

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XXI no 43 jan./jun. 2019

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Mariana de Matos - CRB8 89075

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 43 (2019) -

Ano XXI no 43 jan./jun. 2019

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XXI no 43 jan./jun. 2019
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Pe. Justo Ernesto Piccinini

Reitor: Pe. Eduardo Capucho

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Eliana Rodrigues

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Nilson Leis

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Dr. Antonio Wardison C. Silva

Secretária-Geral: Valquíria Vieira

Procuradora Institucional: Regina Maria Matos

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. Luis Otavio Botasso

Comissão Editorial

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Editor Responsável: Prof. Dr. Francisco Evangelista

Assessoria Técnica: Ricardo Corrêa dos Santos

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Profa Ms Lilian de Souza

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Editorial

Caro leitor,

É com satisfação que trazemos a lume o número 43 da Revista de Ciências da Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), que pretende contribuir com reflexões originais e instigantes para o desenvolvimento das pesquisas no campo da Educação, sobretudo da Educação Sociocomunitária.

Esta edição contou, inicialmente, com a contribuição de dois artigos internacionais que, sinergeticamente, abordam o direito à educação em duas perspectivas. O primeiro, de lavra de Victoriano Gallego Arce, da Espanha, apresenta uma reflexão sobre o conteúdo e a regulamentação legal do direito à educação como valor essencial do ser humano. O segundo, de autoria de Patricia Evangelina Patagua, da Argentina, aborda o direito à educação de jovens e adultos na perspectiva da formação, das políticas educativas e das organizações populares.

É atribuída ao presidente e autocrata mexicano, Porfírio Díaz (1830-1915), a locução: “Pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos”. Guardadas as devidas distâncias geográficas entre Brasil e Estados Unidos, a influência norte-americana sobre a educação brasileira é objeto de cinco artigos deste número da Revista de Ciências da Educação.

Inicialmente, Rafaela Silva Rabelo investiga a viagem de Isaac Kandel à América do Sul e a constituição de redes entre educadores, especificamente no Brasil, oferecendo subsídios para os estudos que enfocam a relação entre Estados Unidos e Brasil no campo educacional, sobretudo com o Teachers College da Columbia University, de Nova Iorque.

Em seguida, Gustavo Bianch Silva analisa o convênio Purdue-Viçosa com o objetivo de compreender as relações históricas entre os estaduni-

denses da Universidade de Purdue e a Universidade Rural de Minas Gerais, posteriormente convertida em Universidade Federal Viçosa (UFV).

Na mesma perspectiva, Sonia Mendonça apresenta as práticas associadas às chamadas “novas modalidades educativas”, disseminadas pelo Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), atreladas aos interesses dos grupos dominantes agrários brasileiros.

Prosseguindo na interconexão educacional Brasil-Estados Unidos, Rodrigo Sarruge Molina revela a influência histórica dos Estados Unidos na educação agrícola paulista de nível médio e superior nos séculos XIX e XX, analisando as relações entre a ESALQ-USP e os agrônomos e professores das universidades norte-americanas, especialmente oriundos do Michigan Agricultural College, do College of Agriculture (Cornell), da Agriculture Illinois State University e, sobretudo após o acordo USAID/USP, da Ohio State University.

Encerrando esse conjunto de artigos acerca da influência estadunidense sobre a educação brasileira, Talita Francieli Bordignon, tendo como fonte histórica os Boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), avalia o protagonismo da CBAI, entre 1946 e 1962, em suas ações de promoção da hegemonia burguesa e ampliação do Estado na interpenetração entre público e privado.

A seguir, Roque Luiz Sibioni examina as políticas públicas para entender melhor as ações voltadas para a juventude vulnerável a partir dos cenários e das condições brasileiras, analisando informações referentes às formas de violência que acabam fazendo o maior número de vítimas entre os jovens.

Na sequência, Patrícia Rauli e Leocir Pessini discutem o progresso tecnocientífico e o desafio de construir uma educação para o futuro, propondo um diálogo entre os pensadores Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter e Edgar Morin, apresentando suas contribuições para a educação do futuro, em uma perspectiva esperançosa que busca reconciliar ciência, ética e vida.

Posteriormente, Adriana Alves Fernandes Costa e Wallace de Sousa Santiago, tendo como referências Walter Benjamin e Jorge Larrosa, propõem um diálogo sobre a escrita de narrativa docente e sua relação com a experiência, destacando como a escrita narrativa se apresenta reveladora da historicidade da trajetória de formação docente.

Depois, Ítalo Brener, Adriana Menezes, Rita Prates, Aldair Fernandes e Ricardo Melo relatam a experiência de uma atividade interdisciplinar transversal na construção de casos para estudo, envolvendo três disciplinas do currículo de Administração alinhadas em uma única proposta.

Finalmente, Leonardo Matos apresenta uma resenha da obra “Negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco”, organizada por Gilberto Maringoni, editada pela Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP).

O conjunto dos trabalhos reunidos neste número da Revista de Ciências da Educação convida-nos a refletir, mediante a pluralidade de olhares, sobre a temática da educação em um contexto de grandes desafios para a construção e a manutenção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Boa leitura!!

Comissão Editorial

Sumário

SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES

SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA

La educación como derecho y el derecho como educación

A educação como direito e o direito como educação

Education as right and law as education

VICTORIANO GALLEGO ARCE..... 17

El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares

O direito à educação de pessoas jovens e adultas: formação, políticas educativas e organizações populares

The right of the young people and adults to education: training, educational policies and popular organizations

PATRICIA EVANGELINA PATAGUA..... 35

Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos

Isaac Kandel and the formation of networks between Brazil and the USA

Isaac Kandel e la constitución de redes entre Brasil y los Estados Unidos

RAFAELA SILVA RABELO..... 67

O convênio Purdue-UREMG/UFV em tempos de ditadura: um ponto de interlocução

The Purdue-UREMG/UFV agreement in times of dictatorship: a point of interlocution
El acuerdo Purdue-UREMG/UFV en tiempos de dictadura: un punto de interlocución

GUSTAVO BIANCH SILVA.....

97

“O ETA em marcha”: imperialismo estadunidense e educação rural no Brasil (1953-1964)

“ETA on the march”: US imperialism and rural education in Brazil (1953-1964)
“ETA en marcha”: el imperialismo estadounidense y la educación rural en Brasil 1953-1964)

SONIA REGINA DE MENDONÇA.....

119

A influência dos Estados Unidos na educação paulista: ensino secundário e superior agrícola (ESALQ/USP) - Piracicaba (1881-1985)

The influence of the U.S. in paulista education: agricultural education (high and higher levels) in ESALQ/USP at Piracicaba (1881-1985)
La influencia de los E.E.U.U en la educación paulista: la enseñanza secundaria y superior agrícola en ESALQ/USP, Piracicaba (1881-1985)

RODRIGO SARRUGE MOLINA

147

A atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na formação de trabalhadores no Brasil (1946-1962)

The protagonism of the Brazilian-American Commission for Industrial Education (1946-1961)
El protagonismo de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (1946-1962)

TALITA FRANCIELI BORDIGNON.....

171

Políticas públicas para as juventudes no Brasil e vulnerabilidade juvenil à violência

Public politics of the youth in Brasil and their vulnerability to violence

Políticas Públicas para las juventudes en Brasil y vulnerabilidad juvenil a violencia

ROQUE LUIZ SIBIONI 201

O progresso tecnocientífico e o desafio de construir uma educação para o futuro: dialogando com Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter e Edgar Morin

The technical progress and the challenge of building education for the future: dialogging with Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter and Edgar Morin

El progreso tecnocientífico y el desafío de construir una educación para el futuro: dialogando con Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter y Edgar Morin

PATRICIA MARIA FORTE RAULI E LEOCIR PESSINI 227

Experiência e escrita narrativa docente: diálogos com Benjamin e Larrosa

Experience and teacher narrative writing: dialogues with Benjamin and Larrosa

Experiencia y escritura narrativa docente: diálogos con Benjamin y Larrosa

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA E WALLACE DE SOUSA SANTIAGO 245

SEÇÃO RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Atividades interdisciplinares transversais: a articulação e a construção do saber na elaboração de um caso para estudo

Interdisciplinary cross activities: as a links and construction of knowledge in the preparation of a case study

Interdisciplinary cross activities: as a links and construction of knowledge in the preparation of a case study

ÍTALO BRENER, ADRIANA MENEZES, RITA PRATES, ALDAIR FERNANDES E RICARDO MELO 265

SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

O negócio da educação: aventuras na terra
do capitalismo sem risco

*The business of education: adventures on the
land of capitalism without risk*

*El negocio de la educación: aventuras en la tierra
del capitalismo sin riesgo*

LEONARDO RAPHAEL CARVALHO DE MATOS 279



Seção Artigos de Demanda Contínua

La educación como derecho y el derecho como educación

VICTORIANO GALLEGO ARCE¹

Resumen

El texto presenta una reflexión sobre el contenido y regulación jurídica del derecho a la educación como valor imprescindible del ser humano. Tras recorrer de manera sucinta el tratamiento que recibe a través de los distintos textos internacionales y en la Constitución Española de 1978, se exponen los beneficios que aporta al ciudadano y a la sociedad, de forma más decisiva, la sistematización jurídica de la educación. Se tratará de describir de qué forma pueden resultar fortalecidas, incluso protegidas, las relaciones intersubjetivas de los ciudadanos de manera universal. Porque todas las culturas propugnan la verdad, la justicia, el respeto a las normas y a los demás o la equidad entre otros muchos valores. Esos principios que forman parte del Derecho deben ser enseñados y aprendidos. Y el Estado, cuando pone en funcionamiento el servicio público de la prestación de la educación, debe atender a esta necesidad personal y social. Palabras clave: Educación. Derecho. Derecho a la educación. Ciudadanía.

A educação como direito e o direito como educação

Resumo

O texto apresenta uma reflexão sobre o conteúdo e a regulamentação legal do direito à educação como valor essencial do ser humano. Depois de passar sucintamente pelo tratamento que recebe por meio dos diferentes textos internacionais e na Constituição Espanhola de 1978, são expostos os benefícios que a sistematização jurídica da educação traz ao cidadão e à sociedade, de forma mais

decisiva. O objetivo será descrever como as relações intersubjetivas dos cidadãos podem ser fortalecidas, e mesmo protegidas, de maneira universal, pois todas as culturas defendem a verdade, a justiça, o respeito pelas normas e, aos demais, a equidade, entre muitos outros valores. Esses princípios que formam parte do direito devem ser ensinados e aprendidos. E o Estado, quando coloca em funcionamento o serviço público da prestação da educação, deve atender a essa necessidade pessoal e social.

Palavras-chave: Educação. Direito. Direito à educação. Cidadania.

Education as right and law as education

Abstract

This paper presents a reflection about the content of the right to education, as an essential value of the human being. After briefly reviewing the treatment received through the different international texts and the Spanish Constitution of 1978, expose the benefits that the legal systematization of education brings to citizens and society. Besides, it will try to describe how the intersubjective relations of citizens can be strengthened, even protected, in a universal way. Because all cultures call for truth, justice, respect for norms too thesors equity, among many other values. Those principles that are part of the Law must be taught and learned. And the State, when it puts in too peration the public service of the provision of education, have to attend to this personal and social need.

Keywords: Education. Law. Right to education. Citizenship.

Introducción

Comúnmente se define la educación como el proceso por el cual el individuo se socializa, es decir, el individuo se hace ciudadano y se integra debidamente en la sociedad. Porque “las personas no nacenciudadanas, sino que se hacen. La persona – recordaba Kant – lo es por la educación, es lo que la educación le hace ser” (CORTINA, 2018). En este sentido, como interpreta, el profesor Pérez Royo (2014), la transformación del individuo de súbdito en ciudadano solamente puede ser real y efectiva con base en el ejercicio del derecho a la educación.

Además de instruir a la persona para poder participar activamente en el contexto social, la educación permite que el ser humano pueda desarrollar las capacidades y las habilidades necesarias que le permitan llevar a buen el término un proyecto de vida que ha diseñado y desarrollado en

libertad. Bajo la apariencia de disciplina, esfuerzos y renunciaciones, se esconde la esencia de la libertad. Por tanto, la educación construye y blinda la libertad y la responsabilidad, porque sólo la persona libre es responsable.

Por eso el derecho fundamental a la educación es el derecho de la humanización y de la liberación, ya que proporciona a la persona la dotación de los instrumentos necesarios que le permitirán pilotar, por sí misma, la nave de su propia vida, sin interferencias, sin hipotecas, sin peajes, es decir, que, de manera autónoma, puede formar sus opiniones y ejecutar sus decisiones. Pilotará su vida con los instrumentos de navegación que la persona ha construido para sí misma, pero respetando las rutas que, en igual libertad, han trazado aquellos con los que comparte el espacio social.

Lo contrario, es decir, privar a alguien de este importantísimo derecho, es dirigir al individuo, es usurpar su propio puesto de mando y decisión, es señalarle la ruta, el destino, la altura y velocidad con los que tiene que recorrer su propósito vital. En definitiva, sin referencias propias que permitan orientarse y sin la capacidad de tomar decisiones, el ser humano se ve obligado a orientarse con las referencias e instrucciones de otros, con el consiguiente riesgo de ser sometido y ver manipulada su libertad.

