistemology and Psychology - assimilation, accommodation, scheme and cognitive developmental stages – in order to, afterwards, look for convergence between these psychological concepts and the knowledge about structure, functioning and development of the nervous system.

Keywords: Assimilation. Accommodation. Scheme. Cognitive developmental stages. Brain.

#### Introdução

A partir da *década do cérebro* (últimos dez anos do século XX), vem se tornando cada vez mais preciso e completo o conhecimento do complexo funcionamento do cérebro humano. O estudo do cérebro foi facilitado pelo desenvolvimento de tecnologias – como o imageamento por ressonância magnética (IRM) e a tomografía com emissão de pósitrons (varredura por TEP) – que permitem exames progressivamente minuciosos acerca das estruturas e funções cerebrais (Sternberg, 2008). Se tal avanço, na pesquisa a respeito do sistema nervoso, impulsiona as neurociências de modo geral, também os psicólogos cognitivos podem incrementar seus estudos sobre as funções cognitivas, por exemplo, relacionando o comportamento observável durante uma determinada tarefa cognitiva com o que é revelado em termos de estrutura e/ou processo cerebral num exame de imagem.

De fato, como explica Romanelli (2003), o estudo das relações entre as organizações cerebrais e os processos psicológicos correspondentes caracteriza o objeto de estudo da Neuropsicologia, uma entre as inúmeras disciplinas que, em conjunto, constituem as neurociências.

Não só as funções cognitivas vêm sendo relacionadas com os aspectos neurológicos, cujo conhecimento, como vemos, tem sido em muito ampliado nos últimos anos. A Neuropsicologia abrange diferentes dimensões do comportamento humano e pensa a relação mente-cérebro também no tocante aos afetos, como mostra o surgimento da Neuro-psicanálise.

Os neuropsicanalistas empenham-se na procura de correlações entre achados da psicanálise e das neurociências. Tal empenho, afirmam, fora envidado pelo próprio Freud, que buscava bases científicas para a psicanálise, embora contando na época com poucos recursos em termos de conhecimentos neurológicos (Pfeffer, 2005). Segundo Kaplan-Solms e Solms (2005), Freud sempre esteve consciente de que cada processo mental deve estar, de alguma forma, representado como um processo fisiológico que ocorre nos tecidos do cérebro, embora negasse uma idéia localizacionista, que faria corresponder faculdades mentais complexas a centros neurológicos circunscritos.

Os diversos estudos que relacionam atividade cerebral e processos cognitivos – em uma abordagem que é própria da Neuropsicologia, como se disse acima – geralmente tomam, para tal aproximação, os modelos de cognição formulados dentro do quadro da Psicologia Cognitiva. O presente trabalho propõe que essa aproximação entre cognição e realidade cerebral pode ser feita, também, a partir do modelo piagetiano. Como sugere Becker (2005), está na hora de correlacionar os achados de Piaget e os achados da neurologia: "(...) diz Battro que Piaget fez um tratado do cérebro sem neurologia; está na hora de interpretar esses resultados com a neurologia atual (...)" (p. 33).

A aproximação entre as proposições de Piaget e o conhecimento crescente do cérebro não é inédita. Especificamente a Neuropsicologia do desenvolvimento, disciplina mais recente que procura entender as relações entre o cérebro

e o desenvolvimento infantil, faz referência aos estádios do desenvolvimento descritos pelo epistemólogo suíço, atribuindo a cada estádio uma correlação significativa com as fases do desenvolvimento cerebral (Miranda; Muszkat, 2004). Essa abordagem correlaciona as novidades comportamentais de cada estádio com o desenvolvimento das diferentes regiões do córtex cerebral — assim, por exemplo, a integração entre as áreas sensoriais e motoras do córtex primário permite a coordenação dos movimentos mão-boca e mão-objeto, a partir do terceiro mês do estádio sensório-motor. Entretanto, o sistema piagetiano vai além da descrição dos comportamentos próprios de cada fase do desenvolvimento cognitivo, e nos perguntamos até que ponto os principais conceitos que o integram encontram uma base neurocientífica.

Realizar tal aproximação de forma mais abrangente parece, é certo, um projeto ousado, que demandaria o esforco integrado de especialistas das duas áreas: a Epistemologia Genética e as neurociências1. Haveria de ser uma correlação cuidadosa, que levasse em conta o objeto específico de cada ciência: o conhecimento humano, no caso da primeira, e a estrutura e função do sistema nervoso, no caso da segunda. O presente trabalho, sem se imaginar capaz de tamanho feito, caminha nesta direção, ensaiando uma possibilidade de aproximação entre os achados das neurociências e o sistema piagetiano. Na verdade, buscamos neste momento, e no espaço exíguo deste texto, um esforço de resposta para a questão: é possível encontrar convergência entre a explicação neurocientífica e a explicação piagetiana acerca do processo de construção de conhecimento? Ou, por outra, o que se sabe sobre o conhecer e o aprender, desde um ponto de vista das neurociências, confirma a explicação piagetiana desses processos? Circunscrevemos estas questões à busca de coerência e complementaridade entre o conhecimento sobre o sistema nervoso, de um lado, e, de outro, alguns dos conceitos mais centrais do sistema piagetiano: assimilação, acomodação, esquema e estádios do desenvolvimento. Se em relação aos três primeiros conceitos empreendemos uma aproximação não encontrada na literatura, no caso dos estádios do desenvolvimento, nos limitamos a expor o que a literatura neurocientífica já apresenta.

# Epistemologia Genética: Explicação Biológica do Conhecimento

Em sua autobiografía, Piaget descreve sua obra como uma tentativa de explicação biológica do conhecimento (Coll; Gillièron, 1987). O conhecimento traduz-se em um caso particular das relações entre o organismo e o meio e as estruturas cognitivas, embora não inatas são, efetivamente, estruturas orgânicas. Destacando o fator endógeno na organização dos esquemas da inteligência, afirma que "as coordenações gerais da ação, condições da formação dos conhecimentos mais fundamentais, supõem não somente coordenações nervosas, mas coordenações ainda mais profundas, as interações que dominam toda

a morfogênese" (Piaget, 1973, p. 19). Insistindo sempre na natureza biológica das estruturas lógico-matemáticas, são inúmeras as referências ao envolvimento inequívoco do sistema nervoso na construção cognitiva:

(...) o funcionamento cerebral exprime ou prolonga formas muito gerais e não particulares de organização; e (...) as estruturas lógico-matemáticas, sem estarem inscritas antecipadamente nesse funcionamento no estado de estruturas, resultam entretanto desse funcionamento, desde que é utilizado na solução de problemas efetivos, e dá lugar a um duplo movimento de construções e de abstrações reflexivas por patamares sucessivos de equilibrações (Piaget, 1973, p. 371).

Ao se considerar essa sucessão de patamares de equilíbrio, isto é, o próprio processo de formação das estruturas mentais, verifica-se que cada etapa ou estádio é necessário ao seguinte, constituindo-se em sua condição prévia. O mecanismo de filiação das estruturas remonta ao puro biológico ou orgânico: "(...) a auto-regulação cognitiva utiliza os sistemas gerais de auto-regulação orgânica que se encontram em todas as escalas genéticas, morfogenéticas, fisiológicas e nervosas, para depois adaptá-las aos dados novos, no que constitui, aliás, a troca com o meio" (Ramozzi-Chiarottino, 1972. p. 51). A estruturação do sistema nervoso apareceria como intermediária entre a fisiológica e a mental, já que a reação nervosa garantiria a transição entre a assimilação fisiológica e o funcionamento do organismo e a assimilação cognitiva ou integração de objetos ou situações nos esquemas de ação e, finalmente, nos esquemas operatórios:

O intermediário entre a organização hereditária e as leis do pensamento é o funcionamento cortical na sua dupla qualidade de funcionamento hereditário, enquanto funcionamento, mas desprovido de quase toda programação hereditária (Ramozzi-Chiarottino, 1972. p. 70).

Sabe-se que o crescimento orgânico e, especialmente, a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos é um dos quatro fatores do desenvolvimento apontados por Piaget: "(...) a maturação desempenha um papel durante todo o crescimento mental". Entretanto, ainda se conheceria pouco, diz o epistemólogo em 1966, sobre que papel exatamente é este: "(...) não sabemos, em particular, quase nada das condições de maturação que possibilitam a constituição das grandes estruturas operatórias" (Piaget; Inhelder, 1986. p. 130).

Assim, parece totalmente justificável e até necessário colocar em relação os conhecimentos recentemente ampliados acerca das estruturas e do funcionamento do cérebro com o entendimento piagetiano acerca da construção do conhecimento. Tal aproximação não vem acontecendo entre os estudiosos de Piaget, muitos deles, talvez, tomando sua obra mais de um ponto de vista filosófico e menos biológico. Como diz Ramozzi-Chiarottino, "quase todos os

comentadores de Piaget procuram ignorar aquilo que para ele mesmo sempre foi fundamental, ou seja, que a troca do organismo com o meio determina a construção orgânica das estruturas mentais" (1984. p. 34).

# Epistemologia Genética e Neurociências: Achados Científicos em uma Perspectiva Histórica

Os estudos e as pesquisas sobre o sistema nervoso têm origens muito antigas, remontando à civilização egípcia, em que escribas descreveram casos neurológicos (Romanelli, 2003), e à Grécia Antiga, com a medicina hipocrática (Rezende, 2001). A fase propriamente científica do estudo do cérebro, entretanto, se iniciaria com os estudos de Broca (1861) e Wernicke (1874), que, respectivamente, demonstraram as áreas responsáveis pela função expressiva e perceptiva da fala (Bastos, 2006). Ao longo do século XX, muitas descobertas sobre o funcionamento do sistema nervoso seriam feitas, em todos os níveis (anatômico, histológico, celular, bioquímico). Certamente a quantidade e precisão das informações estiveram sempre relacionadas com os métodos de estudo do cérebro. Se os estudos post-mortem (dissecação), bem como a pesquisa "in vivo" com animais, vinham sendo usados há muito tempo (Sternberg, 2008), o registro da atividade elétrica do cérebro só foi possível através do desenvolvimento do eletroencefalograma, nas primeiras décadas do século XX (Low, 2006). Mas foi o desenvolvimento bem mais recente das técnicas de imagem, permitindo o exame das estruturas e dos processos cerebrais, que, com certeza, significaram o impulso maior no conhecimento do sistema nervoso. Assim, a denominada "década do cérebro" (última década do século XX), em que o estudo do sistema nervoso recebeu ênfase especial, apoiou-se em grande parte no desenvolvimento de poderosos aparelhos de sofisticada tecnologia (Romanelli, 2003).

Segundo Rotta (2006-b), o principal ensinamento dessa década recai sobre a noção de plasticidade cerebral: o cérebro tem muito mais capacidade de sofrer modificações do que se pensava até alguns anos atrás. E tais modificações relacionam-se diretamente com as mudanças ambientais, isto é, dependem das experiências vividas pelo indivíduo. Hoje se compreende, segundo a autora, que todas as funções corticais superiores envolvidas na cognição são expressões da plasticidade cerebral, considerando as modificações do nível molecular ao cognitivo.

A teoria piagetiana foi elaborada durante um longo período de tempo, já que suas publicações abrangem mais de seis décadas do século XX (entre 1918 e 1980). Com certeza, o conhecimento progressivo do sistema nervoso não passava despercebido a Piaget, que sempre considerou a maturação do sistema nervoso uma condição necessária, embora não suficiente, do desenvolvimento cognitivo. No trabalho *As Praxias na Criança*, do livro *Problemas de Psicologia Genética* (1983), escrito em 1972, por exemplo, faz referência ao trabalho de

dois neurologistas – Tournay (1878-1969) e Minkowski (1884-1972) – mencionando em duas passagens aspectos do desenvolvimento neurológico que estariam relacionadas a determinados comportamentos próprios dos sub-estádios do sensório-motor. Entretanto, acompanhando-se a evolução dos conhecimentos sobre sistema nervoso, verifica-se que todo o grande acúmulo de informações impulsionadas pela década do cérebro permaneceram inacessíveis a Piaget.