Así las cosas, estamos ante un derecho subjetivo inalienable, que necesita de manera imprescindible extenderse a todas las facetas de la vida, porque entre sus fines importantísimos se encuentran, entre otros muchos, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del ser humano; la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, en la igualdad de trato y no discriminación de las personas que presentan condiciones distintas; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (así se expresa en España el art. 2.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Todos estos propósitos y objetivos educativos, una vez alcanzados, nos adiestran para el ejercicio individual de la ciudadanía y, de manera conjunta, aportan a la sociedad el fortalecimiento de la democracia. Porque, aunque resulte una obviedad, el derecho a la educación es la base de partida para

el ejercicio pleno de otros derechos y libertades fundamentales, como son el derecho de participación, la libertad de expresión o la libertad ideológica.

Por eso no es de extrañar que, a lo largo de la historia, las distintas sociedades hayan mirado siempre a la educación como una necesaria actividad pública de carácter institucional, edificadora del futuro.

Pero también desde la antigüedad, la sociedad ha instituido la educación como un mecanismo de seguridad preventiva o, si se quiere, como un sistema de control y gestión de riesgos, porque, en el proceso educativo, la persona aprende y aprehende las nociones generales que soportan el conjunto de normas y valores que rigen la sociedad y, de esta manera, se asegura la supervivencia y se previenen comportamientos que constituyen una vulnerabilidad para el grupo.

De esta forma, cuando las páginas de sucesos nos dejan sin aliento, cuando las conductas de los jóvenes (y no tan jóvenes) se muestran poco concordantes con el bien común y con su propio bien; cuando la incoherencia de los comportamientos se convierte en habitual; cuando se acepta la mentira, la manipulación y desaparece el contraste de las fuentes de información, cuando no existe una opinión razonada, sino “retuiteada”; cuando borramos de la memoria el significado de la confianza en los demás, en los líderes, en los maestros, en los servidores públicos o en las instituciones; cuando percibimos que se debilita el respeto a la ley y a los derechos de los demás, entonces, nos damos cuenta de que no existe la debida conciencia social, jurídica, moral o ética. En esos momentos nuestra vista se gira hacia el instituto de la educación, buscando no sólo culpables, sino tratando de adivinar cuál (o cuáles) de aquellos objetivos y finalidades de la educación, que tan claramente ha expresado el legislador en nuestros textos legales, hemos dejado de cultivar.

Entonces es cuando nos damos cuenta de que hemos fallado en la educación; porque la sociedad de hoy es el fruto del sistema educativo que se tenía previsto antes del nacimiento de los individuos que hoy la forman. La institución de la educación no se puede improvisar, nise debe planificar y resolver de manera atropellada siguiendo el devenir de los acontecimientos, sino que debe formar parte de un plan probado y testado. Mejorable y perfeccionable, por supuesto, como todo plan que debe ser evaluado de manera continua para su ajuste y perfeccionamiento, pero nunca improvisado ni atendiendo a otros fines que no sean los aceptados universalmente como propios de la educación.

En parecidos términos se expresó la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996, p. 8), al considerar que “las políticas educativas son un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones”.

Otro riesgo que no es menos importante, es el de reconducir la educación hacia la pura y simple formación profesional del individuo, es decir hacia la preparación para un desempeño cualificado de una profesión, que en no pocas cabezas viene a ser sinónimo de “ser un hombre o una mujer de provecho”. Esta forma de ver la educación se nos muestra, de forma implícita, cuando se considera que el “aprender a ser” es una tarea única de las primeras etapas educativas y, a partir de entonces, el docente sólo está para “enseñar a hacer”.

Una educación pensada únicamente para que las personas desarrollen su profesionalización en un determinado ámbito y que con ello obtengan la correspondiente contraprestación económica, acaba vinculando (dicho sea en términos gruesos) las retribuciones económicas de la persona con su realización individual. El egoísmo natural frente a la artificialidad del bien común. En definitiva, lo que Spinoza nos enseñaba como el pulso entre el dualismo naturaleza-sociedad que condujo en Hobbes al pacto o contrato que nos pusiera de acuerdo para evitar que nos destruyamos a través de esa faceta tan humana que es la guerra. Esa es la razón por la que necesitamos un mínimo consenso moral y ético.

Insistimos en que la enseñanza debe fijar como objetivo el desarrollo de una ciudadanía feliz, incentivar el cultivo de valores en el individuo y su formación moral, para llevar una vida buena. En definitiva, para hacer mejor al individuo, mediante el razonamiento y la sensibilidad moral. Así la persona actuará con prudencia, esto es, con una capacidad integradora de facultades perceptivas, deliberativas, afectivas y prácticas para que puedan operar juntas (CAMPS, 2012). Conocer y entender el Derecho, al menos en sus principios (entendiendo los principios como base u origen de las normas), permite introducir los datos correctos (al menos permite no introducir datos dañosos) que orienten la conducta del individuo hacia el modelo que, jurídicamente, se considera correcto por su adecuación a la ley, que es la voluntad de la mayoría de la sociedad

en la que vive. Que la persona circule en su recorrido social siguiendo las normas que nos hemos dado, nos proporciona seguridad jurídica.

Este razonamiento es el que nos trae aquí. Porque creemos necesario distinguir el derecho a la educación del papel que ha de desempeñar el Derecho en la educación del ser humano. Para ello debemos preguntarnos, igual que hicimos con la educación, qué es el Derecho.

No es fácil aunar una definición común y completa de un término que, además, alude a distintas realidades y admite una pluralidad de perspectivas. No obstante, como primera impresión, reconocemos que el derecho es un orden regulador de nuestras conductas, organizador de circunstancias más trascendentales e importantes en nuestra sociedad y regulador también de las actuaciones intersubjetivas del ciudadano. Pero no se regula de cualquier manera, sino que esa regulación de las relaciones sociales debe ser justa. Porque el derecho no sólo no debe apartarse en ningún momento del ideal de Justicia, sino que la justicia informa al derecho. En el entendimiento de que si el derecho no realiza, en una mínima medida, las exigencias de la Justicia, no puede ser considerado como derecho.

El ciudadano, a través del ejercicio de sus derechos de forma colectiva (derecho de participación o libertad de expresión) busca el Derecho justo y una organización social en el que sean plenamente reconocidos la dignidad humana y los derechos fundamentales que dimanen de ella. Y eso se consigue con la formación extensiva del Derecho a través de la educación. Porque si el Derecho nos falla, los conflictos no los resolveremos adecuadamente y la sociedad en su conjunto, así como el ser humano de manera individual, involucionaremos. De ahí que mantenga su actualidad aquel viejo aforismo romano de “ubi societas, ibi ius” (donde hay sociedad hay derecho) para poder expresar la necesidad y la omnipresencia del Derecho en todos los actos de nuestra realidad cotidiana.

El Derecho no resuelve los problemas de la sociedad y de la convivencia con la simple elaboración, promulgación y publicación de las leyes, sino que para su eficiencia es necesario que exista un proceso de cognición de la norma, de las consecuencias jurídicas y sociales de su incumplimiento y, por el contrario, de los beneficios razonados de su cumplimiento. Esto es, la convicción de la necesaria realización de la Justicia, más allá de la mera convención de crear unas normas por la voluntad general.

El derecho a la educación

Antes de que el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 consagrara el derecho fundamental a la educación, habían brotado en la esfera internacional, desde el año 1948, determinados instrumentos de distinta naturaleza jurídica motivados por el gran desastre humano, el trauma cultural y moral que supuso la Segunda Guerra Mundial. Con ellos se pretendía actuar sobre la conciencia colectiva internacional y, por primera vez, los Estados comenzaron a acordar importantes declaraciones, pactos, convenios o cartas que iniciaban el proceso de protección de los derechos y libertades de los seres humanos con alcance universal y como mecanismo de reacción ante los estragos, ultrajes y barbaries que se habían padecido. El mundo en general o, para ser más exactos, una parte muy significativa de los estados reaccionaba ante la tragedia para intentar construir un clima de paz y de respeto de los derechos de las personas.

De esta manera, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en París, el 10 de diciembre de 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), desprovista de eficacia jurídica vinculante para los estados firmantes, pero que se convierte en un conjunto de guías o railes por donde deben discurrir las políticas de todas las naciones obligándolas a tenerla como fuente de inspiración e interpretación de los catálogos de Derechos Fundamentales que se recogen en sus textos constitucionales². En este sentido no podía faltar entre esos derechos humanos reconocidos, el derecho a la educación en el artículo 26 de dicho documento, cuya redacción establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

No es ésta la única referencia a la educación, sino que en el Preámbulo de dicha Declaración se anticipa que la educación es el cauce que permite promover el respeto a los derechos y libertades contenidos en la misma para que éstos alcancen un reconocimiento y aplicación universal y efectivo.

De los artículos 26.1 y 26.2 de la DUDH se desprende, en primer lugar, que el reconocimiento del derecho, como no podía ser de otra forma, se extiende a toda persona sin excepción. Significa que debe detectarse controlarse o prevenirse cualquier modo de discriminación en el acceso a la educación, porque el precepto no deja lugar a dudas (“toda persona”). Pero además de esta idea simple de expresar y de comprender, pero no siempre fácil de realizar, este mandato contiene también, a nuestro juicio, que el derecho a la educación implica la adecuación de la educación a las distintas peculiaridades de sus destinatarios.

Si partimos de la base de que el objetivo de la educación es el desarrollo de la persona, es decir, instruir a ciudadanos, esa misión debe partir de la premisa de que todos los seres humanos somos diferentes y de que la razón de ser de igualdad constitucional es el derecho a la diferencia (PÉREZ ROYO, 2014). Así como aprendimos del sabio Aristóteles que, en su *Moral a Nicómaco*, nos enseñaba que la Justicia consiste precisamente en tratar igual a los iguales y desigualmente a los desiguales.

Si no se tiene en cuenta esa diferencia que existe en la persona para alcanzar la finalidad de la educación, se está actuando de forma contraria a los principios de la Justicia y de igualdad y, por tanto, todas las personas no tendrán acceso a la educación como reza el precepto que analizamos.

Por otra parte, el artículo 26.1 de la DUDH también marca la exigencia de obligatoriedad y de gratuidad de la enseñanza (aunque reservado a ciertas etapas educativas). Esta característica, junto a la igualdad, define a nuestro juicio la componente prestacional de servicio público del derecho a la educación.

Por último en el art. 26.2 de la Declaración se recogen los fines de la educación, esto es, cuál es el objeto que persigue, que es el pleno desarrollo de la personalidad; la formación en aspectos tan importantes como el respeto de los derechos y libertades fundamentales, que implica conocer mínimamente de donde brotaron estos postulados, el contenido y los límites

de los mismos, porque sólo así se puede apreciar el gran tesoro de la libertad del individuo; la formación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, que implica tolerar (o no tolerar) las conductas y no a las personas, porque a las personas no se les tolera (mucho menos se les “intolera”), sino que, simplemente, se le respeta; los principios democráticos de convivencia, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos. Por consiguiente, la DUDH nos ha permitido ir configurando el derecho a la educación y consecuentemente nuestro sistema educativo.

La ineficacia jurídica que a priori representa la DUDH, se logra remediar con mucho esfuerzo, en el año 1966, cuando se firma el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)³, el cual obliga efectivamente a los países a cumplir y garantizar los derechos y libertades contenidos en el mismo, aunque no de manera automática⁴.

Previamente al PIDESC y no menos importante es que el 16 de noviembre de 1945 fue creada, como organismo especializado de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁵. Este organismo trabaja para que en los distintos rincones del Planeta se remuevan los obstáculos que impiden que la educación sea un derecho humano de calidad para todos, consciente del efecto transformador este derecho, no solo para la vida de la persona, sino para la erradicación de la pobreza, para el fomento del desarrollo, para la eliminación de la violencia y el objetivo de la paz.

El PIDESC recoge en sus artículos 13 y 14 el reconocimiento y alcance del derecho a la educación, precisando su objeto, extendiendo el derecho de su accesibilidad más allá de aquellas etapas iniciales, es decir, a las enseñanzas secundarias y superior. Además los Estados se comprometen a implantar un sistema adecuado de becas, la mejora de las condiciones materiales del cuerpo docente, así como el respeto a la libertad de los padres (o tutores en su caso), de decidir el centro de enseñanza que consideren adecuados sin desviarse del ordenamiento jurídico del Estado.

En este recorrido sobre las bases internacionales, pero a nivel regional, no puede dejar de citarse la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre⁶ que, en su artículo 12, reconoce el derecho de todos a la educación, que será gratuita, al menos, en la etapa primaria y que está inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

En este texto se orienta el derecho a la educación hacia la capacitación del individuo para el logro de una subsistencia digna, para el mejoramiento del nivel de vida y la utilidad para la sociedad. Y reconoce que no podemos hablar del derecho de educación sin tener en cuenta el derecho a la igualdad de oportunidades, sobre la base de los dotes naturales de cada persona, sus méritos y su voluntad de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado.

Sobre la base de estos instrumentos internacionales, el constituyente estatal recoge cómo ha de fundamentarse e interpretarse el derecho a la educación. En nuestro caso lo analizamos con el ejemplo del caso español.

Respecto a la Constitución Española, el derecho a la educación se reconoce en el artículo 27, como un derecho que permite que, a través de la voluntad libre de las personas, pueda formarse la voluntad general y, por esto, se configura como un derecho de naturaleza política (PÉREZ ROYO, 2014).

El artículo 27.1 contiene un derecho y una libertad (“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”). El derecho a la educación no es un derecho de libertad porque no cabe elegir entre ejercerse y no ejercerse, sino que tiene que ser ejercido. Es un derecho de prestación (como ya se decía) porque el Estado lo tiene que proporcionar, mediante la puesta en funcionamiento de un servicio público.

En todo caso se trata de un derecho de cumplimiento inexcusable que, además, tendrá que ser de carácter neutral tanto ideológico como religiosamente. Sin perjuicio del derecho de elección que recae en los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3). Por el contrario, para el ciudadano, el derecho a la educación se convierte en un derecho-deber (PÉREZ ROYO, 2014).

Por otra parte, la Constitución obliga a los poderes públicos para que garanticen el derecho a la educación, y define con carácter muy general las bases sobre las que deben construirse el modelo educativo (art. 27.5).

En este sentido, al tratarse del desarrollo legislativo de un derecho fundamental, ha de regularse mediante Ley Orgánica en aquellos aspectos esenciales del derecho a la educación, quedando para el legislador ordinario, mediante ley ordinaria estatal o autonómica, según el reparto de competencias, el resto de los aspectos.

Consecuentemente, el legislador fija un modelo educativo que considera adecuado, de conformidad con los ejes que establece el citado ar-

título 27, pero también en concordancia con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España (art. 10.2 de la Constitución Española). A ello hay que sumar que la propia Norma Suprema propugna como valores superiores del ordenamiento jurídico la igualdad, libertad, justicia y pluralismo político, por lo que el sistema educativo que se establezca debe conferir efectividad a todos ellos.

En palabras del supremo intérprete de la Constitución Española, es decir, el Tribunal Constitucional (STC 68/2018, 21 de Junio de 2018):

Sin duda la educación es un cauce válido para el logro de la sustantivación de la igualdad material propugnada por el artículo 9.2 CE. Este Tribunal ha declarado que “el derecho a la educación incorpora un contenido primario de derecho de libertad, a partir del cual se debe entender el mandato prestacional a los poderes públicos encaminado a promover las condiciones para que esa libertad sea real y efectiva (art. 9.2 CE) (SSTC 86/1985 , de 10 de julio, FJ 3, y 337/1994 , de 23 de diciembre, FJ 9), y que su ejercicio ha de tener lugar en el marco de un sistema educativo cuyos elementos definidores son determinados por los poderes públicos, de modo que la educación constituye una actividad reglada (SSTC 337/1994 , de 23 de diciembre, FJ 9, y 134/1997, de 17 de julio, FJ 4)” (STC 111/2012 , de 24 de mayo, FJ 5). La incidencia del mandato contenido en el artículo 9.2 CE puede implicar que no se repute como discriminatoria y constitucionalmente prohibida la acción de favorecimiento que los poderes públicos emprendan en beneficio de determinados colectivos, siempre con el fin de hacer efectivo el ejercicio del derecho fundamental de que se trate, garantizando así también la dignidad de la persona y el libre desarrollo de su personalidad (art. 10.1 CE), que suponen la base de nuestro sistema de derechos fundamentales (en este sentido, STC 207/2013 , de 5 de diciembre, FJ 5, en relación con el art. 16.3 CE).

El Derecho como educación

Hasta aquí el tratamiento que otorgan al derecho a la educación los preceptos contenidos en diversas declaraciones y pactos de rango internacional, relativos a los Derechos Humanos, así como la referencia a la

Constitución Española como Norma Suprema que constituye el Estado Social y Democrático en España y sienta las bases para regular y garantizar los derechos fundamentales de la persona, con sus matices y sus vertientes.

No obstante, por encima de estas regulaciones que brotan de la comunidad internacional o del Constituyente del Estado, se eleva una verdadera fuerza motivadora que justifica la creación y puesta en marcha de los sistemas jurídicos, es decir, la razón de ser de la existencia y garantía del cumplimiento de una serie de exigencias impuestas a los particulares y a los poderes públicos, para que todos esos derechos y libertades que se reconocen, se protegen o se garantizan, sean reales y efectivos y para que la aprehensión de la noción de dignidad de la persona se extienda con vocación universal y con racionalidad moral.

En este escenario, se hace imprescindible el conocimiento general de esa esfera de derechos en una amplitud suficiente como para que el resultado de aunar necesidades e intereses de cada persona, no se convierta en una vulnerabilidad para los propios derechos, incrementando las posibilidades de conflicto.

Y este conocimiento general es la misión del sistema educativo. En otras palabras, el mundo, para ser saludable, no necesita que todos y cada uno de sus residentes estudien medicina (pero sí conocer hábitos saludables), para ser habitable tampoco se necesita que todos estudien arquitectura o urbanismo (pero sí cuidar el entorno) (CARNELUTTI, 2004) en cambio, sin ser juristas, cuando alguien expresa que “tiene derecho a...” debe saber el alcance y los límites de esa expresión reivindicativa, así como las obligaciones generales y específicas que gravitan sobre esa expresión. Así es (o debe ser) como se forma la vertiente activa del ciudadano.

Desde una posición pasiva, la máxima jurídica de la ignorantia legis non excusat (la ignorancia de la ley no excusa su cumplimiento), implica que el individuo no puede ampararse en el incumplimiento invocando el desconocimiento de la norma.

Por lo tanto, en un caso u otro, el contenido de los mandatos y derechos tienen que formar parte del acervo cultural de la persona de manera extensiva y básica, a sabiendas de que cuanto más intensa sea esa enseñanza, más y mejor podrá configurarse la seguridad jurídica de todo el cuerpo social, pues cada ciudadano conocerá qué deberes, cargas y obligaciones le exige el legislador, qué derechos le ampara y cómo el corpus iuris reaccionará frente a sus incumplimientos o le protegerá frente a los

incumplimientos de los demás, incluidos los poderes públicos. Con ello disminuirán los pleitos temerarios, la delincuencia, aumentará la efectividad de las políticas públicas, habrá una Justicia más ágil y los derechos y libertades ganarán en eficacia, entre otros muchos efectos.

No obstante, lo que sí sería deseable, es que los educadores tuvieran una percepción más amplia y profunda de la naturaleza de ese conjunto de derechos, libertades y deberes que afectan al ser humano, así como el carácter vinculante (o no) de los distintos instrumentos normativos. Con esta base podrían transmitir el valor y el alcance de todos ellos en el ejercicio de la docencia en sentido estricto; pero también desde su puesta en práctica, esto es, desde el ejemplo. Porque la enseñanza basada en el ejemplo convierte, de manera automática, al educador en líder.

Esta tarea docente tan inmensa, a la vez que necesaria, nos permitirá construir, desde la educación, un mundo más humano, más digno y más justo. Será una formación destinada a alcanzar el amplio conocimiento del respeto al ser humano y a la dignidad humana. Se trata de una educación moral de la conciencia, combativa con la injusticia, que capacite para actuar en la vida desde la asimilación de la igualdad, desde la apreciación de la diferencia como valor de enriquecimiento de la especie humana y no como medio para la humillación o el desprecio, desde la igualdad de oportunidades como valor a preservar frente a conductas corruptas y desde la equidad como herramienta que permite llegar al “ajuste fino” de la propia justicia.

Así podría comprenderse la necesidad de incluir en los planes educativos el deber del docente de transmitir el derecho, así como el deber del ciudadano en conocerlo como acto de responsabilidad ante la sociedad y como mecanismo de aprehensión de la noción de dignidad y respeto en sentido amplio. Porque donde existe respeto y una noción de dignidad humana bien entendida y comprendida, no pueden existir agresiones, humillaciones, vejaciones, acosos, manipulaciones o cualquier otra violación de los derechos y libertades de las personas.

Tampoco tendremos que preocuparnos por los nuevos socavones que aparecen en la práctica de la educación. Como sabemos, en los últimos años aparecen nuevas vulnerabilidades (o no tan nuevas) en la convivencia social que nos obliga a ocuparnos y preocuparnos por problemas como la exclusión educativa, la inequidad o el bullying, entre otros, que no son más que derechos y libertades mal entendidas o mal enseñadas.

Para no vivir bajo el arbitrio de las reacciones primitivas del ser humano más fuerte, para alejarnos del natural homo hominis lupus (el hombre es un lobo para el hombre) y para evitar que cada cual satisfaga sus necesidades dominando al otro, es preciso establecer reglas de convivencia.

El Derecho construye unas normas, de manera artificial, para que el ser humano sea libre, pero son normas que ha creado el propio individuo para articular su mundo de libertad. Si la educación persigue ilustrar a los ciudadanos, conocer el Derecho es de vital necesidad para ser personas(-ciudadanos) libres.

Todo esto no puede recaer sólo en los técnicos del Derecho (en los juristas) porque el ciudadano no sólo es el destinatario de las leyes, también las hace (a través de sus representantes), las aplica (las cumple) y debe sentir la seguridad (la tranquilidad) de que el Derecho le protege (seguridad jurídica). Y eso lo proporciona la educación.

Es verdad que el proceso humano de la educación es especialmente incómodo y que se desarrolla en un escenario de obligatoriedad y de exigencia de esfuerzos, pero también es cierto que no nos referimos a la educación espartana implantada por Licurgo, ni al lema de “la letra con sangre entra”, sino a la educación motivadora, cuyos resultados proporcionan al ser humano perfección y seguridad.

Por eso la educación es un gran bien público y es una prestación de servicio público que interviene, nada más y nada menos, que en la personalidad de la persona. Por eso no sólo necesita el Derecho en su regulación, inspección y control, sino en su contenido. Porque el individuo debe saber que dicha intervención se desarrolla de acuerdo con los principios del Derecho, como garantía de protección de sus derechos y libertades y que el ciudadano ilustrado se convierte, a su vez, en un coadyuvante del Derecho al extender su eficacia a través de su conducta y de su ejemplo. Pues el conocimiento le permite conectar con la realidad y dirigirse hacia ella a través de un camino que nos conduzca a todos a un mundo más justo.

Conclusiones

El Derecho no es una barita mágica que toca un sociedad e instituye, de forma automática, un estado social y democrático de Derecho, donde las personas se reconocen un elenco de libertades y derechos fundamen-

tales, que se contienen a su vez en otro concepto, aún más elevado, que es su dignidad (único valor en el que todas las personas somos -deberíamos ser- auténticamente iguales). El Derecho hay que hacerlo y, para ello, en el ciudadano recae, en primer lugar, la responsabilidad de elegir a los representantes encargados de elaborarlo. En segundo lugar, debe supervisar el ejercicio de la delegación que se ha hecho en esos representantes, que es el cuerpo legislador, consciente de que el futuro del delegante depende de la actuación del delegado. Porque si la labor del elector se reduce sólo a la elección del parlamentario y no se evalúa frecuentemente la actuación de los representantes, no se podrá verificar, en tiempo real, si las potestades y facultades que ejercen los poderes públicos sobre los ciudadanos, se ajustan al deseo expresado en su voto.

Será entonces cuando el individuo tenga la percepción de que ha nacido para ser mandado y para vivir bajo la autoridad de los poderes públicos sin conocer su esencia y su razón de ser. En ese momento no existe el ciudadano, sino el súbdito. Se habrá convertido en un sujeto pasivo.

Cuando la persona sabe que quien manda es ella, porque el individuo, a través del derecho hace a los poderes públicos y dice las leyes que desea hacer y no al revés, entonces, el individuo es un ciudadano que tiene una participación activa en la sociedad.

El Derecho hay acatarlo, hay que ponerlo en marcha y hay que exigirlo, porque si no es así, no se obtienen los beneficios que aporta y sus efectos serían hueros. Y, para todo ello, hay que conocer el Derecho.

Un conocimiento que nace desde la consciencia clara de que en la persona recae el poder constituyente y, a través del texto constitucional, se recoge el derecho político a la educación a través del Estado. El constituyente crea la Constitución como Norma Normarum que diseña el Estado. Pero el Estado no es el fin, sino el medio para caminar hacia la Justicia (que es un fin inacabado) y para la educación.

Si eso es así, el ciudadano podrá ver y entender que se le pueden suspender o limitar derechos y libertades (porque ninguno es ilimitado) y comprenderá las razones (si hay causa justa para ello), pero tendrá muy claro que nunca se puede rasgar la dignidad de nadie. Porque sin dignidad, los derechos no tienen sitio donde estar. Si se daña la dignidad, el ser humano habrá perdido su principal valor y se sentirá redundantemente indignado.