Por que é importante relacionar as proposições de Piaget a esses conhecimentos mais recentes em neurociências? Ora, como vimos, a noção de plasticidade cerebral é relativamente nova: até bem recentemente, as neurociências estiveram dominadas pela crença de que o sistema nervoso seria uma estrutura programada não modificável, que mudaria apenas em uns poucos locais e sob alguns poucos mecanismos (Wolpaw; Carp, 2006). Parece-nos que são precisamente os últimos avanços das neurociências, em especial a noção de plasticidade – essa propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação ao ambiente, tornando possíveis capacidades e comportamentos que convergem de modo especial com a noção de interação sujeito-objeto, resultando em construção de conhecimento. É nesse sentido que destacamos a importância e a riqueza de uma aproximação entre as explicações neurocientífica e piagetiana dos processos cognitivos, foco do presente trabalho. Ao mesmo tempo, centramos a referida aproximação em torno dos conceitos de assimilação, acomodação, esquema e estádio de desenvolvimento, por considerá-los desdobramentos das noções de interação e construção - centrais ao sistema piagetiano ao longo de toda a sua obra, em que pese o período abrangente de tempo em que ela foi sendo elaborada. Como afirmam Coll e Gilliéron (1987), o fato de a teoria de Piaget ter sido elaborada ao longo de seis décadas torna a perspectiva histórica importante para quem se acerca de sua obra, sendo, entretanto, também verdade que notáveis coerência e continuidade podem ser verificadas em seu trabalho.

# Interação e Construção

Para tentar aproximar as explicações piagetiana e neurocientífica dos processos de conhecimento e aprendizagem, tomaremos os principais conceitos da teoria piagetiana e buscaremos um correlato nas descrições realizadas pelas neurociências.

Partimos do princípio de que os conceitos mais centrais do sistema piagetiano são o de *construção* e *interação*, conceitos interdependentes e complementares entre si: "Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem" (Becker, 2001. p. 70).

Coll (2004) argumenta que a idéia original do construtivismo – qual seja a de que o conhecimento resulta de uma dinâmica de interação entre as características do objeto e os aportes do sujeito, sendo fruto, portanto, da atividade mental construtiva – teve uma primeira formulação articulada e precisa nos trabalhos de Piaget e colaboradores, sendo que esta idéia caracteriza um determinado paradigma do psiquismo humano.

Desdobrando a idéia central de *interação*, buscaremos encontrar o significado neurocientífico dos conceitos de *assimilação* e *acomodação*, posto que é o duplo movimento de assimilação às estruturas e de acomodação destas ao real que traduz a interação contínua entre o sujeito e o objeto. Nas palavras de Piaget, em *Biologia e Conhecimento*:

(...) a primeira função do conhecimento é ser uma assimilação, no sentido precisamente de uma interação entre o sujeito e o objeto, tal que há ao mesmo tempo acomodação tão extensa quanto possível aos caracteres do objeto e incorporação, igualmente essencial, a estruturas anteriores (1973, p. 70-1).

Quanto à idéia de *construção*, ela nos remete ao aspecto estrutural da inteligência. Assim, tentaremos buscar um correlato na explicação neurocientífica para o conceito de *esquema*. Pois, se o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação caracteriza a adaptação ao meio, esta é indissociável da organização dos esquemas. O esquematismo da organização é inseparável da atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento explica o desenvolvimento das sucessivas estruturas.

Sabemos que Piaget identificou um caminho necessário segundo o qual se sucedem as estruturas cognitivas, isto é, os estádios do desenvolvimento da inteligência. Deste modo, abordaremos também a descrição da sucessão de estágios do desenvolvimento neurológico, expondo as correlações que, essas sim, já são encontradas na literatura.

# Trocas Entre o Organismo e o Meio: Explicação Piagetiana e Neurológica da Assimilação e da Acomodação

Para Piaget, assimilação e acomodação, que, juntas, compõem o processo de adaptação, constituem as invariantes funcionais da inteligência e da organização biológica.

Selecionamos, em *Problemas de Psicologia Genética*, algumas passagens em que os conceitos de assimilação e acomodação, bem como o conceito de esquema, são definidos:

(...) a assimilação é apenas o prolongamento, no plano do comportamento, da assimilação biológica, no sentido amplo em que toda a reação do organismo ao meio consiste em assimilar este às estruturas daquele (...). É, portanto, a

assimilação que está na origem dos esquemas, exceto os esquemas reflexos e hereditários do início, que orientam as primeiras assimilações: a assimilação é o processo de integração em que o esquema é a resultante (Piaget, 1983. p. 80-1). Mas um esquema de assimilação está incessantemente submetido às pressões das circunstâncias e pode diferenciar-se em função dos objetos aos quais se aplica. Designaremos por acomodação (por analogia com o que os biólogos designam por 'acomodatos', isto é, variações fenotípicas distintas dos caracteres genotípicos) esta diferenciação na resposta à ação dos objetos sobre os esquemas (...) (Piaget, 1983. p. 92).

(...) em todos os domínios (percepção e 'associação') em que o indivíduo adquire algum conhecimento pela leitura da experiência, esta 'leitura' não consiste em registros cumulativos, mas sim em 'assimilações', isto é, em incorporações do dado em esquemas que se organizam graças às atividades do indivíduo, assim como às propriedades do objeto (Piaget, 1983. p. 108).

Vê-se como Piaget explica a inteligência como um caso particular da adaptação do organismo ao meio, onde o organismo assimila o meio à sua estrutura ao mesmo tempo em que acomoda esta ao meio. Neste processo adaptativo, verifica-se um equilíbrio entre tais trocas:

Do ponto de vista psicológico, esta noção de equilíbrio desempenha um papel considerável (...). Os esquemas da inteligência sensório-motora podem ser interpretados por um equilíbrio progressivo entre a assimilação e a acomodação e pode prosseguir-se esta descrição funcional nos níveis pré-operatórios e operatórios do próprio pensamento (1983. p. 176-7).

Como poderíamos compreender esse processo de assimilação e acomodação em termos neurológicos, isto é, que estruturas e funções do sistema nervoso constituem-se no substrato da assimilação e acomodação, que inicialmente acontecem no plano motor e, depois, em nível de pensamento?

Pois, se Piaget abordou essencialmente o aspecto psicológico de tais processos, nunca desconheceu tratar-se de um processo que é, em última análise, neurológico, posto que é a atividade nervosa que garante a vida em equilíbrio com o meio externo.

Como descreve Riesgo (2006), na escala filogenética vê-se uma sofisticação crescente desta atividade nervosa que garante as trocas com o meio. Nos filos animais primitivos ainda não havia neurônios; os primeiros neurônios provavelmente surgiram nos celenterados, mas as células nervosas permaneciam misturadas com outros tipos de células, e não havia uma organização neuroanatômica. O Sistema Nervoso Central (SNC) só surgiu nos platelmintos e anelídeos. Nos humanos, os neurônios existentes no SNC classificam-se em: a) neurônio aferente (ou sensitivo), que recebe as informações; b) neurônio eferente (ou motor), que envia as informações ao meio externo; c) neurônio de associação, que fica no interior do SNC e representa o maior contingente de células. Riesgo procura simplificar o processo de recepção e troca entre o ambiente e o SNC:

(...) as informações sensitivas entram, viajam e são decodificadas na parte posterior do SNC. Elas são então processadas e modificadas pelos neurônios de associação e finalmente saem do SNC pela parte anterior, tanto do cérebro como da medula. Evidentemente, esse caminho de entrada, modificação e saída não é uma via expressa direta. Ocorre uma série de conexões intermediárias, que podem modular a informação em qualquer um dos três pontos, tanto na entrada como na interpretação ou na saída (2006. p. 26).

Todo esse processo de troca entre o organismo e o ambiente não supõe apenas o SNC: o sistema nervoso, que, como se vê, é a base para a capacidade de conhecer e adaptar-se ao meio, divide-se em Sistema Nervoso Central, que compreende o cérebro e a medula, e o Sistema Nervoso Periférico, que inclui os nervos espinais e os nervos cranianos. Como explica Sternberg (2008), a principal função do SNP é transmitir a informação entre o SNC e os nervos que se localizam fora deste, tais como os dos órgãos sensoriais externos (como pele, ouvido, olhos) e de partes internas do corpo (como estômago e músculos). Há então uma comunicação bidirecional no sistema nervoso: aí, as estruturas receptoras recebem a informação sensorial proveniente dos nervos do SNP e transmitem essa informação ao SNC; as estruturas efetoras transmitem a informação motora do SNC ao SNP. "A medula espinhal desempenha um papel decisivo ao encaminhar a informação sensório-motora até o cérebro, de modo que este possa analisar e sintetizar a informação sensorial e dirigir-lhe nossas respostas motoras" (Sternberg, 2000. p. 46).

Romanelli (2003) define a aprendizagem, de um ponto de vista neuropsicológico, como resultado da recepção e troca de informações entre o meio ambiente e diferentes centros nervosos: "(...) o ato de aprender exige sempre um estímulo externo – informação – que é captado pelos órgãos dos sentidos habilitados a transformar esse estímulo de natureza físico-química em impulso nervoso de natureza fisiológica" (p. 51). O impulso (em que foi transformado o estímulo externo pelos órgãos dos sentidos) chega até a área do córtex cerebral correspondente ao sentido estimulado. Desta forma, o estímulo visual termina no lobo occipital; o auditivo, no lobo temporal; o tátil ou somestésico, no lobo parietal. A sensação se forma, portanto, nas áreas onde estão projetados os estímulos, chamadas áreas de projeção, ou primárias. Entretanto, com as sensações não há ainda elaboração de significado, que decorre da percepção, desencadeada com a ativação das áreas secundárias: "Neurônios associativos fazem a ligação das áreas primárias com as secundárias, onde vai acontecer a percepção, que consiste na formação de imagens sensoriais correspondentes ao estímulo. Trata-se de imagens com significado" (p. 52). Das áreas secundárias, a informação passa às áreas terciárias ou de integração, onde ocorre a integração de todos os aspectos do estímulo, de modo a formar uma percepção mais global.

É importante notar que o estímulo recebido pelo cérebro pode ser externo ou interno, podendo ter origem na própria atividade cerebral (memória, imagi-

nação...). Desta forma, nem toda imagem decorre da percepção de um estímulo externo.

Os processos 'psicológicos' de assimilação e acomodação, definidos por Piaget, podem ser explicados em termos neurocientíficos pela atividade neuronal descrita acima, em que estruturas receptoras recebem a informação do meio, a enviam a regiões específicas do córtex cerebral, processando-a (neurônios associativos), o que resulta numa resposta do organismo enviada ao meio através das estruturas efetoras.

# Construção do Conhecimento: Explicação Piagetiana e Neurológica das Mudanças Estruturais

Diz Piaget (1987): "(...) a organização de que a atividade assimiladora é testemunho é, essencialmente, construção (...)" (p. 389).

Ora, o funcionamento da inteligência dá lugar a *cristalizações* estruturais, de modo que o funcionamento invariante promove uma estruturação progressiva. Assim, em Piaget, a idéia da interação sujeito-meio é indissociável da idéia de construção, já que as invariantes funcionais (assimilação/acomodação) resultam, pelo próprio funcionamento, na formação de esquemas – estruturas novas – que se sucedem em complexidade, e que garantem uma adaptação cada vez mais perfeita ao real. O processo de assimilação/acomodação, que se desenrola na ação do sujeito, acaba resultando na construção de uma nova estrutura – instância que organiza os sistemas de esquemas.

Trata-se, então, de encontrar a descrição neurocientífica desse processo pelo qual o funcionamento de troca acaba resultando na construção de novas estruturas, ausentes no início do desenvolvimento. Como o processo de recepção e troca com o ambiente resulta na construção de nova estrutura, ou de novo esquema, na terminologia piagetiana? Qual seria o substrato neural do esquema, conceito tão central na teoria piagetiana?

Lembremos, em primeiro lugar, que o processo de recepção e troca com o meio presente em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo é, em última análise, um processo neuronal, que envolve neurônios sensitivos, motores e de associação. Os neurônios são células excitáveis que se comunicam entre si e com outras células efetuadoras (como células musculares e secretoras). A comunicação interneural é basicamente elétrica, ou seja, por meio da modificação do potencial de membrana.