Pero también la indignación es la ira que surge contra la injusticia, es decir, cuando alguien obtiene lo que no le corresponde, atentando contra la igualdad de oportunidades.

En definitiva, si percibimos con nitidez que el Derecho nace de la voluntad popular (del pueblo); que existe para que la sociedad pueda desarrollar y desplegar todas las relaciones intersubjetivas con seguridad (para que el pueblo pueda vivir y convivir en sociedad), no existe razón alguna para que en la educación del individuo no se incorpore de manera efectiva el conocimiento de una base jurídica. Cuando se precise un especialista se recurrirá al jurista, pero el conocimiento y la conciencia de cómo funcionan las normas que nosotros hemos creado para nosotros, así como el contenido y alcance de nuestros derechos y libertades, proporcionará unas relaciones transparentes y seguras, unas decisiones prudentes e impondrá la justicia en la sociedad, es decir, en igualdad de oportunidades, sin arbitrariedades, sin humillaciones y sin dominaciones.

Recibido em: 01/02/2019

Aprovado em: 10/03/2019

Notas

1 Profesor doctor del Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. E-mail: vgallego@centrosanisidoro.es o vgallegoa@gmail.com

2 En este sentido vid el trabajo del profesor Ponce Martínez (2001-2002).

3 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entraron en vigor el 23 de marzo de 1976. España los ratificó el 27 de abril de 1977.

4 Como se recoge en el artículo 2º del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Estados asumen, solo, el compromiso de adoptar medidas para conseguir la plena efectividad de éste y otros derechos reconocidos.

5 En la actualidad cuenta con 195 Miembros y 10 Miembros Asociados.

6 “La Organización de los Estados Americanos es el organismo regional más antiguo del mundo, cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890. En esta reunión, se acordó crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y se empezó a tejer una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como “sistema interamericano”, el más antiguo sistema institucional internacional. La OEA fue creada en 1948 cuando se suscribió, en Bogotá, Colombia, la Carta de la OEA que entró en vigor en diciembre de 1951”. Disponible en: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp.

Referências

- BERMÚDEZ GARCÍA, José Ángel. Planteamientos Sociopolíticos de la Educación en el Pensamiento Filosófico Griego Antiguo. Sócrates, Platón y Aristóteles. **INNOVA Research Journal**, v. 3, n. 2, p. 136-146, 2018.
- CAMPS, Victoria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder, 2012.
- CARNELUTTI, Francesco. **Cómo nace el Derecho**. Bogotá: Themis, 2004.
- CASTRO CID, Benito de (coord.). **Problemas básicos de filosofía del Derecho**. Madrid: Universitas, 1999.
- CORTINA, Adela. Educación: educar en valores éticos. **El País**, 28 jul. 2018.
- COTINO HUESO, Lorenzo. **El derecho a la educación como derecho fundamental**. Especial atención a su dimensión social prestacional. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012.
- DELORS, Jacques (coord.). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- ESPAÑA. Constitución española. Sancionada por S. M. el Rey ante Las Cortes. **BOE**, Madrid, 27 dic. 1978.
- ESPAÑA. Ley Orgánica de Educación n. 2, de 3 de mayo de 2006. **BOE**, Madrid, 4 may 2006. n. 106.
- ESPAÑA. Tribunal constitucional. Sentencia n. 68, de 21 de junio de 2018. **BOE**, Madrid, 25 jul. 2018. n. 179.
- NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. París, 1948.
- PÉREZ ROYO, Javier. **Curso de Derecho Constitucional**. 14. ed. Madrid: Marcial Pons, 2014.

PONCE MARTÍNEZ, Carlos Félix. La declaración universal de derechos humanos. Naturaleza jurídica y aplicación por los órganos jurisdiccionales internos. **Anuario de la Facultad de Derecho**, n. 19-20, p. 253-279, 2001-2002.

SABATER, Fernando. **El valor de educar**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1997

SANDEL, Michael. **Justicia**: ¿hacemos lo que debemos? Barcelona: Debolsillo, 2012.

SORIANO DÍAZ, Ramón Luis; MORA MEDINA, Juan Jesús. **Teoría y fundamentos del Derecho**. Perspectivas críticas. Madrid: Tecnos, 2011.

El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares

PATRICIA EVANGELINA PATAGUA¹

Resumen

En el presente artículo se comparten reflexiones de un proyecto de investigación en curso, cuyo campo de indagación es la formación de personas jóvenes y adultas en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy-Argentina. Por un lado, se indaga sobre el potencial de la educación para la formación de tipos de sociedades, a partir de considerar que, conforme fue ganando lugar el discurso de la educación como derecho, en la sociedad civil las condiciones para su efectivo cumplimiento se fueron cercenando. En Argentina, la sanción de la Ley de Educación 26.206, estableció, entre otros aspectos universalización de la educación, sin embargo, esta extensión se dio en el marco de crecientes procesos de segmentación y diferenciación social; y de debilitamiento de la democracia. Por otro lado, en Argentina y Jujuy, es significativa la presencia de organizaciones populares, especialmente a partir de la crisis del 2001, éstas ubicaron a la educación como eje central de sus programas formativos. Con la intención de caracterizar la relación entre formación y organizaciones populares, se describe tres propuestas educativas de nivel secundario gestadas por el Movimiento Social Tupaj Katari, el Gremio de empleados municipales y el colectivo de educadores de Maimara. Se apela al análisis de tres aspectos de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de educación-formación- dominantes: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional. Palabras clave: Formación. Educación. Personas jóvenes y adultas. Organizaciones populares.

O direito à educação de pessoas jovens e adultas: formação, políticas educativas e organizações populares

Resumo

No presente artigo compartilham-se reflexões de um projeto de investigação em curso, cujo campo de indagação é a formação de pessoas jovens e adultas em espaços de organizações populares na província de Jujuy, na Argentina. Por um lado, investiga-se o potencial da educação para a formação de tipos de sociedades, a partir da consideração de que, conforme foi ganhando lugar o discurso da educação como direito, na sociedade civil as condições para seu efetivo cumprimento foram se cerceando. Na Argentina, a sanção da Lei de Educação n° 26.206 estabeleceu, entre outros aspectos, a universalização da educação, porém essa extensão se deu no marco de crescentes processos de segmentação e diferenciação socioeducativa e de debilitação da democracia. Por outro lado, na Argentina e em Jujuy, é significativa a presença de organizações populares, especialmente a partir dada crise do 2001, as quais focalizaram a educação como eixo central de seus programas formativos. Com a intenção de caracterizar a relação entre formação e organizações populares, descrevem-se três propostas educativas de ensino médio gestadas pelo Movimiento Social Tupaj Katari, Grêmio de Empregados Municipais e Coletivo de Educadores de Maimara. Para tanto, analisam-se três aspectos de suas produções culturais que poderiam ser consideradas como alternativas aos modelos de educação e formação dominantes: demanda social educativa, autonomia e democratização pedagógico-organizacional.

Resumo: Formação. Educação. Pessoas jovens e adultas. Organizações populares.

The right of the young people and adults to education: training, educational policies and popular organizations

Abstract

In this article are shared reflections of an ongoing investigation project, which field of inquiry is the formation of young people and adults in educational spaces of popular organizations in the province of Jujuy-Argentina. On the one hand, it's investigated about the potential of the education for the formation of types of societies, on the basis that, as the discourse on education as a right was gaining ground, in the civil society the conditions to its effective implementation have been constricted. In Argentina, the sanction of the Educational Law 26.206 established, among other aspects, universalization of education, however, this extension occurred within the framework of increasing processes of segmentation and social di-

fferentiation, and the weakening of democracy. On the other hand, in Argentina and Jujuy, the presence of popular organizations is significant, especially since the 2001 crisis, they placed education as the central axis of their formative programs. With the intention of characterizing the relationship between formation and popular organizations, three educational proposals are described at the secondary level managed by the Tupaj Katari Social Movement, the Guild of municipal employees and the collective of educators of Maimara. It is appealed to the analysis of three aspects of its cultural productions, which could be considered as alternatives to the dominant education-formation models: educational social demand, autonomy and pedagogical-organizational democratization.

Keywords: Formation. Educational. Young people and adults. Popular organizations.

Introducción

En el presente artículo se comparten reflexiones de un proyecto de investigación en curso, cuyo campo de indagación es la formación de jóvenes y adultos en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy-Argentina.

El encuadre teórico que guía el análisis son los aportes de las pedagogías críticas, especialmente de la educación popular Latinoamericana y en una concepción de pedagogía en diálogo con el campo epistemológico crítico, por tanto, comprometida con la necesidad de construir nuevas elaboraciones teóricas, con cierto grado de generalidad, coherencia interna y normatividad, que permitan responder a las preguntas del qué, cómo y para qué educar frente a los complejos escenarios educativos. Julia Silber (2012, p. 2) dirá que “la pedagogía se presenta todavía como un haz de pensamientos no practicados y de prácticas no teorizadas”.

En consonancia con estos posicionamientos se entiende a la formación como un campo de articulación dialéctica entre el sujeto y la sociedad², la formación, en tanto proceso, se enlaza con las dimensiones del poder y de la política en las construcciones sociales. Tanto Zemelman (2009) como Lizárraga Bernal (1998) acuerdan que formarse es reflexionar sobre la subjetividad, pero ponen especial acento en el reconocimiento y crítica de las condiciones contextuales. Lizárraga Bernal (1998, p. 157) dirá que “no es un acto individual ni introspectivo develar cómo se instituye el poder en los espacios individuales”. Así entendida la formación, se le presenta al campo pedagógico diversos y complejos desafíos, entre los que se destaca romper con perspectivas hegemónicas de la formación

sostenidas por las teorías pedagógicas de la modernidad: institucionalización de la formación en el formato escolar, formación restringida a algunas dimensiones del sujeto, escindida de la dimensión política, ética y social, entendida como desarrollo inmanente del sujeto, centrada en los procesos de acreditación y mercantilización, entre otros.

A lo largo del texto se recuperan algunos de estos desafíos de cara a comprender, los diversos sentidos que adquiere la relación entre, educación – sentido amplio y restringido – formación y organizaciones populares, en el marco de un proceso de expansión del derecho a la educación.

En el primer apartado se desanda la relación entre sociedad, educación y formación de ciudadanías, no se pretende hacer un análisis exhaustivo del tema, sino más bien re posicionar la pregunta sobre el potencial de la educación para “superar las brechas entre ciudadanías pasivas, formales, asistidas, invertidas, marginales y ciudadanías plenas, profundas, emancipadas, sustantivas e integrales es decir transformadoras” (LEIS, 2009, p. 58).

La educación es un “campo cultural complejo y contradictorio de afirmativos procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores sociales en pugna” (MOUFFE, 1979 *apud* RIGAL, 2004, p. 12), de ahí que la pregunta por la educación no se agote en lo escolar, sino que se extienda a los múltiples espacios educativos por los que transitan los sujetos, estos espacios, en tanto producciones culturales, intervienen activamente en la formación de subjetividades. A su vez como se expondrá, los sujetos ocupan un lugar central y activo para “la síntesis formativa y la formación potencial de su subjetividad” (LIZARRAGA BERNAL, 1998, p. 14).

En el segundo apartado se describe los modos de vinculación de las organizaciones populares con las políticas educativas destinadas a las personas jóvenes y adultas (EPJA) en Argentina y Jujuy. Esta relación se analiza desde una concepción de Estado amplio – en sentido gramsciano – constituido por el equilibrio inestable entre sociedad civil y sociedad política.

el poder dentro del Estado se resuelve en esa permanente dinámica de confrontación, el campo de la sociedad civil es el ámbito para la disputa hegemónica entre diversos actores sociales, es una “arena”, y es en ella donde se instalan los movimientos sociales con su discurso, sus prácticas contrahegemónicas y su disputa del poder (RIGAL, 2011, p. 12).

Las continuidades y rupturas en las políticas educativas destinadas a la población joven y adulta, dan cuenta de características constitutivas del campo de la EPJA que limitan o posibilitan el efectivo derecho a la educación y por tanto a otros derechos. En este sentido se analiza la participación de las organizaciones populares para la extensión de los sentidos de la educación, la democracia y la ciudadanía.

Para ello se presentan las propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos de la provincia de Jujuy gestadas, por el Movimiento Social Tupaj Katari, la organización popular de Maimara y el Gremio de Empleados Municipales de la capital jujeña. Su análisis se realiza a partir de tres categorías, que permiten caracterizar sus producciones culturales como alternativas a los modelos de formación dominante: demanda social educativa, autonomía y democratización.

Una visión amplia sobre formación y educación

Al posicionarse en una perspectiva que entiende a los procesos sociales como procesos educativos³ y a los sujetos como activos productores de esas construcciones, se hace posible la vinculación entre la potencialidad del sujeto en el curso de la historia y la intencionalidad educativa de los procesos sociales

El rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares” [...] Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás [...] Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentes (GRAMSCI, 1988, p. 56).