Na verdade, explica Riesgo (2006), há dois tipos de neurotransmissão: a elétrica e a química. Elas atuam praticamente ao mesmo tempo, mas há diferenças: a elétrica está mais relacionada ao desenvolvimento neuropsicomotor, enquanto a química está mais ligada ao aprendizado em si. Assim, há uma ontogenia até no tipo de transmissão, sendo que a mais antiga é a elétrica, que é bidirecional e é muito importante do ponto de vista neuromaturacional. A neurotransmissão

química é mais recente, é unidirecional, envolve vários eventos e diferentes neurotransmissores. A neurotransmissão mais comum entre os neurônios é mista. Também há um trânsito intraneural, em que ocorre troca de informações entre o núcleo e o citoplasma do neurônio. A membrana celular delimita cada neurônio e mantém diferenças nos íons e nas cargas elétricas dentro e fora da célula

Como se vê, a compreensão da *sinapse*, ou das conexões entre os neurônios, é central para o entendimento do processo de aprendizagem. Conforme Ohlweiler (2006), a sinapse foi definida por Sherrington, em 1887, como a zona de contato entre membranas, em que uma delas pertence a uma célula nervosa. Há sinapses entre neurônios e entre neurônios e outros tecidos. Na sinapse, a comunicação depende da liberação de substâncias químicas, os já citados neurotransmissores.

As conexões entre os neurônios podem se dar em série ou em paralelo, havendo também conexões não-fixas. O uso faz aumentar o número de conexões, enquanto que o desuso faz diminuir a quantidade de botões sinápticos (Riesgo, 2006).

Ohlweiler (2006) afirma que o conhecimento da transmissão sináptica é a chave para compreender a base neural do aprendizado e da memória. O conceito de sinapse está muito ligado ao conceito de *engrama*, que caracteriza uma modificação estrutural do sistema nervoso, decorrente da sinapse, sendo que o engrama poderia localizar-se no neurônio ou nos circuitos formados pelas conexões entre os neurônios.

A aprendizagem supõe uma etapa de aquisição e outra de consolidação, esta última nos levando de volta à noção de engrama: "Quando um estímulo novo chega ao cérebro, se produz um padrão diferente de descargas, provocando uma modificação que persiste. A retenção dessa modificação se relaciona com a memória ou engramas" (Ohlweiler, 2006. p. 52).

Na etapa de aquisição da aprendizagem ocorre o surgimento de novas sinapses, mas provavelmente há uma modificação nas existentes. Na etapa de consolidação, ocorrem modificações bioquímicas e moleculares nos potenciais pós-sinápticos que se referem à memória.

O mesmo processo é descrito da seguinte forma por Riesgo (2006. p. 21):

Aprendizado e memória podem se confundir do seguinte modo: quando chega ao SNC uma informação conhecida, ela gera uma lembrança, que nada mais é do que uma memória; quando chega ao SNC uma informação inteiramente nova, ela nada evoca, e sim produz uma mudança – isso é aprendizado, do ponto de vista estritamente neurobiológico.

Vê-se que os achados neurocientíficos mostram como aprendizagem e memória são eventos praticamente indissociáveis.

Retomando Piaget, pensamos que o engrama é o melhor correlato neurobiológico para o conceito de esquema. Como vimos, o engrama caracteriza uma modificação estrutural do sistema nervoso, decorrente da sinapse; esta,

por sua vez, caracteriza a conexão entre neurônios decorrente da chegada de um estímulo no processo de trocas com o meio. As conexões neuronais "detonadas" pelo estímulo geram alterações moleculares ao nível do neurônio. A retenção dessas alterações é representada pelo engrama, ou memória, ou, talvez possamos acrescentar, pelo esquema piagetiano.

Realizando uma investigação dos sentidos da palavra engrama, temos que, em Fisiologia, a palavra engrama significa uma marca definitiva, deixada no tecido nervoso por um estímulo, enquanto que em Psiquiatria, o engrama significa uma impressão duradoura deixada na mente a partir de uma experiência física. Tanto no aspecto fisiológico quanto no psíquico, o significado de engrama remete ao conceito de esquema: trata-se de uma modificação estrutural (impressão duradoura, marca definitiva), decorrente de uma ação no meio (experiência). Quando salientamos o significado de memória, presente na idéia de engrama, maior ainda é a aproximação possível com o conceito de esquema, já que, para Piaget, o esquema é memória (Piaget; Inhelder, 1979).

O fato é que as estruturas cognitivas são orgânicas e encontram-se no córtex cerebral. Na experiência do sujeito, nas trocas com seu ambiente, formam-se novas sinapses, que seriam o registro cerebral da atividade do sujeito sobre o meio, com as transformações que seu cérebro produziu (acomodação). As circunvoluções corticais são as inscrições cerebrais das experiências do sujeito.

Como lembram Palácios e Mora (2004), o cérebro, à época do nascimento, pesa 25% de seu peso adulto, e, se ele multiplica por quatro seu peso ao longo do desenvolvimento, esse aumento não se relaciona com o aparecimento de novos neurônios, mas sobretudo com a formação de sinapses, dendritos e axônios associativos, assim como com o progressivo recobrimento dos neurônios por mielina. Dentro do cérebro, a parte que mais se desenvolve é o córtex cerebral, que chegará a corresponder a 85% do peso total do cérebro. Portanto, é preciso relacionar a formação de sinapses com a formação do córtex cerebral.

Abordemos, pois, o córtex, buscando complementar nossa abordagem a nível microscópico (envolvendo a questão celular e molecular das alterações estruturais do sistema nervoso) com a abordagem neuroanatômica.

#### Córtex Cerebral

O córtex cerebral é a camada mais externa dos hemisférios cerebrais que desempenha papel vital em todos os processos psicológicos: "o córtex cerebral humano capacita-nos a raciocinar – planejar, coordenar pensamentos e ações, perceber padrões visuais e sonoros, usar a linguagem, e assim por diante. Sem ele, não seríamos humanos" (Sternberg, 2000. p. 57).

Dividem-se os hemisférios e o córtex cerebrais em quatro lobos: o frontal (responsável pelo processamento motor e pelos processos de pensamento superiores), o parietal (onde ocorre o processamento somatossensorial), o temporal (sede principal do processamento auditivo) e o occipital (onde se dá o processamento visual).

Sob o ponto de vista funcional, divide-se o córtex em áreas primárias, secundárias e terciárias. Pode-se fazer referência a essa mesma divisão denominando as diferentes áreas como áreas de projeção — aquelas que estão diretamente ligadas à sensibilidade ou à motricidade, e que correspondem às áreas primárias — ou de associação. Estas últimas podem ser de associação unimodal, que correspondem às áreas secundárias, ou heteromodal, estas correspondendo às áreas terciárias. As áreas de associação unimodais chamam-se assim porque estão envolvidas no processamento do mesmo tipo de informação que as áreas primárias, embora em um nível hierárquico diferente. Estão envolvidas no processamento da informação e também no seu armazenamento. Recebem fibras das áreas primárias sensitivas e enviam fibras para a área motora primária. Levam informações específicas para o sistema límbico, o córtex pré-frontal, as regiões envolvidas com a linguagem, o córtex temporal, o córtex parietal e o córtex occipital.

Como explica Cosenza (2004), as áreas heteromodais não estão diretamente relacionadas nem com a motricidade nem com a sensibilidade, mas encarregamse de "prover endereços ou mapas que interrelacionam os fragmentos de conhecimento que são específicos das diferentes modalidades, que assim podem tornar-se coerentes em termos de experiências, memórias e pensamentos" (p. 57-8). Essas áreas, portanto, não armazenam informações, mas permitem o acesso a elas, que estão distribuídas em outras regiões.

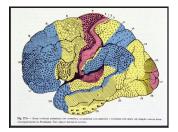
Sternberg (2008) lembra que as áreas de associação constituem aproximadamente 75% do córtex cerebral; elas integram partes variadas das informações provenientes do córtex sensorial e enviam as informações integradas ao córtex motor, iniciando um comportamento intencional.

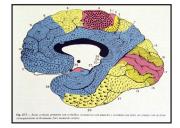
Cosenza (2004) chama a atenção também para o fato de que o desenvolvimento das áreas de associação depende do envolvimento ativo do indivíduo com o meio ambiente. Este dado – a necessidade de determinadas experiências para que certos desenvolvimentos corticais se efetivem – parece poder explicar a existência de imaturidades neste desenvolvimento em sujeitos específicos. Ao mesmo tempo, a importância fundamental das funções cognitivas desempenhadas pelas áreas associativas no processo de aprendizagem parece justificar totalmente a relação entre aquela imaturidade e algumas dificuldades de aprendizagem (Corso, 2007, 2007-b).

A compreensão de que o desenvolvimento das áreas cerebrais depende de um envolvimento ativo do sujeito em seu meio é mais uma confirmação da idéia piagetiana sobre a necessidade da interação para que a construção cognitiva aconteça.

Rotta (2006), descrevendo a anatomofisiologia da corticalidade cerebral, explica que as mensagens recebidas do meio externo ou interno chegam ao cérebro que elabora uma resposta (simples, se as áreas primárias da corticalidade tiverem sido estimuladas, ou complexas, caso as áreas secundárias ou terciárias do córtex tiverem sofrido o estímulo). A mensagem provoca respostas que interferem no meio: meio e sujeito influenciam-se mutuamente no desenvolvimento, o que significa plasticidade cerebral (Rotta, 2006-b). Nada poderia ser tão condizente com a explicação dialética de Piaget para o processo de conhecimento.

É importante mencionar, ainda, a divisão do córtex feita a partir de suas características citoarquitetônicas. A classificação feita por Brodmann é a mais conhecida. Reproduzimos o mapa citoarquitetônico do córtex cerebral de Brodmann (figuras 1 e 2), que já traz a localização das áreas primárias, secundárias e terciárias (Rotta, 2006).





Figuras 1 e 2 - Áreas do córtex cerebral. Face dorsolateral do hemisfério cerebral (à esquerda) e faces medial e inferior (à direita). As regiões citoarquitetônicas de Brodmann são delimitadas por números e símbolos diferentes. Em cor vermelha: as áreas corticais primárias; em cor amarela: áreas corticais secundárias; em cor azul: áreas de associação terciária.

A denominação das áreas corticais em primárias, secundárias e terciárias parece apropriada tanto no sentido de descrever a ordem com que as informações chegam a elas, mas também para descrever a ordem em que elas aparecem no desenvolvimento cerebral humano. É justamente o aspecto do desenvolvimento do cérebro que abordaremos como forma de fundamentar neurocientificamente a própria noção de estádios do desenvolvimento intelectual proposta por Piaget. Antes, entretanto, vamos completar a revisão do córtex cerebral com a abordagem funcional proposta por Luria.

O cérebro funciona como um todo, no que se refere à cognição e à conduta do indivíduo (Riesgo, 2006). Portanto, as funções cerebrais são executadas por um conjunto de neurônios formando sistemas funcionais (Ohlweiler, 2006). Luria propõe a existência de três unidades funcionais. A primeira unidade fun-

cional ou de vigília é constituída por unidades do tronco encefálico e suas conexões pré-frontais, que regem o ciclo sono-vigília (Riesgo, 2006). Assim, nesta primeira unidade, que completa sua maturação com 12 meses após a concepção, estão envolvidas estruturas subcorticais, que regulam não só o estado mental de sono e vigília como também regulam o tono (Cosenza, 2004). A segunda unidade funcional é a unidade de recepção, análise e armazenamento. Corresponde a toda a porção posterior dos hemisférios cerebrais, atrás do sulco de Rolando, localizando-se no córtex temporal, parietal e occipital. Abrange áreas primárias, secundárias e terciárias (como se vê no mapa de Brodmann, reproduzido acima). A terceira unidade funcional é responsável pela programação, regulação e verificação da atividade. Corresponde a toda a porção anterior dos hemisférios cerebrais, situados frontalmente ao sulco de Rolando. Assim, a terceira unidade "está representada pelos lobos frontais, que possibilitam a intencionalidade, a planificação e a organização da conduta em relação à percepção e ao conhecimento do mundo" (Ohlweiler, 2004. p. 54).

Cosenza (2004) explica que, na unidade receptora (segunda unidade funcional), as informações fluem das áreas primárias para as secundárias e finalmente para a área terciária, localizada na confluência temporoparietal. Na unidade executora (terceira unidade funcional), o fluxo é invertido, indo da área terciária (pré-frontal) para as áreas secundárias e finalmente para a área primária motora.

# Desenvolvimento - Visão Psicogenética e Neurológica

Prosseguindo na aproximação entre o conhecimento neurocientífico e o sistema piagetiano, teríamos que, agora, encontrar uma correspondência entre o que se passa em termos de tecido nervoso e as sucessivas mudanças no comportamento cognitivo que caracterizam cada estádio de desenvolvimento descrito por Piaget. Segundo o epistemólogo, "(...) tanto na psicologia como na biologia, a explicação é inseparável do desenvolvimento" (1978. p. 5).

Então, depois de buscar os processos neurobiológicos que corresponderiam aos conceitos de assimilação, acomodação (função) e esquema (estrutura), é preciso abordar a questão da gênese, igualmente central no sistema piagetiano. De fato, como explica Macedo (1994), tal sistema caracteriza uma epistemologia dialética, que considera complementares a interação sujeito-objeto e a relação estrutura-gênese no processo de conhecimento. Considerando a relação estrutura-gênese, a epistemologia dialética estabelece a possibilidade de dar significado ao que as coisas são (sua forma estrutural), bem como a sua história (gênese), de tal modo que a estrutura só se explica por sua gênese ao mesmo tempo em que a gênese só pode ser entendida a partir das estruturas.

Portanto, para o exame a que nos propomos realizar, não basta buscarmos nas neurociências conhecimentos sobre estrutura e funcionamento do cére-

bro. É preciso abordar os aspectos ontogenéticos do SNC. Assim como Piaget recorreu ao estudo da criança para compreender o conhecimento humano em termos de gênese, precisamos abordar o cérebro em evolução. Como o desenvolvimento do cérebro aparece sempre relacionado com a idéia de maturação, cabe retomarmos, em primeiro lugar, de modo um pouco mais detido, a própria noção de maturação.

# Maturação

A noção de maturação nervosa é uma das mais fundamentais para se explicar o processo de aprendizagem, o que torna imprescindível, segundo Riesgo (2006), "(...) dominar a sequência pela qual ocorrem os eventos neuromaturacionais da criança, enquanto cresce, se desenvolve e também aprende" (p. 22).

Rotta (1975) explica que a evolução psicomotora do indivíduo inicia na vida intra-uterina, e a mielinização começa antes do quinto mês de vida, sendo que só termina na idade adulta. A mielinização é um processo de corticalização progressiva que está intimamente ligado às experiências vividas. No desenvolvimento psicomotor há uma relação estreita entre mielinização e função nervosa: à medida que a mielinização se processa, as funções mais elementares, realizadas a partir de sistemas mais primitivos, vão sendo gradativamente inibidas por funções superiores executadas a partir de sistemas mais evoluídos. A relação entre maturação e mielinização fica mais clara quando se concebe que os neurônios (quase totalmente formados até o sétimo mês de vida intra-uterina, e totalmente constituídos até o fim do primeiro ano de vida extra-uterina) só passarão a funcionar a partir da mielinização de seus prolongamentos.

O processo de mielinização dá-se ao longo do tempo, sendo que diferentes neurônios se mielinizam em épocas distintas do desenvolvimento orgânico. Esse fato lembra Romanelli (2003), "fornece embasamento para a compreensão das teorias que descrevem as fases evolutivas da criança, como os estágios de Jean Piaget sobre o nascimento da inteligência; ou as fases do erotismo infantil em Sigmund Freud sobre o amadurecimento afetivo-sexual" (p. 51).

A idéia de interação sujeito-meio como decisiva para o desenvolvimento parece ser inteiramente confirmada pela neuropsicologia do desenvolvimento. Miranda e Muszcat (2004) referem aspectos sociais e culturais como determinantes na modificação das respostas cerebrais nas várias fases do ciclo do desenvolvimento infantil.

Ao destacar os fatores do desenvolvimento, Piaget refere a maturação do sistema nervoso, reputada como uma condição necessária, embora não suficiente, da evolução da inteligência. O fato é que a própria noção de maturação nervosa em sua acepção atual, como estamos vendo, comporta a experiência no meio como um fator decisivo. Vimos que mielinização é um processo de corticalização progressiva que está diretamente ligada às experiências

vivenciadas, de tal modo que o desenvolvimento do córtex é indissociável de tais experiências. Ao pensarmos no conceito de maturação, é preciso, pois, abandonar as concepções deterministas, que excluem o fator ambiental.

De fato, a retrospectiva histórica do conceito de maturação proposta por Romero (2004) permite constatar as transformações por que tem passado esta noção. Se num primeiro momento tal conceito assumia uma conotação biológica e determinista (desenvolvimento regulado por fatores puramente genéticos), ele evoluiu para significados mais abertos, em que o fator ambiental teria um papel importante no desenvolvimento. Como descreve o autor, em algumas abordagens a maturação é equiparada à aquisição de "disposições" ou "disponibilidades": as mudanças fisiológicas ou internas seriam completadas por fatores externos à pessoa, como a experiência ou a aprendizagem.

#### Estádios do Desenvolvimento

Ohlweiler (2006, p.55) faz referência à "teoria do desenvolvimento neurológico sequencial", que leva em conta as modificações anatômicas, funcionais e as habilidades intelectuais de adaptação da criança. Examinando as cinco etapas deste desenvolvimento, podemos acompanhar as mudanças cerebrais que estão em correspondência com os estádios de desenvolvimento propostos por Piaget:

Primeira etapa: desenvolvimento da substância reticular ascendente, que já está em atividade ao nascimento, mas adquire ação plena aos 12 meses de idade. Segunda etapa: relaciona-se com o desenvolvimento da área motora primária e das áreas sensitivas primárias. As áreas sensitivas se conectam com as motoras, tornando possível uma atividade sensório-motora, que se desenvolve nos dois primeiros anos de vida. *Corresponde ao período sensório-motor de Piaget*.

Terceira etapa: corresponde à maturação funcional das áreas secundárias. A etapa inicia com as anteriores (principalmente aos dois anos), mas se estende até os cinco anos. Como se viu, as áreas secundárias recebem informação das primárias e de estruturas subcorticais, tornando possíveis processos motores e perceptuais complexos. Neste período, inicia o desenvolvimento da linguagem e a lateralização dos hemisférios cerebrais. Seguindo-se à correlação com a descrição piagetiana do desenvolvimento cognitivo, este período corresponde ao pensamento representativo e de preparação para as operações concretas.

Quarta etapa: dá-se o desenvolvimento das áreas terciárias da segunda unidade funcional, localizadas na região parietal, permitindo a produção de atividades mentais complexas relacionadas com o nível simbólico e conceitual. *Coincide com o período das operações concretas de Piaget*. O máximo de desenvolvimento desse sistema funcional acontece entre os 5 e os 12 anos de vida.

Quinta etapa: corresponde ao desenvolvimento das áreas da terceira unidade funcional. Esta região pré-frontal, como se viu acima, faz conexões com todas as áreas corticais, o sistema límbico e o tronco encefálico. A autora menciona a controvérsia existente quanto ao início de funcionamento destas áreas, que poderia ser aos

# Considerações Finais

Em O nascimento da inteligência na criança, ao examinar os inícios dos comportamentos inteligentes, Piaget descreve como os comportamentos inatos, próprios dos reflexos (adaptações hereditárias), diferenciam-se pelo próprio funcionamento, dando origem a adaptações não-inatas a que as primeiras se subordinam aos poucos. Isto equivale, segundo ele, ao processo de integração dos reflexos nas atividades corticais. O fato de que o exercício do reflexo supõe uma utilização individual da experiência já coloca estes primeiros comportamentos no domínio do "psicológico". Isto é, "A Psicologia começa com o exercício deste mecanismo" (Piaget, 1987. p. 48). O domínio do psicológico, entretanto, nunca deixa de ser o domínio do orgânico; e Piaget sempre salientou o caráter orgânico das estruturas mentais. Assim, se no processo de conhecimento há o aspecto psicológico, a ser diferenciado e descrito, há igualmente um aspecto orgânico, neurobiológico, do mesmo processo. Neste trabalho argumentamos no sentido da pertinência de uma aproximação entre a explicação piagetiana, de um lado, e a explicação oferecida pelas neurociências, de outro, para o mesmo processo de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo.

Tratando-se de uma primeira aproximação, detivemo-nos em alguns dos conceitos de toda a Epistemologia e Psicologia Genética, para depois buscar no conhecimento da estrutura e do funcionamento do cérebro alguma correspondência neurobiológica com aqueles conceitos.

Em primeiro lugar procuramos explicar em termos neurobiológicos os processos psicológicos de assimilação e acomodação concebidos por Piaget. Aproximamos então essas funções do conhecimento (que garantem o equilíbrio sujeito-meio) da própria atividade neuronal, em que estruturas receptoras recebem a informação do meio, a enviam a regiões específicas do córtex cerebral, processando-a (neurônios associativos), o que resulta numa resposta do organismo enviada ao meio através das estruturas efetoras.

Em seguida, tentamos descrever os processos neurobiológicos que poderiam caracterizar a construção cognitiva, isto é, caracterizar o processo pelo qual o funcionamento de troca acaba resultando na construção de novas estruturas, ausentes no início do desenvolvimento. Nesse ponto, ensaiamos uma explicação neurocientífica para o conceito de "esquema", noção central na Psicologia Genética, aproximando este conceito do que se sabe a respeito da formação do engrama, que caracteriza uma modificação estrutural do sistema nervoso, decorrente da sinapse, que, por sua vez, caracteriza a conexão entre neurônios decorrente da chegada de um estímulo no processo de trocas com o meio.

As sinapses seriam o registro orgânico da atividade do sujeito sobre o meio. As circunvoluções corticais são as inscrições cerebrais das experiências do sujeito. Assim, examinando o conhecimento sobre córtex cerebral e seu desenvolvimento, verificamos que o desenvolvimento das áreas cerebrais depende de um envolvimento ativo do sujeito em seu meio, confirmando a idéia piagetiana da necessidade da interação para que a construção cognitiva aconteça.

Levando-se em conta que o desenvolvimento neurológico suscita o aspecto da maturação nervosa, procedemos a uma breve discussão da concepção de maturação nas neurociências, verificando que o aspecto ambiental é considerado. A mielinização (os neurônios só passarão a funcionar a partir da mielinização de seus prolongamentos) aparece como um processo de corticalização progressiva que está diretamente ligado às experiências vivenciadas, de tal modo que o desenvolvimento do córtex é indissociável de tais experiências. Tal noção de maturação supera as já ultrapassadas concepções deterministas e se aproxima do paradigma interacionista proposto por Piaget.

Encerramos o texto com o já conhecido paralelo entre, de um lado, os estádios de desenvolvimento definidos por Piaget e, de outro, as etapas do desenvolvimento neurológico, com o progressivo desenvolvimento das diferentes áreas do córtex, também descritas no corpo do trabalho.

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em julho de 2009.

#### Notas

#### Nota de Agradecimento

Esse trabalho não teria sido possível na ausência de uma interlocução com doutores nas duas áreas que busquei aproximar. Felizmente pude contar com a ajuda de duas autoridades em seus respectivos campos de atuação. Agradeço imensamente à Dra. Newra Rottae ao Dr. Fernando Becker pela competente e dedicada revisão dos conteúdos relativos às neurociências e à Epistemologia Genética.

O termo neurociências se refere ao conjunto de disciplinas que tomam o funcionamento do sistema nervoso como objeto de estudo (Romanelli, 2003). A abordagem do sistema nervoso pode recair sobre aspectos mais anatômicos ou estruturais, ou sobre aspectos mais fisiológicos e neuroquímicos, ou, ainda, sobre as relações entre as organizações cerebrais e as funções cognitivas, entre tantas outras ênfases (Rotta, 2006). Portanto, entre as várias disciplinas que compõem as neurociências, encontram-se a neurologia, a neuropsicologia e diferentes ciências básicas, como a neurobiologia e a neuroquímica. Relacionar conceitos da teoria piagetiana com a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso, implica em destacar ora aspectos anatômicos, ora aspectos celulares e bioquímicos, ora aspectos maturacionais, entre outros. Assim, ao longo do texto utilizamos predominantemente o termo neurociências explicação neurocientífica, achados das neurociências) para referir de forma abrangente

e genérica o conjunto de conhecimentos sobre estrutura, funcionamento e desenvolvimento do sistema nervoso. Termos como neurológico ou neurobiológico aparecem com o significado de um aspecto orgânico específico do sistema nervoso. O termo neuropsicologia é usado tanto para referir a disciplina específica, definida na página 2, como para indicar um tipo de abordagem que relaciona funções cognitivas e organizações cerebrais correspondentes.