Considerando la dinámica de este proceso es válido preguntarse ¿qué formación de sujetos y para qué sociedades? ¿Qué formaciones produce cotidianamente el espacio social macro estructural? ¿Cuáles son los ángulos de fuga de los sujetos (ZEMELMAN, 2011) y cuáles sus potencialidades para revertir el curso de las formaciones hegemónicas?

Inexorablemente estas preguntas conducen a vincular educación y política, porque se reconoce las dinámicas de poder que operan en todo entramado social, en este sentido, la educación puede contribuir con la formación de seres dóciles adaptados al status quo o bien contribuir con la formación de sujetos emancipado. En segundo lugar, porque la educación implica un tipo de intervención en el mundo, ésta expresa el sentido y la dirección de lo que entienden los propios actores por sus lugares en la dinámica social. En tercer lugar, porque históricamente a la educación –principalmente la escolar– se le asignó la función de formar ciudadanos y consolidar democracias (BLANAS DE MARENGO, 2010). A estos puntos puede sumarse uno de los debates más importantes en el presente siglo, la relación entre derechos humanos y educación.

Formaciones hegemónicas en contexto de expansión del derecho a la educación

¿Cómo comprender los actuales procesos que, tales parecen contradictorios, por un lado, reivindican –al menos discursivamente– el derecho a la educación a lo largo de toda la vida mientras que, por otro lado, promueven “políticas de fascismo social y político”? (SANTOS, 2017b) ¿Cómo encaramos la formación desde una perspectiva de derechos, junto a sujetos que tienen como contexto formador extrema pobreza y continua violación de sus derechos, incluido el de la escolaridad? ¿Cómo se puede transformar esta “crisis de la democracia” en un potencial formativo que pugne por su defensa y su ampliación a sentidos transformadores?

Durante la segunda mitad del siglo XX se observa un proceso de extensión, universalización del acceso a la escuela y obligatoriedad de la escolaridad, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto del derecho a la educación (GENTILI, 2011).

En el plano internacional la Declaración Universal de los Derechos Humanos (NACIONES UNIDAS, 1948) incluye en su artículo 26 el derecho a la educación. La renovación de la agenda internacional se expresó en “la Declaración Mundial de Educación para Todos elaborada en Jomtien (1990), profundizada en Dakar (2000) y ratificada en el Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea del Sur (2015)” (UNESCO, 2015 *apud* CADE, 2017, p. 13).

En la Argentina se produce un avance en materia legislativa, en consonancia con las declaraciones internacionales firmadas, al sancionarse la Ley Nacional de Educación 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley técnico profesional, entre otras. Este proceso de ampliación de la educación, fue compartido por diversos países de América Latina durante los llamados gobiernos progresistas, de nuevo signos o pos neoliberales, quienes afianzaron—con diferentes matices— el rol del Estado en materia educativa, incorporaron a diversos sectores movilizados y habilitaron el tratamiento y respeto de los derechos humanos en la educación

Estos gobiernos “coincidieron en el cuestionamiento y oposición al consenso hegemónico neoliberal de los años noventa, redefiniendo las funciones estatales y recuperando demandas de los sectores populares movilizados” (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013, p. 206). Sin embargo la inflexión histórica, iniciada a partir de la avanzada y retoma del poder por parte de neoliberales a lo largo del continente, dio cuenta de persistencias estructurales de larga duración, que no fueron superadas por los gobiernos de nuevos signos y que afianzaron el fascismo social y político.

Las situaciones de fascismo social suceden siempre que personas o grupos sociales están a merced de las decisiones unilaterales de aquellos que tienen poder sobre ellos [...] en todos los casos las víctimas son ciudadanos, pero no tienen realmente ninguna posibilidad de invocar eficazmente derechos de ciudadanía a su favor [...] cuando más amplio es el número de los que viven en el fascismo social, menos es la intensidad de la democracia [...] (SANTOS, 2017a, s/p).

Las condiciones de explotación, desposesión, opresión y dominación (SEOANE; ALGRANATI; TADDEI, 2010) a los que fueron sometidos históricamente diversos sectores sociales persisten a lo largo del continente. En América Latina la desigualdad es estructural, el 71% de la riqueza se concentra en el 10% más rico de la población. Según lo revela el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, el 33,6% de los argentinos son pobres, lo que significa que 2,2 millones de personas ingresaron en el umbral de la pobreza durante este último año.

Los niveles de desigualdad son posibles porque los sistemas democráticos son secuestrados por quienes ejercen el poder económico y político, y porque las elites cooptan, corrompen o desvirtúan la naturaleza

de las instituciones democráticas para impulsar políticas que mantengan su posición privilegiada (SERNA; BOTINELLI, 2017). También puede afirmarse que “la democracia limitada al nivel del sistema político siempre sucumbe a los tres modelos de dominación de clases: capitalismo, colonialismo y patriarcado” que al conjugarse generan una democracia de baja intencionalidad (SANTOS, 2017a).

Las democracias son cada vez más débiles [...] actualmente son regímenes plutocráticos los que están al mando del estado; es decir el gobierno de los mercados, por los mercados y para los mercados [...] Así el neoliberalismo, logro una victoria ideológica extraordinaria, al cambiar el sentido de muchas palabras como “democracia” y al hacer perder la visión histórica del mundo (BETTO; BORON, 2018, s/p).

¿Cuáles son las formaciones que se propician en estos complejos escenarios sociales y políticos? En primer orden el capitalismo financiero salvaje propone la deshumanización de la sociedad, en el marco de una creciente necesidad de la eficiencia y del automatismo, así Arendt (1993) refirieron al hombre masa para describir la relación entre hombre que han perdido su sentido del mundo, mientras que Zemelman (2011) llamó la atención sobre el patrón poder orden que subordina a los sujetos a los roles y funciones en la sociedad. Esta lógica del orden social, atrapa la subjetividad y el sujeto termina siendo una sumatoria de roles y funciones, jerarquías complementarias, para olvidarse de sí mismo, por lo tanto, lo humano es irreversible y no tiene presencia.

También desde el pensamiento y el activismo feminista se aporta a la comprensión de los complejos lazos sociales en los que nos formamos, así Rita Segato (2016) llama dueñidad, a la concentración del capital que tiene como uno de sus instrumentos al patriarcado, entendido como una forma de organización social y como basamento histórico para el ordenamiento de la sociedad.

En otro orden, las políticas públicas neoliberales y neoconservadores establecen una lógica de dualización de la sociedad, un espacio de asistencia para los pobres y un espacio de competitividad para los no pobres (RIGAL, 2008), esta diferenciación la construyen a través del sostenimiento de políticas focalizadas, compensatorias y remediales.

En el marco de estas políticas, los sujetos son considerados receptores pasivos y de la dádiva. Incapaces de sustentarse por sí mismo, reciben asistencia del Estado, al tiempo que, con la ayuda de la sociedad civil “pudiente”, son sometidos a control y vigilancia. “La ciudadanía propuesta a los sectores no propietarios y no consumidores supone, no solo la pérdida de los derechos sociales, sino también, severa limitación de los derechos políticos” (RIGAL, 2008, p.28).

La educación no queda exenta de este complejo escenario, mientras que, como se mencionó, existen avances en materia legislativa dándole estatus de “derecho”, en el plano concreto, por un lado, se afianza una democracia que apenas si es representativa y una ciudadanía pasiva que poco o nada puede demandar por la construcción de “otro mundo, otras relaciones sociales, otra realidad”, por otro lado, la educación pública, institución legitimada para la formación, es avasallada por los gobiernos neoliberales. En este escenario se sostienen lógicas educativas en pugna: la universalidad vs la focalización, el derecho vs la asistencia, la diversidad vs la homogeneidad, democratización vs mercantilización.

La universalización educativa signo la posibilidad de que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar –campesinos, indígenas, mujeres, sectores urbanos empobrecidos – tuvieran acceso a la escolaridad por medio de la ampliación de la cobertura escolar, en el caso de argentina la creación de siete modalidades educativas favoreció este desarrollo. No obstante “los altos niveles de pobreza y exclusión como la persistente desigualdad e injusticia social, limitaron de forma combinada el potencial democratizador de dicha expansión” (GENTILI, 2011, p. 8). La creciente polarización social fue paralela al incremento de los años de escolarización, “la escuela recibió no sólo a un público excluido, sino que también vio el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos” (GLUZ, 2013, p. 17).

De igual manera la heterogeneidad de condiciones materiales y edilicias, que caracterizan a las escuelas secundarias, configura una lógica marginal en el tratamiento del derecho a la educación de los sectores sociales más empobrecidos, dan cuenta de ello: la distribución de los espacios existente de una misma escuela con diversas unidades de servicios, las precarias construcciones de nuevas aulas en “los espacios libres” del edificio escolar, escuelas que se crean en edificios prestados (como conjuntos viviendas, galpones, edificios viejos de escuelas trasladadas), entre otras.

A los sectores populares ya no se le niega el derecho a la escolarización, pero su efectivo carácter se construye al no garantizar financiamiento educativo acorde con las necesidades escolares, al no favorecer políticas de formación docente, vulnerando derechos laborales, aspectos sustanciales para garantizar el derecho a una educación de calidad. Acompaña este proceso la ampliación del ámbito de lo privado⁴ y la promoción de políticas remediales para los grupos excluidos⁵ (GENTILI, 2011).

Si bien el tratamiento de las políticas públicas destinadas a jóvenes y adultos será materia del próximo apartado, dos aspectos –que hacen a la formación de subjetividades –merecen destacarse, en primer lugar, la promoción de “tipos de sujetos diferenciales” que generan nuevos tipos de discriminación y en segundo lugar “las posiciones construidas” entre los sujetos pedagógicos respecto a estas diferenciaciones en las relaciones educativas.

Respecto a la ampliación de lo privado, tal como expone el informe realizado por la campaña argentina por el Derecho a la Educación (2017) “los fondos asignados a la función educación en el presupuesto nacional del 2017 implican una pérdida de participación del 13%, con respecto al presupuesto del año 2016” (CADE, 2017, p. 4) “Otro rasgo expresivo de esta nueva tendencia es que, en 2017, el Estado nacional volverá a gastar más en servicios de deuda que en educación” (CADE, 2017, p. 5).

A la cuestión presupuestaria se le suma un segundo conjunto de medidas, que expresan nuevas formas de privatización de la educación en América Latina. Tanto el trabajo de Verger, Moschetti y Fontdevida⁶ (2017) como el desarrollado por Duhaldy Feldfeber (2016) dan cuenta de la proliferación de estrategias privatizadoras a lo largo del continente, que en tanto multifacéticas, asumen “formas sutiles y discretas – como la filantropía – hasta las más descarnadas y cruentas iniciativas de mercantilización empresarial que van de la mano del giro conservador” (DUHALDE; FELDFEBER, 2016, p. 21). Destacan a su vez que “la heterogeneidad de caminos que ha tomado el fenómeno, ha vuelto obsoleta la distinción dicotómica entre escuelas de gestión estatal y gestión privada para analizar el fenómeno de la privatización” (CADE, 2017, p. 26).

El proceso de privatización tiene dos dimensiones centrales: la privatización exógena, o privatización “de” la educación, que se materializa a través de la apertura a la participación del sector privado; y la privatización “en” la educación, que corresponde a una tendencia endógena, vinculada con la

importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público funcione como una empresa (BALL; YOUDELL, 2007 *apud* DUHALDE; FELDFEBER, 2016, p. 25).

Un tercer signo lo comprenden el conjunto de reflexiones que advierten que, en una sociedad de conocimiento, donde los niveles de perfeccionamiento y calificación laboral son cada vez más exigentes y responden a mecanismo de competitividad, eficiencia y globalización, existen sistemas diferenciales de acceso al saber y del valor que éste tiene al entrar en juego con el resto de las variables económicas, culturales y sociales (GENTILI, 2011).

La expansión condicionada-segmentación y diferenciación -de los sistemas nacionales de educación, en América Latina, expresa, quizás, el resultado de un trueque perverso, cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deberían tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilitará como la institución en cuya permanencia este derecho se garantiza (GENTILI, 2011, p. 24).

A su vez debe destacarse que la universalización del derecho a la educación fue acompañada por una desigual forma de apropiación, las escuelas siguieron sustentando espacios de diferenciación, según el capital cultural, social, económico de los sujetos, así los recién llegados se encontraron en condiciones de “extranjería escolar”, por otro lado, la selectividad se sostuvo al no posibilitar que los “pobres de los pobres” (MESSINA, 2009) accedieran a la escolaridad.

Así la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición “pública”; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado [...] Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que hace sesenta años atrás, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, también, se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado (GENTILI, 2011, p. 21).

De lo expresado se deriva que el tratamiento de la educación desde una perspectiva de derecho exige un cambio profundo respecto de las concepciones de democracia y de ciudadanía construidas y consolidadas por el capitalismo y cuyos sentidos se filtran de muy diversas maneras en los diseños de las políticas públicas, entre ellas las educativas.

Las garantías del derecho a la educación es un continuum de posibilidades de acceso a otros derechos, en tanto multidimensional requiere de una visión integral del Estado y de la sociedad. A su vez, la opción política para avanzar hacia la educación como derecho requiere de “una toma de posición a favor de lo público como espacio complejo, diverso, plural y tensionado por las disputas de sentido, donde la dignidad humana es el horizonte al cual el proceso educativo tiene que apuntar” (DUHALDE, 2014, p. 82).