#### Referências

BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade e matemática. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 195-206.

BECKER, Fernando. **Um divisor de águas**. Revista Viver, Mente e Cérebro. Coleção memória da pedagogia, n. 1: Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, p. 24 a 33, 2005.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

COLL, César; GILLIÈRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks. **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987, p. 23-50.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação 2**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 107-127.

CORSO, Helena Vellinho. Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos. Atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas. Revista Psicopedagogia. São Paulo, Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 24 (73): 76-89, abril, 2007.

CORSO, Helena Vellinho. A neuropsicologia esclarecendo as relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos: Estudo Experimental Envolvendo Exame Neurológico e Teste Psicopedagógico. 2007-b. Monografía (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSENZA, Ramon M. Bases estruturais do sistema nervoso. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flavia Heloísa; BUENO, Orlando (Org.). **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004, p. 37-59.

KAPLAN-SOLMS, Karen; SOLMS, Mark. **Estudos clínicos em neuro-psicanálise**: Introdução a uma Neuropsicologia Profunda. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

LOW, Ana Maria Sales. Diagnóstico neurofisiológico no transtorno da atenção. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 329-346.

MACEDO, Lino de. Epistemologia construtivista de Jean Piaget e psicopedagógica. In: SARGO, Claudete (Org.) et. al. A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: Editora ABPp, 1994, p. 25-44.

MIRANDA, Mônica C.; MUSZCAT, Mauro. Neuropsicologia do desenvolvimento. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flavia Heloísa; BUENO, Orlando (Org.). **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004, p. 211-224.

OHLWEILER, Lygia. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 43-57.

PALACIOS, Jesus; MORA, Joaquín. Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até os dois anos na primeira infância. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação 1**: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.55-70.

PFEFFER, Arnold Z. Introdução. In: KAPLAN-SOLMS, Karen; SOLMS, Mark. Estudos clínicos em neuro-psicanálise: Introdução ao uma Neuropsicologia Profunda. São Paulo: Lemos Editorial, 2005, p. 11-12.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

Janeiro: Artenova, 1979.

PIAGET, Jean. Prefácio ao Dicionário terminológico de Jean Piaget. In: BATTRO, Antonio. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978, p. 7-8.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difel, 1986. PIAGET, J.; INHELDER, B; Colaboradores [1968]. **Memória e inteligência.** Rio de

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget**: modelo e estrutura. São Paulo: Livraria José Olympio, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática. 1984.

REZENDE, J. M. Caminhos da medicina: A neurologia na Antiguidade. **Revista Neuro-Press**. V. 5, n. 1, p. 16-17, 2001. Disponível em <a href="http://usuarios.cultura.com.br">http://usuarios.cultura.com.br</a>. Acesso em: 6 ago. 2009.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da aprendizagem. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem** – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROMANELLI, Egídio José. **Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem "prevenção e terapia"**. Temas em Educação II – Jornadas 2003.

ROMERO, Juan. Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação 3**: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-71.

ROTTA, Newra. **Avaliação neurológica evolutiva, eletrencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente**. Tese (livre docência) — Fundação Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre, Porto Alegre, 1975.

ROTTA, Newra. **Curso**: Neurologia para Fonoaudiólogos e Psicopedagogos. Material de aula. Porto Alegre, 2006.

ROTTA, Newra. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem**: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006-b.

STERNBERG, Robert. J. Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STERNBERG, Robert. J. Psicologia Cognitiva. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WOLPAW, Jonathan R. & CARP, Jonathan S. Plasticity from muscle to brain. Rev. Progress in Neurobiology, New York, Laboratory of Nervous System Disorders, Wadsworth Center, New York State Department of Health and State University of New York, 78. P. 233-263, 2006.

Helena Vellinho Corso é mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atualmente integra, como doutoranda bolsista do CNPq, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRGS.

E-mail: hvc@brturbo.com.br



# Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo

Lúcia Velloso Maurício

RESUMO - Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. Desenvolveu-se análise da forma e do conteúdo de uma série de reportagens publicadas pelo jornal O Globo em 2006, para desnudar os mecanismos pelos quais o jornal reforça e reconstitui a representação de fracasso da escola pública de horário integral. Utilizou-se a teoria das representações sociais para explicitar a relação estabelecida entre a escola e sua avaliação. As reportagens atualizaram os argumentos do passado, sem contextualizá-los, legitimando a condenação do projeto e naturalizando seu abandono. A manipulação de imagens e de informações inverte a responsabilidade pelo suposto fracasso: ora é atribuído aos alunos, que são pobres, através de suas histórias de vida; ora à própria escola, estigmatiza por atender ao pobre, eximindo de responsabilidade as autoridades que tiraram as condições objetivas para oferecer horário integral escolar.

Palavras-chave: Ensino Público. Educação Integral. Centro Integrado de Educação Pública. Representações sociais.

ABSTRACT - Full-time Publics Schools: O Globo newspaper' representations. This paper developed the analysis of the form and the content of one-week news articles published by the newspaper O Globo in 2006, in order to elucidate the mechanisms build by the newspaper to reinforce representations of failure on full-time public schools. The theory of social representations was used to explicit the relationship established between the image of the school and its evaluation. The news articles have updated the arguments of the past without the present context, legitimating the abandonment of the project of full time public schools. The manipulation of images and information inverts the responsibility for the presumed failure: sometimes it is attributed to the pupils, through their life histories; sometimes to the school itself, preserving the authorities from the responsibility by the lack of objective conditions to function.

Keywords: Public education. Integral education. Integrated Center for Public Education. Social representations.

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

- Chega! [...] Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. [...] Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. (Rubem Braga, 1951, p. 74)

Em Maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma série de reportagens sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de educação em tempo integral no Rio de Janeiro, que completava 21 anos. A série exibia a avaliação do jornal: um fracasso. As reportagens atualizaram os argumentos que, há vinte e um anos atrás, legitimaram a condenação do projeto de escola pública de tempo integral ao abandono: era caro, portanto inviabilizava a universalização do ensino fundamental; era caro, entretanto não garantia eficiência; era caro porque atribuía à escola funções assistenciais; era caro porque a escola ficava ociosa; era caro porque seu objetivo de fato era a visibilidade necessária – projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer em beira de estrada – para favorecer a virtual chegada de Leonel Brizola à presidência da república.

Este trabalho, através da análise da forma e do conteúdo destas reportagens, teve por objetivo desnudar os mecanismos de construção de representações sobre a escola pública de horário integral, que invertem a responsabilidade pelo seu suposto fracasso, atribuindo-o ora aos alunos, apresentados como testemunhos do desastre deste projeto de escola, da qual deixaram de se beneficiar; ora atribuindo-o à própria escola, que deixou de oferecer horário integral por falta de condições objetivas para sua manutenção, isentando as autoridades de responsabilidade pela decisão política de inviabilizar o projeto e abandonar o patrimônio público.

A necessidade de discutir a temática no momento atual foi fortalecida por dois instrumentos legais que vieram detalhar indicadores já presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): são eles o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494/2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De fato o PDE, ao incluir entre suas ações a de n.º 21, introduzindo através da portaria interministerial 17, o Programa Mais Educação, dá concretude às indicações apontadas anteriormente pela LDB e pelo PNE. Citando o artigo 6º. Inciso I: "contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora." Por outro lado, o FUNDEB, como afirmam Coelho e Menezes (2007, p. 12),

ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

Considerando o impacto que estas medidas legais podem causar em termos de ampliação do horário escolar, torna-se relevante discutir as representações que circulam a respeito desta modalidade escolar, a origem e o campo de abrangência destas representações, que interesses estão implicados na significação atribuída a este projeto de escola. Para tanto, faz-se necessário relembrar os CIEPs, por terem constituído a experiência em horário integral escolar de maior magnitude e de maior repercussão nacional, sendo peça indispensável para a apreensão dos valores atribuídos a esta escola.

#### Os CIEPs

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a 1/5 dos alunos do ensino fundamental do estado.

Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com essa preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas, ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto, para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida. Darcy Ribeiro inspirou-se na experiência de escola de horário integral, desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia.

Na década de 1950, em Salvador, ergueu-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque. Para Anísio Teixeira, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, de atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e de jogos. Era preciso expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária, para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano em mudança. (Nunes, 2009).

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais, sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares, como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão

social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (Ribeiro, 1995).

Essa escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social.

Em 1987, Moreira Franco, eleito governador no Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores. Fátima Cunha, Secretária de Estado de Educação da época, em simpósio promovido pela Comissão de Educação do Senado e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o objetivo de discutir experiências inovadoras para elevar o rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental, afirmou que não havia pesquisa sobre o resultado qualitativo dos CIEPs. Considerava que a expansão de prédios inacabados havia sido uma estratégia para criar impasse ao governo sucessor, tanto pelo alto custo da obra como pelo de manutenção, gerando grandes disparidades em um mesmo sistema educacional, para a secretária, inaceitável. (Cunha, 1991). Já no município do Rio de Janeiro, a mudança de partido do prefeito, que deixou o PDT, levou a uma reorientação da política educacional, fazendo com que o horário integral deixasse de ser política de governo.

Em 1991, Leonel Brizola foi eleito para o segundo mandato de governador, pelo PDT. Uma Secretaria Extraordinária foi criada pelo governo do estado, com Darcy Ribeiro à frente, para que os CIEPs antigos fossem recuperados e os novos implantados com todos os requisitos que uma escola como essa requer. Em 1994, a meta de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Em 1995, Marcelo Alencar assume o governo do estado e, mais uma vez, inviabiliza a continuidade do projeto pela redução de profissionais nas escolas. Na CPI instalada pela Assembléia Legislativa, no início de 1995, para apurar a paralisação do Programa dos CIEPs, a Deputada Miriam Reid, em seu relatório, afirmou que

foram demitidos 668 profissionais de saúde, 749 funcionários de apoio, 273 mães sociais que cuidavam dos alunos residentes e 2.640 professores cooperativados cujo resultado foi 79.200 alunos sem aula. (...) A descaracterização e a paralisação do III PEE ocasionou uma evasão sem prece-

dentes, como pôde comprovar esta CPI em visita....Outra forma de paralisação do programa foi o fim da merenda (Reid, 1995, p. 19).

## Representações Sociais

A representação social é entendida como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22). Permite apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais através de suas interações. As representações funcionam como verdadeiras teorias que orientam a intervenção de grupos na sociedade, por isso são designadas como saber do senso comum (Alves-Mazzotti, 1994).

A teoria da Representação Social abandona a distinção entre sujeito e objeto, conferindo novo significado ao que se chama realidade objetiva, porque toda realidade é reconstituída pelo indivíduo ou pelo grupo de acordo com seu sistema cognitivo e de valores. Esta realidade reapropriada é o que constitui, para o indivíduo ou grupo, a realidade mesma. O conceito de representação social adequa-se a este estudo por sua relação com o imaginário social e por levar à ação.

As representações sociais são estudadas, de um lado, como algo constituído; de outro lado, estudam-se os seus processos formadores que foram chamados por Moscovici de objetivação e de ancoragem. A objetivação é a transformação de um conceito em uma imagem concreta, através de um processo
determinado por condicionantes culturais e por valores, gerando uma imagem
coerente e de fácil expressão do objeto da representação social. A naturalização dessa imagem confere tal materialidade à representação social que ela adquire o estatuto de referente capaz de orientar percepções e julgamentos. Para
modificar uma representação é necessário atingir seu núcleo figurativo, pois
dele depende o significado da representação.