Porque en el fondo de la relación educación y derecho, está el meollo de cómo potenciar las prácticas educativas para intencional la formación de sujetos con capacidad de intervenir de manera activa y colectiva en sus condiciones de vida, haciendo suyas las posibilidades de intervenir en la historia y en el mundo. Es en este punto, de vuelta al sujeto (colectivo) y su potencia, que la educación adquiere sentido.

Formaciones posibles: las incidencias de las organizaciones populares en educación

Líneas más arriba se destacó que la existencia de un bloque histórico⁷ configura las características de un tipo de formación hegemónica: los procesos de intromisión del mercado en la construcción de lazos sociales como el creciente extractivismo, fundan las bases para la deshumanización de los sujetos (FREIRE, 1978), así los mismos, aunque no todos, devienen en roles y funciones atrapados por el orden poder que los determina cotidianamente (ZEMELMAN, 2011) o en masas como dirá Arendt (1993).

uno de los logros históricos de la burguesía ha sido imponer, a través del Estado, una “voluntad de conformismo” en las masas basada en la aceptación de la función que le cabe a ella como clase respecto al conjunto de la sociedad y a la percepción que ella tiene de sí misma (REY, 2007, p. 156).

También se describió a la democracia –de baja intensidad– y las ciudadanías –mínimas y restringidas–, como aspectos inherentes a la formación de los sujetos, en el marco de un repliegue del Estado como garante de la educación. Esta descripción dio cuenta de la fragmentación, diferenciación y de los nuevos tipos de inclusión-exclusión, que se presentan como contra cara a los procesos de universalización educativa y de las cuales resultan sentidos atribuidos a los sujetos de la educación, sentidos que intervienen en la construcción de la relación pedagógica.

Sin embargo, la educación fue definida como un campo cultural complejo en constante tensión y negociación por parte de diversos sectores sociales. Así, es parte constitutiva de los procesos de lucha por la construcción de otros sentidos del mundo, del hombre y de sus relaciones socioeconómicas. La educación es fundamental, tanto para develar los componentes de dominación que operan en el “sentido común”, como para la construcción de una contra hegemonía.

La noción de hegemonía encierra el conjunto de procedimientos fundamentalmente ideológicos empleados por las clases dominantes para hacer aparecer sus intereses y objetivos como intereses y objetivos universales, válidos para el conjunto de las clases sociales. La hegemonía aparece como un proceso cultural totalizador, con intencionalidad social, que organiza significados, valores y prácticas (RIGAL; VILLAGRA; ZINGER, 2008, p. 28).

Apelando a estas nociones a lo largo del apartado se procurará describir el accionar de las organizaciones populares, en tanto sujetos educativos, capaces de incidir en la transformación de la sociedad, tanto por su potencial irruptivo en la escena social y política, como por la capacidad de reconstrucción de los lazos sociales en los espacios de la vida cotidiana, anticipándose, así, a la sociedad que se desea. No se pretende hacer lecturas basistas ni vanguardistas de la relación educación, organizaciones populares y formación, sino más bien en el marco de su constitución compleja, destacar aquellos procesos irruptores para la consolidación de nuevas subjetividades y ciudadanías; y considerar sus contradicciones como parte de desafíos a encarar, tal como afirma García Linera (2011, p. 23) “las contradicciones (secundarias) son a la vez creativas, porque tienen la potencialidad de ayudar

a motorizar el curso de la propia revolución. Estas tensiones devienen en fuerzas productivas objetivas y subjetivas, por tanto, creativas”.

Poder, política y organizaciones populares

Los procesos organizativos de los sectores populares en torno a la educación son amplios y diversos. Por un lado, dieron cuenta de una heterogeneidad de sujetos, saberes, espacios y tiempos educativos, no contemplados, negados o segregados por las lógicas educativas modernas. En el plano de la acción y del pensamiento nutrieron y se nutrieron de las pedagogías críticas, aportaron elementos para re inventar la educación popular e iniciaron diálogos con las epistemologías del sur, el pensamiento y activismo feminista y del campo.

Por otro lado, la praxis de las organizaciones populares desbordó los límites del poder establecido por el Estado (TAPIA, 2009), este desborde generó diversos mecanismos de resistencias y de re invención en materia educativa: habilitaron nuevos debates en torno ala formación de los sujetos, al sentido de lo público y lo privado, a la vez que denunciaron las nefastas consecuencias de la intromisión de los modelos neoliberales en educación y construyeron una diversidad de espacios educativos.

En el proceso de emergencia de las organizaciones populares se pueden diferenciar diversos grupos de aprendizajes, “que son contingentes, inacabados, se anclan en la praxis y se potencian en el continuum de resistencia” (PATAGUA, 2018, p. 9), de los cuales se mencionarán sólo dos:

I. Aprendizajes para la ampliación de los sentidos de la educación como derecho: Las organizaciones populares construyen espacios que descentrar lo escolar como única forma de aprendizaje. Algunas de éstos tienen altos niveles de formalización⁸ y son reconocidos como formativos por los sujetos. De acuerdo a la dinámica que asumen pueden ser: endógenos, en tanto los sujetos destinatarios son de la propia organización (formación de educadores populares, asambleas, talleres, plenarios), exógenos, es decir destinados a niños, jóvenes y adultos de la comunidad, que no tiene necesaria vinculación con la organización, aunque sí intervienen activamente y forman parte de este espacio micro-social que se desprende de la intencionalidad formativa de la organización (círculos infantiles, bibliotecas populares, clases de apoyo, espacios artísticos-culturales) o ser

espacios intermedios, se trata de aquellos proyectos que se gestan inicialmente para los integrantes de la organización pero que luego, por su potencial irruptor, es demandado por otros actores por fuera de la misma (los bachilleratos populares, son una clara expresión ya que en un primer momento nacieron a la luz de las fábricas recuperados y luego se extendieron a otros espacios y sujetos).

Otros espacios tienen menores niveles de formalización y, por tanto, no siempre son reconocidos como espacios/momentos de aprendizaje. Las marchas, pegatinas, volanteadas, la toma, entre otros repertorios de luchas, irrumpen en la escena “pública” renovando los sentidos sobre lo que implica “aprender” la condición de ciudadanía.

Debe notarse que los aprendizajes productos de estas interacciones no fueron lo suficientemente estudiados y quedaron relegadas en el campo pedagógico a la denominación de educación informal, sin indagarse su especificidad, en tanto, complejos procesos de interacción educativa.

No se pretende hacer un análisis pormenorizado de ambos conjuntos de espacios (de mayor y menor formalización), sin embargo, es necesario mencionar que mientras, en el primer conjunto los integrantes de las organizaciones se reconocen como sujetos del saber, logrando una síntesis formativa (al amalgamarse estructura, recursos y discursos compartidos); en el segundo conjunto de espacios, se presenta una controversia, al generarse procesos de negación y reconocimiento de saberes por parte de los integrantes. Las tensiones y contradicciones en torno al saber se intensifican al ingresar a la escena social, dado que, las fuerzas sociales someten a estigmatización el accionar colectivo –introduciendo argumentos misereabilistas, normalizadores y de manipulación (SVAMPA, 2009)–y que es endeble el conjunto de sentidos políticos asignados a los repertorios de luchas (PATAGUA, 2012).

De estas consideraciones se deduce que la organización popular en torno a la educación implicó una ampliación de sus sentidos, antes restringidos a la escolaridad, a la vez que, dada la pluralidad de espacios por los que transitan los sujetos evidenciaron la necesidad de construir diálogos de saberes. El derecho a la educación implica por tanto el reconocimiento de las múltiples necesidades de formación de los sujetos: el mundo del trabajo, de la recreación, de la cultura, la escolaridad, entre otras aun no exploradas.

II. Aprendizajes para la re-significación del poder y la política: La reformulación de la política se dio en terrenos concurrentes en el interior de

la organización a través de los modos asamblearios y plenarios, en el seno de las barriadas y asentamientos a través de la gestión comunitaria y en los vínculos activos (a veces de confrontación o negociación) sostenidos con los gobiernos en lo que refiere fundamentalmente a la redefinición de las políticas públicas (PATAGUA; ZINGER, 2018).

Las diferentes reformulaciones de la política fueron construyendo aprendizajes situados histórica y contextualmente. Su constitución “implicó un conflicto de fines en la política, proceso que ocurre cuando las desigualdades y diferencias existentes se politizan y se convierten en acción conflictiva y querellante para el Estado” (TAPIA, 2009, p. 3), en este sentido, se destaca la posibilidad de posicionar en la agenda social, demandas no contempladas por las lógicas capitalistas y que por tanto no pueden ser satisfechas en el marco de sociedades de mercado. Necesidades como protección, participación, entendimiento (SIRVENT *et al.*, 2006) conformaron el tejido de nuevas y renovadas sociabilidades.

Asimismo, ampliaron –entre los procesos instituidos y los instituyentes– el sentido de la política al terreno de la acción colectiva y de intervención territorial, de manera que la política ya no es sólo capacidad de regulación sino y, fundamentalmente, posibilidad de cambio.

A su vez

los procesos de confrontaciones y crisis modificaron el escenario de lo político-estatal, lo que supuso la apertura de una capacidad de incidir en la orientación de las políticas públicas y la acción del Estado en un sentido progresivo anti-neoliberal (TAPIA, 2009, p. 12).

Las re-significaciones en el campo del poder y de la política fueron tan amplias que motivaron la reinención de la democracia y de la ciudadanía. La democracia se convierte así en una práctica de la libertad, libertad que en Freire (1978) es social y educativa, no individual, es la que sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres a través del reconocimiento del sentido de la historia, que les permite reconocerse en ella y expresarse como poder popular.

A su vez, la producción cultural lograda a partir de estos terrenos se presentó como campo propicio para la formación de nuevas subjetividades políticas. Las investigaciones realizadas al respecto (MICHI, 2012; PALUMBO, 2014; ECHANDÍA; GÓMEZ DÍAZ; VOMMARO, 2012;

PATAGUA, 2012) dan cuenta que, cuanto mayores niveles de participación, acción y entendimiento de los sujetos, mayores son las posibilidades de incidir de manera crítica en el curso de sus vidas y por tanto de la historia. Este proceso de formación, en tanto potencia y capacidad de despliegue del sujeto, se estarían configurando en espacios de producción cultural alternativa.

El doble carácter de la práctica es el punto de convergencia, primero con el mundo subjetivado, segundo con el mundo de las exterioridades. En el plano de la subjetividad, la practicas es síntesis formativa y formación potencial. En el plano de la exterioridad es un modo específico de construcción social de la historia (LIZARRAGA, 1998, p. 173).

Alternativas formativas: la presencia de organizaciones populares en las políticas educativas de personas jóvenes y adultas⁹

La educación de adultos (posteriormente de personas jóvenes y adultas-EPJA) no es un campo homogéneo, refiere a múltiples y heterogéneas experiencias e instancias educativas: alfabetización, formación profesional, terminalidad educativa, entre otras.

Si bien puede rastrearse educación de adultos antes de la constitución de los estados nacionales y su denominación suscita diversos debates, se adopta la definición aportada por Brusilovsky (2006, p. 10) que la entiende como “eufemismo para hacer referencia a la educación-escolar y no escolar- de adolescentes jóvenes y adultos de sectores populares”.

Así la EPJA desde sus orígenes estuvo asociada a los sectores sociales marginados, empobrecidos y excluidos, para Rodríguez (2009) el término oculta que ese sujeto, es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica, mientras que Messina (2002) afirma que la educación de adultos es un nombre que oculta que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión.

A su vez el término “adulto” adquiere significado al emerger como referencia para su denominación, a diferencia de otras educaciones, la EPJA se define por el sujeto destinatario: “los que abandonaron la educación común”. La problemática de su denominación implica, no sólo, una connotación estigmatizante de los sujetos destinatarios sino también,

alerta sobre la poca especificidad de su campo pedagógico. Justamente, las recurrentes y diversas dificultades que enfrenta este campo educativo se deben a la histórica deuda de conformación y delimitación de sus saberes, prácticas y teorías pedagógicas (FINNEGAN, 2010).

Tal como describe Rodríguez (2014) a lo largo del tiempo diversos modelos políticos-pedagógicos dieron respuestas al problema de la exclusión, así en los periodos liberales el sujeto pedagógico de la EPJA emergió desde la pobreza estructural y el sentido de la educación fue adaptar, en los periodos conservadores se lo asoció al peligroso y su intencionalidad pedagógica fue disciplinar, mientras que para las políticas asistenciales el sujeto pedagógico de la EPJA fue considerado víctima y por tanto se debía dignificar, finalmente desde los posicionamientos transformadores se construyó al sujeto de la EPJA como el oprimido siendo la intencionalidad de este modelo la emancipación.

A pesar de estas variaciones las políticas educativas para jóvenes y adultos ocuparon siempre un lugar marginal, en la estructura de los sistemas educativos nacionales-en general en toda América Latina- y en el financiamiento destinado por los organismos estatales nacionales e internacionales. Específicamente en Argentina, la década de los noventa acentuó con fuerza el carácter de “reparación” escolar, centrada fundamentalmente en la alfabetización y la terminalidad primaria, así mismo su concentración en los ámbitos urbanos le confirió el carácter de selectividad. Es un tipo de educación del que quedan excluidos los grupos más marginados, los pobres de los pobres.

Los atributos: marginal, compensatoria, selectiva y segregada, se conjugan y definen la educación de adultos (MESSINA, 2002, p. 12).

Al mismo tiempo, los gobiernos han optado en el campo de la educación de adultos por políticas de “omisión” (no hacer nada y derivar fondos a otras áreas), de eliminación (disolución de estructuras, centros y programas) o por políticas de emergencia, programas masivos de corto plazo, centrados en resultados rápidos antes que en los procesos.

La constitución histórica de este campo, a su vez, da cuenta de las permanentes tensiones y contradicciones que redefinen sus finalidades educativas; las propuestas de formación de jóvenes y adultos emergieron y emergen tanto, del Estado como de las organizaciones populares. En el

segundo caso las formas de educación se apartan de los formatos predominantes, tal como refiere Michi (2012, p. 133) no es nueva la vinculación entre organizaciones populares y el campo de la educación de adultos, y para dar cuenta de ello describe cuatro momentos, a partir de la década de los sesenta, “en las que confluyeron, el pensamiento y la teorización pedagógica y las prácticas y discursos de organizaciones sindicales y sociales”.

Considerando esta periodización, me detendré en el cuarto momento, en el que la autora destaca continuidades y rupturas respecto del modelo adoptado en la década de los noventa, y menciona como tendencia novedosa “la profundización y extensión de experiencias en, desde y con las organizaciones populares” (MICHÍ, 2012, p. 167).

En Jujuy se rastrearán tres propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos: el bachillerato popular Pachacuti en el Movimiento Social Tupaj Katari, el Bachillerato de Maimara gestado por un colectivo de educadores y el centro de educación integral para jóvenes y adultos (CEIJA) del Sindicato de Empleados Municipales (SEOM). Estas experiencias comparten características, en el marco de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de educación-formación- dominantes en la provincia: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional.

Demanda social educativa: en Argentina existe un alto porcentaje de población en riesgo educativo¹⁰, pese a los avances en materia legislativa, los datos estadísticos son contundentes al dar cuenta que conforme van transcurriendo los años de escolaridad la asistencia desciende de un 91 % (15-17 años) a un 47% (18 años y más) (UNIPE, 2018). A su vez “el porcentaje de asistencia es de 71% en el estrato más alto, cae al 48% el estrato pobre y no llega a alcanzar el 30% en el estrato crítico” (UNIPE, 2018, p. 7). En Jujuy¹¹ la tendencia es parecida, la tasa de egreso del nivel secundario es del 50%, lo que significa que el otro 50% de la población estudiantil tiene altas posibilidades de quedar fuera de la escuela.

Si bien existe una red de factores¹² que posibilitan o inhiben el paso de una demanda -social e individual- potencial a una efectiva, ha de notarse que la principalidad para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación lo tiene el Estado. Sin embargo, la desarticulación y fragmentación sufrida en todo el sistema educativo en su conjunto durante la década de los noventa no fueron reconvertidas por la Ley de Educación n° 26.206. Esta desarticulación devino en un conjunto de programas y planes, es-

pecialmente destinados a la terminalidad secundaria, cuyo carácter fue compensatorio y remedial, en tanto se masificaron, entraron en disputa con las propuestas existentes y no consideraron aspectos como la calidad educativa. A su vez los procesos de regionalización fueron escasos o nulos y el planeamiento educativo poco participativo y estratégico. Por otro lado, debe destacarse los altos niveles de discrecionalidad hacia el interior del ministerio de educación al reposicionarse la EPJA como modalidad del sistema. En el caso de Jujuy los juegos de jerarquización-desjerarquización; apertura-cierre; múltiples dependencias e interinstitucionalidad operativa, configuraron un panorama quebradizo y especulativo de la EPJA.

En este escenario la presencia de las organizaciones populares dio pistas para decolonizar y regionalizar las políticas educativas, y para construir lazos que permitan la demanda por educación.

El carácter territorial y su funcionamiento en los márgenes más allá de lo escolar, les permitió el contacto permanente con el conjunto de jóvenes y adultos, con sus historias de vida pasadas y presentes. El conocimiento de los sujetos en las dimensiones culturales, sociales, políticas, económicas, laborales y familiares, fue acompañado por el compromiso colectivo (ser/sentirse parte de la propuesta) y los crecientes procesos de identificación con un tipo de trabajo pedagógico: el emancipador.

Así los diagnósticos y los relevamientos de la población potencial para asistir a los espacios de terminalidad educativa, dieron cuenta, de núcleos cercanos, pertenecientes a la propia organización (jóvenes y mujeres adultas desempleados en el caso del Bachillerato Pachacuti, empleados municipales precarizados en el CEIJA-SEOM y población adulta y joven campesina-indígena en el Bachillerato de Maimara) sobre el cual se extendía una red de posibles demandantes de educación (padres, amigos, vecinos, novios, concubinos, hermanos, etc. de los integrantes de las organizaciones)

Acompañan a la territorialización y la permanencia, la ampliación del sentido de lo público al posibilitar la intervención conjunta de educadores y educando en otros espacios educativos, sociales y comunitarios. En el caso del Bachillerato Popular Pachacuti esta articulación se logró por su nacimiento en el Movimiento Tupaj Katari, en el que se desarrollaban una multiplicidad de talleres artísticos, culturales y deportivos, de la economía social, destinada a los propios integrantes como a los vecinos de los barrios empobrecidos y asentamientos emergentes. En el caso del CEIJA-SEOM y

del Bachillerato de Maimara los espacios educativos “extramuros” se configuran posteriormente y son producto del lazo con otras instituciones.

La construcción de proyectos sociales colectivos y que adicionalmente contribuyan a la construcción de políticas públicas populares aparece como una de las cuestiones más complejas del desafío que los movimientos sociales asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales. Desde allí cuestionan el derecho a la educación por su arraigo en la matriz liberal de la ciudadanía fundada en los derechos de propiedad (GLUZ, 2013, p. 53).

La autonomía: es la capacidad pre figurativa e inventiva de las organizaciones, es decir, las anticipaciones en el presente de la nueva sociedad a la que se aspira, reservas estratégicas y base organizativa (SEOANE; ALGRANATI; TADDEI, 2010). Expresa Tapia (2009) la factualización de alternativa es un arma de lucha, dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil, de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo.

Los tres casos mencionados expresan la necesidad de construcción de una escuela pública y popular. “Lo popular no sólo refiere a los sectores que participan en ella, sino y principalmente al sentido político atribuido a la acción pedagógica: contribuir a que se constituyera el sujeto político de la necesaria transformación social” (RIGAL, 2015, p. 12). La formación de subjetividades críticas es posible en tanto se politizan las producciones culturales de los espacios educativos. Así en constante vigilancia por no hacer de lo alternativo lo inmutable, se modifican permanentemente los formatos pedagógicos y organizacionales. Este proceso se da como contra cara de la aplicación de planes y programas nacionales implementados en la jurisdicción por la coordinación de jóvenes y adultos, realizados con escasos o nulos cuestionamientos sobre sus finalidades educativas, y por tanto de formación, careciendo de un discurso homogéneo que ayude a avizorar la misión, visión y objetivos de la EPJA como modalidad del sistema.

Otro aspecto de la autonomía refiere a los procesos de vinculación con el estado provincial, al respecto debe destacarse que a contracara de lo sucedido en Buenos Aires y otras partes del país, en Jujuy no se conformó una articulación entre organizaciones sociales y gobierno, en el planeamien-

to, implementación y seguimiento de las políticas educativas, tampoco cumplieron el rol de consultores y mucho menos se integraron como equipos técnicos al ministerio. Por el contrario, la figura asignada por el ministerio a las organizaciones fue la de “desestabilizadores” y “beneficiarios”.

De esta manera se vulnera una de las formas de participación que establece la LEN para las organizaciones populares (Art. 4):

convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (ART. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (ART. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (Art 112) (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013, p. 212).

De igual manera, no se efectiviza el tipo de “gestión social” (ART. 13º y 14º) limitando las posibilidades de debate intra y extra ministerio. De ahí que los proyectos educativos gestados por las organizaciones, construyeran propuestas en el marco de procesos de indefensión y precariedad administrativa y legal, al mismo tiempo que las negociaciones fueron entrapando a los proyectos bajo lógicas de control-técnico. Tanto el Bachillerato Pachacuti y el de Maimara a pelaron a programas dependientes de la coordinación de jóvenes y adultos, el programa Fines y el bachillerato a distancia respectivamente. En el caso del CEIJA, el apoyo gremial propició mayores niveles de tracción en favor de la organización, de manera que, accedieron al reconocimiento ministerial a través de una resolución como centros educativos integrales de gestión compartida, sin embargo, los entronques en el propio ministerio, la hicieron depender en algunos momentos de gestión privada, en otros de gestión pública Estatal y en este sentido no se logró tener una especificidad sobre el tipo de gestión social-cooperativa.

La inclusión de la gestión social habilita una serie de interrogantes: qué tipo de reconocimiento estatal se espera, cómo resguardar la especificidad de las experiencias pedagógicas, cuáles son los sentidos asignados a lo “social” por parte de los diversos actores involucrados y cómo se articulan éstos a nivel jurisdiccional y nacional, cuáles son los grupos sociales “habilitados y reconocidos” para la participación en su definición, a la vez qué renueva las discusiones sobre la dicotomía público-privado (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013)

En este sentido es necesario plantear la discusión sobre la heterogeneidad que alberga lo social, en tanto se compone de colectivos con perfiles ideológico y proyectos pedagógicos muy diversos, y establecer “sí las dosis de poder que se resta al Estado son reabsorbidas por los sectores más desposeídos de la sociedad, o por el contrario son entregadas a aquellos más privilegiados” (FOLLARI, 2003 *apud* KAROLINSKI; MAÑÓN, 2013, p. 220).

La democratización: fue un proceso que acompañó a las propuestas pedagógicas como organizacionales. En el primer caso, las tres experiencias coincidieron en el acercamiento del campo de la EPJA con la Educación Popular. Si bien, no resulta novedosa esta vinculación por la histórica praxis, que nutrió el pensamiento y la acción en América Latina y el Caribe, aparece en escena una renovada posibilidad de articular la educación popular con los formatos escolares y por tanto con las dimensiones éticas, políticas y gnoseológicas de la educación. Asimismo, se avanza en comprender que “lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la Educación popular, sino que esta se sitúa en un campo más amplio de corrientes críticas” (RIGAL, 2015, p. 31) en este sentido la educación popular aporta al campo de la EPJA, pero no se restringe una a la otra, ni cierran sus “otras” posibles vinculaciones con pensamientos emancipadores.

Mientras este debate se nutre, en el campo de la aplicación de “la política pública” se presenta una paradoja: las propuestas educativas de las organizaciones populares, funcionaron en condiciones de absoluta desigualdad respecto del conjunto de propuestas de la EPJA ministeriales (también precarizada), se muestran en clara oposición al funcionamiento discrecional del ministerio, al tiempo que denuncian la lógica de control técnico aplicada a los programas, pero paradójicamente (o no) éstas concordaron con los fines formativos prescriptos en los documentos ministeriales nacionales (CFE 84/09 y CFE n° 118/10, Anexo II) posicionados desde la educación popular y la educación permanente.

A nivel organizacional las tres experiencias le otorgan centralidad a la elaboración de planes de estudios, acorde con sus intencionalidades políticas-pedagógicas, al carecerse de diseños curriculares provinciales, se apoyan en las experiencias de la coordinadora nacional de bachilleratos populares, inician procesos de auto-formación y convocan para el diseño a diversos actores (docentes, investigadores, extensionistas, educadores populares) involucrados con el campo de la EPJA.

La selección de áreas disciplinares, la elección de los trayectos de formación, la distribución de carga horaria, el sistema de correlatividad, entre otros aspectos, enmarcaron las posibilidades de construcción de otra organización escolar. Así establecieron asambleas de educadores y asambleas de educando como forma de consulta privilegiada, la transversalidad en el tratamiento de los contenidos y/o la elaboración de proyectos interdisciplinarios con la comunidad, los sistemas de parejas pedagógicas, las evaluaciones entre pares, la planificación participativa, los espacios de auto-formación, redefinieron el uso del tiempo escolar, habilitaron la presencia de “otros sujetos” (hijos, sobrinos y parientes a cargo) en el espacio áulico, construyeron perfiles de educadores para la EPJA, entre otros.

Intervienen en dos líneas: por un lado, en la esfera pública respecto de los procesos de regulación de estas experiencias y sus luchas por el reconocimiento oficial; por otro, en el ámbito institucional, por redefinir las relaciones de poder y autoridad, discutir la arbitrariedad del saber escolar y configurar instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su educación. Es decir, ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela (GLUZ, 2013 p.71).