A ancoragem trata do enraizamento social da representação, sua inserção no pensamento preexistente. Para Jodelet (2001), a intervenção do social no processo de ancoragem se dá na significação e na utilidade que confere à representação social. A ancoragem desempenha a função de criar familiaridade com o que é estranho ou ameaçador. Assim podem prevalecer posições preestabelecidas, através de mecanismos de classificação, categorização e rotulação, típicos da ancoragem, revelando algo da *teoria* que se tem a respeito do objeto.

Jovchelovitch (2000), em seu estudo sobre representações sociais e esfera pública, afirma a tendência dos meios de comunicação de massa de produzir significados e valores hegemônicos. Lembra que esta imposição se dá, quando a mídia apóia ou exclui políticas e seus defensores. Esta capacidade de trans-

formar e de promover a circulação de bens simbólicos na sociedade contemporânea faz da mídia uma importante fonte para o estudo de representações sociais.

Moscovici (1978) ao realizar seu estudo sobre a representação social da psicanálise, categorizou o sistema de comunicação em três vertentes: a difusão, a propagação e a propaganda. A primeira caracteriza-se por uma pluralidade de públicos, por isso as mensagens lidam com multiplicidade de referências; a propagação dirige-se a um público particular, com quadro de referências aceito pelo grupo; e a propaganda oferece uma visão de mundo polarizada, com clara função de persuasão.

Ordaz e Vala (1998), em estudo sobre representações sociais na imprensa escrita, propõem a abordagem do processo de objetivação e ancoragem através da análise de recursos como a metáfora, as personagens exemplares e os protótipos. Nosso trabalho beneficiou-se desta compreensão: apreendeu a linguagem da propaganda que emergiu da visão polarizada de escola de horário integral, trabalhando a persuasão do leitor através das metáforas ou metonímias construídas com fotografias e manchetes; recurso importante foi a construção de personagens exemplares, erigida através das histórias de vida dos alunos que chegam a caracterizar protótipos.

# As reportagens1

As reportagens foram publicadas entre os dias 28 de Maio e 4 de Junho de 2006, começando e finalizando em domingo, dia em que o jornal tem edição de 800 mil exemplares. Além das matérias publicadas na seção cidade, a série foi capa no primeiro dia, e ganhou editorial e cartas de leitor na terça-feira. Chama atenção, além da quantidade de páginas por dia e oito dias consecutivos, a disponibilidade de três jornalistas e um fotógrafo para fazerem esta cobertura. O trabalho para levantar a vida de cada um dos 21 alunos da primeira turma do CIEP Tancredo Neves e localizá-los só é menor que a capacidade de convencê-los a se encontrarem na antiga escola para conversarem e tirarem fotos. Além disso, houve investimento especial no projeto gráfico: a excelente diagramação, apontada como uma das melhores de 2006 (O Globo, 07/03/07, p. 10), reproduzia o formato e cor da janela dos CIEPs, envolvendo fotos e *boxes* de texto diariamente, a fim de promover a relação de metonímia entre o imaginário fluminense desta escola e o conteúdo veiculado: o fracasso

A manchete de capa estampada na 1ª página do jornal – CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos – com recurso a um tipo de fonte utilizado pela mídia, em geral, para noticiar tragédia, tinha como subtítulo: das 501 escolas construídas, só 113 (22,5%) mantêm horário integral. A expressiva foto, ocupando 40% da página, de um menino negro de 8 anos em um pátio identificável de CIEP abandonado, exibia a legenda: "apesar de morar dentro de

escola, ele não estuda". O texto abaixo da foto indica os argumentos que serão o suporte da série:

os CIEPs foram criados para serem a escola pública dos sonhos [...] continuam sendo apenas um sonho; dos 501 (CIEPs) existentes no estado, apenas 113 (22,5%) funcionam **exclusivamente** em horário integral (repetição do subtítulo); dos 21 alunos da turma 101 do primeiro CIEP inaugurado, só um chegou à faculdade e metade não concluiu o ensino fundamental (O Globo, 28 de maio de 2006, p.1).

A seção Rio, parte do jornal dedicada ao noticiário local, introduz a diagramação concebida a partir das janelas dos CIEPs e estampa enorme manchete: 21 anos depois, as lições dos CIEPS. Quais são as lições? Aqui, apenas uma: com quatro dados diferentes, em destaque, repete-se o argumento de que apenas pouco mais de 1/5 destas escolas funciona em horário integral: porcentagem geral, pela terceira vez, apenas 22,5% das 501 escolas funcionam em horário integral; dados do município do Rio de Janeiro: 71 dos 101 CIEPs da prefeitura mantêm tempo integral; dados do estado: 37 dos 331 CIEPs funcionam exclusivamente em turno integral; dados de outros municípios: dos 69 CIEPs municipalizados apenas 5 mantêm os alunos o dia inteiro.

Em um box-janela, um único parágrafo nos indica a origem deste projeto: Anísio Teixeira na década de 50 e seu discípulo Darcy Ribeiro na década de 80. Há depoimentos favoráveis, mas não ficam em evidência, como os que reforçam a idéia de fracasso, nos subtítulos, manchetes e legendas. Faz-se referência a indicadores educacionais, mostrando que a evolução que houve no Estado do Rio acompanhou a tendência do Brasil. Esta melhoria coincide com o período de implantação dos CIEPs, mas não se pode avaliar o impacto deles neste resultado, segundo o jornal, porque eles correspondem a pouco menos que 1/ 3 do total de escolas do estado do Rio. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este dado não é tão insignificativo. Levantamento concluído em 2001 (O Globo 04/03/01) apontava que o Estado do Rio era líder em número de alunos do ensino fundamental em turno superior a 5 horas diárias e que 19% dos alunos do ensino fundamental do estado estudavam em horário integral em escolas públicas ou privadas. Esta página mostra foto de criança dormindo embaixo da mesa da professora. Legenda irônica: sesta no CIEP.

A página seguinte introduz, na manchete, o argumento que será desenvolvido ao longo da semana: *o destino da turma 101*. O subtítulo repete o argumento de capa: "dos 21 alunos, só um conseguiu chegar à faculdade e metade não concluiu o básico". Quase 40% da página são ocupados por foto atual, com CIEP ao fundo, do grupo de 9 ex-alunos, além dos retratos 3X4 das 21 crianças que compunham a turma 101. O texto, bastante descontraído, vai alinhavando o reencontro daquele dia com as recordações. Uma das chamadas — dos 12 rapazes, metade se envolveu com o crime — traz como exemplo a história

de Elso, como o próprio texto afirma, a mais trágica: foi morto em confronto com a Polícia. As histórias de vida foram selecionadas para compor personagens exemplares do fracasso; em primeiro lugar a do próprio Elso, seguida por Luciano, recém saído da penitenciária. A ordem dos relatos poderia ter sido a dos exalunos presentes ao encontro. Ou ordem alfabética. Por que esta ordem?

Completa a página a coluna - *Uma escola concebida para criar cidadãos* - (negrito do jornal), uma ironia em relação ao destino da turma 101 que se quer propagandear: o fracasso. Ao longo da coluna, conta-se a história deste CIEP e a proposta original do projeto, com depoimento de Oscar Niemeyer. O texto de Leonel Brizola no prefácio do Livro dos CIEPs, de Darcy Ribeiro (1986), conclui a coluna, levando a ironia ao extremo: "dos CIEPs hão de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer pelo povo brasileiro e pelo Brasil tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer". Nas páginas 22 e 23, tem início o relato de vida dos ex-alunos da turma 101. Dos quatro em foco, além do morto e do ex-presidiário, uma doméstica e um vendedor que mora na Espanha.

No dia seguinte, uma foto de duas crianças em aula de informática ocupa 1/3 da página, com a legenda indicando um CIEP com mais de 90% de aprovação. Logo abaixo, para contraste, manchete com letras grandes em negrito - *DE-SEMPENHO SEMELHANTE, CUSTO MAIOR* – vem acompanhada de subtítulo: "gasto com alunos de CIEPs representa até 4 vezes mais, embora rendimento seja parecido com o de estudantes da rede regular". O jornalista avalia a relação entre foto e manchete: "Mas o exemplo está mais para exceção do que para regra".

Desempenho é temática complexa. Na reportagem, adota-se como indicador de qualidade, no caso das escolas do Estado, o Programa Nova Escola<sup>2</sup>, que analisa alguns aspectos. No município, para avaliação dos CIEPs, apontase o índice de aprovação<sup>3</sup>, que incorpora outros aspectos. De que desempenho está se falando aqui? Associa-se este desempenho mal definido a custo, que é tratado de forma tão displicente que, feitas as contas, o aluno da prefeitura custa 6 vezes mais, ao ano, que o do estado. Será que os valores apresentados incluem os mesmos itens ou os jornalistas não checaram a informação? Será que um se refere só à alimentação e o outro inclui fatores como salário, manutenção do prédio, livro didático etc? Por que tanto investimento para localizar alunos e tão pouco para consultar estudos como o de Leonardos (1991 e 1992) sobre comparação de desempenho - entre aluno de CIEP com aluno de escola convencional, ou de Costa (1991) sobre comparação de custo de CIEP com o de escola convencional? Fica evidente o caráter apelativo de manchetes como esta. E ela vai interferir na pesquisa online que se inaugura: o custo do aluno do CIEP vale a pena?

A comparação feita por Leonardos (1991) entre um CIEP e uma escola convencional ambos de 1° à 4° série, situados na mesma comunidade, sobre pensamento crítico investigou a fala, a leitura e a escrita em turmas de 4° série. Apesar de os alunos do CIEP serem mais pobres apresentavam histórico

escolar semelhante. Os resultados apontaram que os alunos do CIEP revelavam domínio superior significativo na habilidade da fala e desempenho homogêneo nas três habilidades. Os da escola de meio período mostraram grande oscilação nas três habilidades, com índice pouco maior, porém não significativo, na habilidade escrita, que o do CIEP. Na pesquisa realizada em 1992, Leonardos estuda as redações argumentativas dos alunos que foram submetidas à análise de conteúdo. O estudo concluiu que entre os alunos do CIEP a postura foi considerada não-repetidora do senso comum, pois havia tentativa de elaboração própria; em compensação, o discurso dos alunos da escola convencional de meio período enquadrava-se mais na repetição da palavra autorizada. (Mauricio, 2004, p. 48)

Costa (1991) comparou os custos de uma escola convencional e de um CIEP de 1ª à 4ª série. A autora dividiu os custos em pessoal, material e capital (prédio). O CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional nos aspectos pessoal e material, e duas vezes maior no tocante ao prédio. Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como na instituição escola a maior parte do custo aluno (60%) está na despesa com pessoal, o CIEP com sua capacidade completa apresentaria resultado diferente, pois a comparação foi feita entre taxas, e não entre valores absolutos (Mauricio, 2004).

Exatamente ao lado da manchete DESEMPENHO SEMELHANTE, CUSTO MAIOR, há uma coluna que inicia o relato de vida de um ex-aluno por uma foto típica de delegacia. A legenda torna-se desnecessária: ex-aluno, hoje presidiário. No meio do relato, a informação: passou apenas dois anos nesta escola. Mas isto não está na legenda. A associação entre o custo maior e o produto – um presidiário – não é casual. Por que ele e não um dos outros quatro que estão na página seguinte? Lá, temos 4 grandes fotos de ex-alunos na sua vida atual e duas colunas com os relatos de suas vidas, iniciados pela foto 3X4 de cada um da época em que estudavam no CIEP. Destes quatro, apenas dois estudaram no CIEP até a 4<sup>a</sup>. série e ambos completaram o ensino médio. Os outros estudaram apenas a 1ª. série no CIEP e só um terminou o ensino médio. Mesmo considerando que completar o ensino médio, uma conquista para este segmento social, não pode ser atribuído aos 4 anos estudados no CIEP, estes relatos não servem como ilustração de desperdício, não são trágicos, por isso não foram selecionados para estar do lado desta manchete. Além disso, incluem até um sonho realizado: o aluno que se tornou professor de capoeira.

Na terça-feira, a escola de horário integral ganha um editorial: *Fracasso dos CIEPs*. Há um destaque no meio: "o aluno custa quatro vezes mais e tem o mesmo desempenho". Os argumentos do editorial já são todos conhecidos: só 1/5 das escolas está em horário integral; metade dos alunos homens da primeira turma tiveram envolvimento com crime e só uma aluna alcançou nível superior; e a relação custo maior/desempenho igual. A novidade do editorial está na revelação da estratégia considerada mais adequada do que o projeto dos CIEPs:

Pode-se imaginar o que se alcançaria se o dinheiro aplicado nesse projeto fosse investido em construção, reforma e reequipamento de escolas convencionais e treinamento e mesmo melhoria salarial de seus professores... A influência do projeto dos CIEPs nesse processo (de melhoria) não é perceptível. Como seguramente teria sido, e em grande escala, se o foco fosse outro: os milhares de pequenas escolas públicas, modestas e tão carentes, espalhadas por todo o estado (O Globo, 30 de maio de 2006, p. 6).

O editorial apontou o cerne da questão: se o foco fosse outro. A educação brasileira precisa de projeto que aglutine recursos materiais e humanos, conhecimento acumulado sobre educação pública no Brasil, esperança da população e compromisso dos educadores para que ganhe credibilidade e torne-se viável. É esta compreensão que falta ao jornal: que os CIEPs projetavam o futuro. Em vez de calcular quanto cada escola modesta perdeu em recursos para os CIEPs, fato que dificilmente repercutiria em resultados, seria mais educativo vislumbrar como estaria a educação hoje no estado do Rio se o projeto não tivesse sido interrompido.

Alguns educadores acalentaram esta possibilidade. De 1988 a 2008, foram defendidas 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral; destas, 29 tiveram os CIEPs como foco de estudo (Mauricio; Ribetto, 2009). Mostraram que, entre várias tentativas de acerto, naturalmente com erros, a experiência de escola de horário integral no Rio de Janeiro indicou alguns caminhos.

Segundo Leonardos (1992), não há como negar o impacto dos programas educacionais – progressista ou tradicional – na postura mais crítica dos alunos dos CIEPs em relação aos da escola de tempo parcial, apesar de não se poder afirmar que este fosse o único fator determinante.

[...] enquanto grupo social, os alunos do CIEP se identificam com a classe baixa, estabelecem relação de pertinência com a sua comunidade, reivindicam uma postura menos discriminatória por parte dos "lá de fora" e questionam o discurso dominante no que concerne a associações do tipo pobreza-violência. (Leonardos, 1992, p. 33)

Coelho (1997) indicou que o professor deve ser educado para exercer os papéis de ensino, de pesquisa e de ator social; assim, seu tempo de permanência no ambiente escolar é condição para a produção de conhecimento, que integre as culturas do aluno e do professor. Perissé (1994), em pesquisa em CIEP de 5° a 8° série, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, mas sim a não implementação da proposta original de Darcy Ribeiro, pelo governo da época, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia. Maurício (2001) apontou que um dos aspectos significativos para a demanda pela escola de horário integral é a satisfação dos pais, que é reconhecida por vários autores, mesmo os que criticavam a proposta:

Paro et alii (1988c) reconhecem que a população deseja esses projetos. Lobo Jr. (1988) atribui o entusiasmo das comunidades e das equipes do CIEP a um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade. Lima (1988) registra que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (1991a), da mesma forma, afirma que a escola de horário integral, dava tranquilidade aos pais para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas. (p.143)

É este sentimento de confiança na possibilidade da escola de horário integral que transparece nas cartas de leitor ao lado do editorial. Das sete, três foram escritas por professores que trabalham ou trabalharam nos CIEPs. Uma, inclusive, foi ex-aluna. Estes profissionais revelam compromisso com o projeto e crença na sua viabilidade. As explicações que atribuem ao estado atual dos CIEPs são a falta de vontade política e a insensibilidade dos governantes. Adjetivos como *lamentável, urgente, inacreditável* perpassam os textos. Dos argumentos usados no editorial, as cartas rebateram o custo, mencionando seu uso como desculpa mal costurada, melhor escola que penitenciária e que a ideia de luxo é imperdoável. Sobre fracasso, mencionaram alunos que foram para faculdade, ou que exercem atividades dignas. A ex-aluna alcançou cidadania e profissão através desta escola. E sobre funcionamento em horário integral, as professoras são testemunhas. Uma das cartas é exemplar:

O CIEP pode dar certo, desde que tenha gestão comprometida com a educação; corpo docente envolvido na proposta; projeto político pedagógico que envolva todos os segmentos escolares; participação efetiva da comunidade e da família... mas dá trabalho. (O Globo, 30 de maio de 2006, p. 6)

No mesmo dia, a manchete – *CIEP que não é CIEP* – tem como subtítulo: "catorze prédios tiveram função desviada e dois foram abandonados, deixando de oferecer 9.600 vagas para crianças". A página é ilustrada por pequena foto de CIEP utilizado por bombeiro e grande foto de CIEP abandonado. Abaixo deste CIEP semi-destruído, há um destaque afirmando que hoje 1 CIEP custaria 6,9 milhões, cálculo feito pela aplicação do IPCA de 1993 para cá, quando 1 CIEP custava 2 milhões, informação dada sem fonte. Está justificada a legenda da foto: 6,9 milhões jogados fora.

A página termina com duas histórias de vida, acompanhadas de foto atual e da época. Ambos estudaram apenas a 1ª série no CIEP: um só completou a 4ª série e a outra, apresentada como bem sucedida, está cursando letras em faculdade particular. A foto desta ex-aluna, tirada de baixo para cima com o prédio da Petrobrás ao fundo, monta o cenário de sucesso: ela é uma recepcionista que não trabalha na Petrobrás, mas em uma empresa por ela terceirizada. A maneira como sua história é contada enfatiza o aspecto de que ela não é produto do CIEP, e sim da escola particular. Fato que não é destacado no relato do outro aluno que também só permaneceu 1 ano no CIEP e apenas completou a 4ª série. Cabe perguntar: chegar ao ensino superior é índice de qualidade para a escola

de ensino fundamental? Se este for o indicador, quantos países no mundo poderão ser considerados bem sucedidos?

A quarta-feira traz apenas uma página, talvez porque o tema do dia não renda muito: CIEPs que são NOTA DEZ (destaque do jornal). O subtítulo, reforçado pelas fotos, informa: "mesmo perto de lixões e favelas violentas, algumas escolas ainda mantêm atividades extracurriculares e servem de exemplo. Uma delas tem até orquestra" (O Globo, 31 de maio de 2006, p. 16). Uma foto mostra um menino de 10 anos tocando piano com colegas que tocam flauta; outra mostra alunos deste mesmo CIEP, tocando violino. Aqui educação de qualidade é encarnada pela cultura erudita. Tem coerência com a representação do dia anterior: sucesso em educação é alcançar a faculdade. A escola com orquestra, cuja diretora tem como sonho montar uma ópera, teve duas fotos centrais na página. O CIEP citado no texto como um dos que mais se aproxima da proposta original, o Recanto dos Colibris, em Nova Iguaçu, não foi contemplado com foto alguma.

- Só faz CIEP quem veste a camisa. Se minha escola fosse uma particular do Rio de Janeiro, poderia cobrar uma mensalidade de dois mil reais. Estou aqui para fazer uma escola de qualidade, como queria Darcy. Se um dia não puder mais fazer isso, eu saio - afirma o diretor da escola desde 1994 (O Globo, 31 de maio de 2006, p.16).

Duas biografias contrastam com o CIEP nota 10: ambos estudaram no CIEP até a 3ª série e foram reprovados muitas vezes. Desistiram de estudar na 5ª. série. Fazem trabalhos eventuais que exigem pouca qualificação.

Na quinta-feira, a manchete enorme – *HÁ VAGAS* – vinha no centro da página abaixo de uma grande foto de sala de aula de CIEP praticamente vazia – 4 alunos. O subtítulo: "CIEPs de horário integral têm número de alunos abaixo de sua capacidade. Na rede estadual, poderiam receber mais 7.875 estudantes e na municipal, 5.255". Ao lado o destaque: "14.325 é o número de alunos em 37 CIEPs da rede estadual, segundo o Censo Escolar de 2005, o que dá uma média de 387 alunos por prédio. Cada CIEP foi projetado para 600 crianças" (O Globo, 1 de junho de 2006, p. 13).

O texto apresenta alguns fatores que explicam a ociosidade: difícil acesso ou localização inadequada: segundo os jornalistas, foi priorizada a visibilidade em detrimento da demanda. No final do texto, uma entrevistada, que participou da implantação dos CIEPs, lembrou uma explicação que não foi considerada pelo jornal "se os CIEPs funcionassem adequadamente, de acordo com o projeto original, não estariam vazios". Esta foi a conclusão a que chegou Perissé (1994) na sua pesquisa de mestrado sobre evasão dos CIEPs.

Neste dia, três histórias de ex-alunos: uma passou apenas um ano no CIEP, e concluiu o ensino fundamental; os outros dois passaram por envolvimento com crime: um deles, que abandonou o CIEP e os estudos na 3ª série, está aposentado por esquizofrenia; o outro concluiu o ensino médio e trabalha em S. Paulo

Na sexta-feira, a primeira manchete só é compreensível para quem conhece o CIEP e seu arquiteto: 21 anos depois, o mestre revê SUA OBRA. O subtítulo completa: "Niemeyer faz projeto propondo mudanças para reduzir o barulho nas salas, queixa recorrente de professores dos CIEPs" (O Globo, 2 de junho de 2006, p. 15). Na entrevista o arquiteto afirma "uma aula não precisa ser ministrada aos berros". As salas de aula dos CIEPs eram separadas pela chamada meia-parede, que não isolava uma da outra até o teto, para permitir a circulação de ar. No destaque, a informação: meio metro deve ser o quanto as paredes das salas dos CIEPs vão subir no projeto feito pelo escritório de Niemeyer.

O texto cita uma série de adaptações feitas nos prédios, desde a instalação de um enorme aquário no corredor, foto principal da página, ou de uma guarita na entrada da escola, até a desativação dos consultórios médico e dentário ou do projeto alunos residentes para a instalação de órgãos burocráticos. Todas as modificações têm justificativas dos diretores. O presidente do Instituto dos Arquitetos do Brasil alerta: o autor do projeto pode encontrar a solução mais adequada — pode-se resolver o ruído e não resolver o calor.

Duas histórias de vida: um deles abandonou o CIEP e os estudos na 3ª série; trabalha como caseiro. O segundo, entregador de água, levou 8 anos para concluir a 4ª série no CIEP. Completou o ensino fundamental e trabalha em funções que demandam baixa qualificação.

No sábado, os CIEPs ganharam duas páginas, além de foto de uma piscina abandonada, refletindo o prédio do CIEP (p. 2). O título apenas: 21 anos depois. Não precisa nomear a escola, a imagem é suficiente: um brizolão, com toda a carga pejorativa que os professores atribuem a esta palavra. O texto abaixo da foto diz que a piscina serve somente para refletir o prédio, onde estudam apenas 160 alunos. A água é tratada com larvas de libélula para evitar o mosquito da dengue. O jornal informa que das 44 piscinas previstas, foram construídas 25, das quais 9 estão desativadas.

Na página 16, há uma enorme foto de uma piscina imunda com o ginásio de esporte do CIEP ao fundo. Acima, a manchete em duas cores, como as janelas dos CIEPs; *um programa que foi por ÁGUA ABAIXO*. Repete-se no destaque o número de piscinas, previstas, construídas e desativadas. Outro destaque remete para o custo e a suspeita de superfaturamento. O texto não questiona o abandono das piscinas nem menciona o lazer que poderia ser oferecido aos alunos ou à comunidade; discute o desperdício do custo, mas não o desperdício pelo seu abandono.

Uma coluna - *PROGRAMAS SACRIFICADOS* - relata a situação atual do programa de animação cultural, alunos residentes e atendimento de saúde. Todos são interpretados como fracasso, apesar desta palavra não ser mencionada, porque não funcionam hoje adequadamente. Nada foi dito sobre as condições necessárias para seu bom funcionamento e possibilidade de resultados positivos.

Na página 17, pela primeira vez, estampa-se uma manchete atual: Secretaria anuncia reforma de 37 CIEPs ATÉ O FIM DO ANO. O subtítulo complementa: "objetivo é reduzir barulho nas salas de aula. Projeto de melhoria acústica, de autoria do escritório de Niemeyer, recebe sinal verde do governo do estado para ser executado". Aqui se repetem as medidas anunciadas no dia anterior, com a conotação de soluções já tomadas: elevação de meio metro das paredes, instalação de novo piso com manta acrílica e de placas de fibra de vidro no teto para proteção acústica.

Ao lado da manchete, uma caixa de texto com a chamada em negrito: *PRO-TESTO*. Pais e associação de moradores em Barra Mansa fizeram protesto, aproveitando a publicação das reportagens de O Globo, para reivindicar a construção de muro no lugar da cerca do CIEP, por motivos de segurança. Todos os CIEPs foram projetados para serem cercados por tela e não para terem muro. Esta é uma concepção de segurança: a visibilidade para o exterior da escola protege seu interior. Claro que se a escola está em linha de tiro, a cerca não vai protegê-la. Nem o muro.

Por fim, a história de vida de três ex-alunos: uma estudou apenas a 1ª série no CIEP e não concluiu a 4ª série; dos que estudaram 3 anos, uma terminou o fundamental e é caixa de supermercado e o outro terminou a 4ª série e envolveuse com crime.

No domingo final, foram dedicadas duas páginas da seção Rio. A manchete - CIEP: um jovem à espera de um FUTURO — tem o subtítulo: "Estado anuncia ampliação do número de escolas de horário integral e ministro defende discussão sobre financiamento" (O Globo, 4 de junho de 2006, p. 20). Os destaques da página, ao lado da foto de um menino jogando bola no CIEP, revelam a contradição que é reservada a este futuro: "o Estado quer passar de 37 para 113 o número de CIEPs em horário integral"; "93% dos CIEPs municipalizados acabaram com o turno único". O texto, que antevê um futuro nada promissor, mostra que a intenção do Estado é inócua, porque ele deve municipalizar, nos próximos 9 anos, todas as suas unidades que atendem de 1ª a 4ª série e é neste segmento que se concentram os CIEPs que ainda estão em horário integral. Acrescenta que a municipalização não tem incorporado a proposta de escola de horário integral, pois dos 69 municipalizados apenas 5 mantiveram o turno único.

O texto toca em duas situações impeditivas para implantação de escola de horário integral: o financiamento, que vai depender dos recursos do FUNDEB, que na época ainda não estava aprovado; e os professores de 40 horas, indispensáveis para a escola de horário integral, que fizeram concurso específico, têm situação funcional complicada, porque não foram contemplados com plano de carreira. O prefeito do Rio de Janeiro diz que pretende manter a escola de horário integral restrita aos prédios de CIEP. As outras escolas serão beneficiadas por articulação com outras instituições como vilas olímpicas, lonas culturais, teatros e museus.

A página 21 fecha a série com a seguinte manchete: *A história a ser escrita pela nova turma 101*; o subtítulo faz relação entre o passado e o presente: "como os primeiros estudantes de 21 anos atrás, alunos de hoje têm o mesmo

sonho – uma profissão – e a mesma realidade: a pobreza". Logo abaixo, uma foto grande da atual turma 101, na frente da fachada do CIEP, com suas janelas inconfundíveis. O texto vai relatando algumas histórias dos atuais alunos entre as rotinas do seu cotidiano escolar. O depoimento da professora enfatiza a situação de pobreza dos seus alunos e o da diretora, que trabalha no CIEP desde sua inauguração, reforça a semelhança entre a atual e a turma 101 de 21 anos atrás: "O que mudou é que hoje todas as mães trabalham, sem exceção. Uma característica comum é o fato de que muitos não têm pai. Por isso até evitamos fazer festa do Dia dos Pais" (O Globo, 4 de junho de 2006, p. 21). Estão colocados os dados para o fracasso.

## Considerações

Seria muito bom se pudéssemos concluir que o objetivo destas reportagens era levar os governantes a se preocuparem com esta escola. As autoridades do Estado que se manifestaram no penúltimo dia, apresentaram intenções frágeis: vamos passar de 37 para 113 o número de escolas em horário integral. Os jornalistas não perguntaram por que não passaram ainda? O que vale esta intenção no último ano de governo? Como solucionar os problemas de recursos e de professores? Não houve intenção de discutir soluções nem por parte dos governantes nem por parte dos jornalistas.

Talvez a intenção da série fosse provocar a população a se indignar contra o desperdício de recursos públicos e contra o descaso com a educação popular. Se isso aconteceu, os jornalistas só noticiaram o protesto de pais contra uma cerca e a favor de um muro. O contraponto às reportagens apareceu nas cartas de leitor. Ali vemos profissionais que conhecem o projeto, defendendo-o com argumentos de quem teve de produzir soluções para a sobrevivência desta escola, apesar do descompromisso dos governantes; e outras pessoas lamentando que o sonho poderia ter deixado de ser sonho, se houvesse vontade política.

Os argumentos utilizados pelos jornalistas reforçam o estigma de escola de pobre. De 17 crianças, só 4 permaneceram no CIEP até a 4ª série, ou seja, completaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental, que era a etapa oferecida nesta unidade escolar. Destas 4, três terminaram o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental. Das 7 que cursaram apenas a 1ª série, só duas terminaram o Ensino Médio. Os resultados são diferentes e favorecem quem permaneceu mais tempo no CIEP. Mas os jornalistas não distinguiram quem ficou 1 ano e quem ficou 4 anos. E por que tantas crianças saíram: 7 após 1 ano e 6 após 3 anos? Pode ter sido por circunstâncias particulares ou porque o estigma que acompanha o *Brizolão* colaborou para a evasão. Não será uma concentração numérica alta demais para ser explicada por particularidades ou por efeito do estigma? Também pode ser, como indicou a tese de Perissé (1994),

que tenha havido um desencanto com esta escola por descumprimento do projeto original. Em nenhum momento foi dito que, pouco após 1 ano da inauguração deste CIEP, a prefeitura do Rio de Janeiro deixou de priorizar esta proposta de educação, porque o prefeito mudou de partido, saiu do PDT de Brizola, que desfraldava esta bandeira.

Por que foram feitas estas reportagens? Porque estávamos no meio de uma campanha eleitoral que podia trazer de novo - outra vez? - a proposta de escola de horário integral? Pode ser, pois dois candidatos ao governo do estado incluíram este projeto em suas plataformas de campanha. Mas pode ser que a série tenha sido projetada para vender jornais. Pesquisas (Alves-Mazzotti, 1994; Gama et al., 1991, Patto, 1992) mostram que é senso comum, entre professores, em particular, e na classe média, em geral, a compreensão de que a culpa do fracasso escolar é do aluno ou da sua família, que é pobre. Estas reportagens, que omitem dados e manipulam imagens, reforçam este consenso fácil que herdamos da escravidão: os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo quando se oferece a eles uma escola de qualidade. Aqui o argumento do fracasso não está centrado no aluno ou sua família: ganhou nova roupagem sem mudar de eixo. A escola produz fracasso, mas não uma escola qualquer: aquela que foi projetada para ser para o pobre e é representada desta maneira. As reportagens reforçam a mensagem - para que gastar recursos com a educação popular? - vendendo jornais.

As reportagens quiseram mostrar que o CIEP é caro, que o projeto arquitetônico é mal resolvido, que foram desperdiçados recursos e, pior que tudo, que esta escola não garante bom desempenho. Para isso foram criadas personagens exemplares, através de histórias de vida de alunos da primeira turma, com a intenção de comprovar seu fracasso, utilizando como critério de qualidade chegar ao ensino superior. O que se mostrou, ao contrário do propósito do jornal, foi que a proporção de alunos, que completou o ensino médio, é maior entre aqueles que permaneceram no CIEP até completar a 4ª. série. Questiona-se assim o argumento central do editorial: de que os recursos teriam sido mais bem aplicados em escolas convencionais.

A escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade, apesar dos CIEPs terem reunido alguns indícios promissores. Mas há dados empíricos suficientes para comprovar que nossa escola pública não está correspondendo ao cumprimento de funções que deveria atender. É obrigatório que se invista em soluções e entre elas está o tempo integral para o ensino fundamental.

Recebido em agosto de 2008 e aprovado em junho de 2009.

#### **Notas**

- 1 As reportagens foram assinadas coletivamente a cada dia por Paulo Marqueiro, Ruben Berta e Selma Schmidt. A matéria com Cristóvão Buarque foi assinada por Mônica Tavares. O editorial não é assinado.
- 2 Projeto de Avaliação Institucional das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, durante o período de 2000 a 2001, criado por Decreto, durante o governo Garotinho. A Fundação Cesgranrio realizou a avaliação externa, que considerava o desempenho profissional e a gestão escolar, oferecendo gratificação salarial que variava de 100 a 420 reais, de acordo com uma escala de pontuação obtida pela escola.
- 3 Na época, enquanto as escolas do Estado utilizavam notas, as do município do Rio de Janeiro utilizavam quatro conceitos para avaliar o desempenho dos alunos, sendo que apenas um deles (EP) levava à reprovação. Muitos professores reclamavam de que a Secretaria de Educação colocava vários impedimentos para que a reprovação ocorresse, como a necessidade de submeter um relatório que era discutido em um Conselho de Classe Especial.

#### Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 14, n. 61, p.60-78, 1994.

BRAGA, Rubem. Os jornais. In BRAGA, Rubem. **A borboleta amarela.** Rio de Janeiro: Editora Record, s/data, 4<sup>a</sup>. ed., p. 74-76.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Secão I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <a href="http://planalto.gov.br/ccivil--\_03/leis/leis\_2001/110172.htm">http://planalto.gov.br/ccivil--\_03/leis/leis\_2001/110172.htm</a>. Acesso em: 14.jun. 2009.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação: que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/portaria\_interministerial. pdf. Acesso em: 14 jun. 2009.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB: que tratao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 14 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em; 14 jun.2009.

CAVALIERI, Ana Maria. A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996, Tese de doutorado educação.

COELHO, Ligia Martha. Escola pública de horário integral. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.3 n.15, p.52-59, maio/junho 1997.

COELHO, Ligia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão in **Anais 30°. Reunião Anual da ANPEd/GT 13.** Caxambu, 2007. Disponível em: <a href="http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/index.htm">http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/index.htm</a> Acesso: 14 jun. 2009.

COSTA, Marly Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade,** Campinas, CEDES, nº 40, p. 486-501, 1991.

CUNHA, Fátima. O Projeto CIEP de 1987 a 1990: o desafio da continuidade. **O** desafio da escola básica: qualidade e equidade, CADERMATORI, Ligia. (Org.). Brasília: IPEA, 1991. P. 21-46.

GAMA et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, v. 72, n. 172, p. 356-384, 1991.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: Petrópolis: Vozes, 2000.

LEONARDOS, Ana Cristina. **Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional:** comparando o desenvolvimento de pensamento crítico. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991, Relatório de Pesquisa.

LEONARDOS, Ana Cristina. **Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP (representativo da proposta original) e de escola convencional**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. Relatório de Pesquisa.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.** Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001, Tese de doutorado em educação.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

MAURICIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Bibliografia: duas décadas de educação em tempo integral em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org) **Em Aberto n.º 80.** Brasília: INEP, p. 137-160, 2009. Disponível em: <a href="http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos">http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos</a>. Acesso: 14 jul.2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Tradução de Álvaro Cabral.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência em educação integral no Brasil. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org) **Em** 

**Aberto n.º 80.** Brasília: INEP, p. 121-134, 2009. Disponível <a href="http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos">http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos</a>. Acesso: 14 jul. 2009.

O GLOBO. CIEPs 21 anos. Rio de Janeiro: 28 de maio a 4 de junho de 2006.

ORDAZ, Olga & VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, Antônia; OLIVEIRA, Denize. (Org) Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. P.87-114).

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. São Paulo: **Psicologia USP**, vol.3, n. 1-2, p.107-121, 1992.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994, Dissertação de mestrado.

REID, Miriam. **CPI da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro que apurou a paralisação do II PEE.** Rio de Janeiro: Gráfica da ALERJ, 1995.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPS: Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, p. 17-24, 1995.

Lúcia Velloso Maurício é professora-adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, coordenadora adjunta do Mestrado em Educação da FFP/UERJ, ex-professora adjunta, ex-coordenadora adjunta do Mestrado em Educação da UNESA e ex-consultora da Fundação Darcy Ribeiro.

E-mail: luciavelloso@terra.com.br