Finalmente, así como se dejó planteado el interrogante sobre las posibilidades y límites de la gestión estatal, en el marco del debate de lo público y lo privado, debe notarse en esta intencionalidad democratizadora, los riesgos de caer en prácticas que asisten las ausencias del estado, sin contrarrestarle poder y por tanto sin ganar una cuota del mismo para el campo popular. En este sentido es interesante preguntarse ¿cuál es la factibilidad de ampliar estas innovaciones hacia la universalización? ¿estos proyectos pueden contribuir a la definición de políticas públicas populares, que superen la democracia liberal, y propicien una democracia radical?

Finalmente

No podemos olvidar que la educación de personas adultas está en crisis por definición: es lo que le da su mayor debilidad y su mayor potencialidad. Cuando afirmamos que la educación de personas adultas está en crisis queremos decir que trabaja con las crisis del sistema educativo ordinario y del sistema social. Efectivamente, en educación de personas adultas trabajamos

con los descosidos, con los rotos, del tejido social: los expulsados del sistema educativo, los excluidos, los y las inmigrantes, las mujeres analfabetas, los que tienen necesidades educativas especiales, las muchedumbres solitarias. A nadie se le oculta que, en correspondencia con este paisaje, en muchos lugares se trabaja en edificios pequeños, precarios, desgastados, en bajos o barracones que no quiere nadie (BÉLTRAN LLAVADOR, 2005 *apud* LEIS, 2009, p. 54).

Recibido em: 12/02/2019

Aprovado em: 10/03/2019

Notas

1 Especialista y diplomada en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), Argentina. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU-FHYCS). Docente de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) en la cátedra de Pedagogía de la carrera educación para la salud y en la cátedra de Educación No Formal de la carrera ciencias de la educación. Investigadora categoría doctoral del Consejo Nacional de Ciencias e Innovación tecnológica (CONICET) en el área pedagógica de Educación de Jóvenes y Adultos e investigadora auxiliar de la Secretaría de Ciencias y Técnica y estudios Regionales (SeCTER) por el programa Espacios educativos de Movimientos Sociales y Educación Popular. Coordinadora, tallerista y participante de espacios de extensión popular junto a organizaciones y movimientos sociales. Integrante fundadora de la Red RIAPEP Red de Cátedras y Equipos de investigación de Universidades Públicas e integrante del Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe. Colectivo Argentino-CONO-SUR. E-mail: evangelinapatagua@gmail.com

2 Julia Silber (2004, p. 3) al realizar un rastreo de los abordajes contemporáneos sobre formación diferencia dos grandes grupos, por un lado, los que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad y por otro las perspectivas que enfatizan la existencia de una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad desde una epistemología crítica.

3 Hoy surge un dilema por cuanto tal proceso-educativo - en tanto particular proceso de configuración de subjetividades aparece en todos los espacios sociales de ser así cabe plantearse por lo menos tres opciones: a) si el ámbito de la pedagogía se extiende por fuera de las prácticas pedagógicas más formalizadas podría arribarse al ya mencionado pedagogismo porque ensanchar y a sus límites a las tradicionalmente llamada educación informal, b) otra opción consiste en reconocer que la formación anida en todas las prácticas sociales y desde allí comprender mejor las prácticas educativas sistemática, c) también cabe pensar en la participación de la pedagogía junto a otras disciplinas sociales para la interpretación y orientación de las prácticas sociales aportando sus categorías principios y experiencias para contribuir al mejoramiento social en cualquier ámbito no especificó (SILBER, 2007, p. 91).

4 Se pueden mencionar algunos hechos acontecidos que forman parte del “continuum desguace y mercantilización” del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades: el cierre de los Centros de Educación de jóvenes y adultos (CEIJAS) en la provincia de Jujuy, la tentativa de cierre de las escuelas nocturnas en Buenos Aires, el cierre de los programas y políticas socio educativas, el cierre de los institutos de formación docente en Mendoza y Jujuy.

5 Entre los debates más importantes en torno a la relación inclusión-exclusión se encuentran aquellos que plantean que las políticas basadas en esta diada (adentro-afuera) ocultaron la discusión sobre la desigualdad educativa. El tratamiento del tema inclusión educativa, cercó las discusiones, al aparecer como contra cara de la exclusión más que como una alternativa de superación, entre otras. Esto se evidencia, entre otros aspectos, en que las políticas de inclusión educativa, se centraron en el re ingreso y permanencia escolar, y dejaron de lado las dinámicas integrales que producen la desigualdad y la explotación (GLUZ, 2013).

6 En este estudio se identifican siete trayectorias diferentes hacia la privatización educativa que se dan en América Latina: la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, la privatización como reforma incremental, la privatización ‘por defecto’ y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo, las alianzas público-privadas históricas, la privatización por vía del desastre, la contención de la privatización, y la privatización latente. La gran diversidad que representan estas trayectorias constata que América Latina es un espacio privilegiado desde el que pensar y participar en debates teóricos y sociales sobre la economía política de las reformas educativas (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVIDA, 2017, p. 92).

7 El bloque histórico es el conjunto de estructura y super-estructura articulado entre sí por una determinada relación compleja, mediada y contradictoria. La ligazón entre estructura y super-estructura se da en un campo de disputa ideológica y de poder, cuyo fin es construir un consenso activo sobre la forma de concebir el mundo (RIGAL; ZINGER; VILLAGRA, 2008).

8 “El continuo de los grados de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo y sus tres componentes (Dimensión socio-política, institucional, y del espacio de enseñanza y aprendizaje) para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos [...]” (SIRVENT *et al.*, 2006, p. 5).

9 El presente apartado se nutre de las reflexiones volcadas en la ficha de cátedra n° 2 “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy (EPJA). Principales marcos de referencia y análisis de datos estadísticos” elaborada para la licenciatura y profesora en ciencias de la educación FHYCS-UNJU.

10 Esta noción hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones socio-políticas y económicas (SIRVENT; LLOSA, 1998).

11 Nota del diálogo exclusivo con el Tribuno de Jujuy de la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Disponible em: <https://www.tribuno.com/jujuy/nota/2018-3-2-0-0-0-solo-el-50-de-los-jujuno-egresa-de-la-secundaria>.

12 Las investigaciones de Sirvent (2004-2007), Sirvent y Llosa (2011-2014; 2014-2017) y Sirvent, Santos y Toubes (2008-2011).

Referencias

ARENDETT, Hannah. **La condición humana**. Introducción de Manuel Cruz. Traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 1993.

BETTO, Frei; BORON, Atilio. ¿Hacia una realfabetización política en América Latina? *In*: FORO INTERNACIONAL “HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA”, 2., 2016, Santiago del Estero. **Dialogo...** Universidad Nacional de Santiago del Estero: Escuela para la Innovación Educativa, 2016. Disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=d_Lk4ddcR0g. Acceso em: 10 jan. 2019.

BLANAS DE MARENGO, Georgias. **La educación como práctica política**. 2010. Disponible em: <http://www.ciudadpolitica.org/news/09/04/2010/la-educacincomo-prctica-politica/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos**. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CADE - Campaña Argentina por el Derecho a la Educación. **El derecho a la educación en Argentina**. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales? Buenos Aires: Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, 2017.

DUHALDE, Miguel Ángel. Las políticas públicas y el derecho a la educación. Una mirada acerca de la situación particular de Argentina, en el contexto Latinoamericano. **Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 27, p. 77-88, 2014.

DUHALDE, Miguel Ángel; FELDFEBER, Myriam. **Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina**. Buenos Aires: Ed. CTERA, 2016.

ECHANDÍA, Claudia Piedrahita; GÓMEZ, Díaz Álvaro; VOMMARO, Pablo (comp.). **Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

FINNEGAN, Florencia. Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. *In*: PIÑON, Francisco. **En camino a la VI CONFINTEA y en el desarrollo del Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015**. Buenos Aires: Santillana, 2010. p 25-37.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Tres Cantos: Siglo XXI, 1978.

GARCIA LINERA, Álvaro. **Las tendencias creativas de la revolución.** Quinta fase del proceso de cambio. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2011.

GENTILI, Pablo. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. *In:* GENTILI, Pablo *et al.* **Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación.** Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 8-33.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación:** experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **La Alternativa Pedagógica.** Barcelona: Fontamara, 1988.

KAROLINSKI, Mariel; MAAÑÓN, María. Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre “la gestión social” en la Provincia de Buenos Aires”. *In:* ABDO FERREZ, Cecilia *et al.* (org.) **Nuevos horizontes en la investigación social.** Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 203-228.

LEIS, Raúl. La EPJA en la construcción de ciudadanía transformadora. **La Piragua**, Jalisco, n. 54, p. 55-70, 2009.

LIZARRAGA BERNAL, Alfonso. Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. **Revista de Tecnología Educativa**, Santiago de Chile, v. 13, n. 2, p. 155-190, 1998.

MESSINA, Graciela. **La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas:** el camino de la reflexión desde las prácticas. Michoacán (México): CREFAL - Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, 2002.

MESSINA, Graciela. La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política. **La Piragua**, Jalisco, n. 29, p. 39-46, 2009.

MICHI, Norma. Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. *In:* FINNEGAN, Florencia. **Educación de Jóvenes y Adultos.** Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires: AIQUE, 2012. p. 131-180.

NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Paris, 1948.

PALUMBO, María Mercedes. **Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos**. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013). 2014. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

PATAGUA, Patricia Evangelina. **Procesos de Formación y construcción de saberes en un Movimiento Social en Jujuy**. Educación Popular y Movimientos Sociales. Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2012.

PATAGUA, Patricia Evangelina. **Educación y Movimientos sociales en Jujuy**: aprendizajes contruidos en la vida de movimiento para enfrentar la hidra capitalista. Saberes necesarios para la construcción de otros mundos posibles. Trabajo final para seminario doctoral. Jujuy: Facultad de Filosofía y Letras, 2018.

PATAGUA, Patricia Evangelina; ZINGER, Sabrina. La formación y el trabajo en movimiento. Saberes alternativos en dos movimientos en Jujuy. *In*: SANTAMARÍA, Enrique; YUFRA, Laura; HABA, Juan (org.). **Investigando Economías Solidarias (Acercamientos Teórico-Metodológicos)**. Barcelona: Associació ERAPI, 2018. p. 159-172.

REY, Mabel Thwaites. El Estado “ampliado” en el pensamiento gramsciano. *In*: REY, Mabel Thwaites. **Estado y Marxismo**: un siglo y medio de debate. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 129-160.

RIGAL, Luis. **El sentido de Educar**: crítica a los Procesos de transformación educativas en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Buenos Aires: Miños y Dávila, 2004.

RIGAL, Luis. Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 1, n. 3, p. 22-42, 2008.

RIGAL, Luis. Gramsci, Freire y la Educación Popular: A proposito de los nuevos Movimientos Sociales. *In*: HILLERT, Flora; RIGAL, Luis.

Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.

RIGAL, Luis. La educación popular práctica histórica y corriente pedagógicas emancipadora. *In:* TORRES, Alfonso. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina.** Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-46.

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; VILLAGRA, Mariela. **Movimientos sociales en la Provincia de Jujuy.** Estudio de caso del movimiento Barrios de Pie. San Salvador de Jujuy: SECTER, 2008.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. **EFORA**, v. 3, n. 1, p. 64-82, 2009

RODRÍGUEZ, Lidia. La Educación de jóvenes y adultos en Argentina. *In:* ENCUENTRO LATINOAMERICANO LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA, 1., 2014, Buenos Aires. **Sesion...** Buenos Aires: OEI/Centro de Altos Estudios Universitarios, 2014. Disponible em: <https://youtu.be/78qg3pPauyk>. Acceso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. El mundo se encamina a rupturas. **Iberoamérica Social**, 16 jun. 2017a. Disponible em: <https://iberoamericasocial.com/boaventura-sousa-santos-mundo-se-encamina-rupturas/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. De la difícil reinención de la democracia frente el fascismo social. [Entrevista cedida a] Ricardo Machado. **Díálogos del Sur**, 8 ju. 2017b. Disponible em: <http://old.operamundi.com.br/dialogosdelsur/de-la-dificil-reinencion-de-la-democracia-frente-el-fascismo-social/08062017/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres.** Madrid: Ed. Tráficantes de Sueños, 2016.

SEOANE, José; ALGRANATI, Clara; TADDEI, Emilio. Principios y efectos de los usos recientes del término ‘movimiento social’. A propósito de las ‘novedades’ de la conflictividad social en América Latina. *In:* JORNADAS INTERNACIONALES DE PROBLEMAS LATINOAMERICANOS, 2., 2010, Córdoba. **Trabajo en simposio en...** Córdoba, 2010.

SERNA, Miguel; BOTINELLI, Eduardo. El poder de las elites empresariales en la política latinoamericana. **Megafón**, Buenos Aires, n. 15/2, p. 1-2, 2017.

SILBER, Julia. Practicas Formativas (o acerca de la recuperación de un espacios de producción oculto). **Revista virtual Nodos de la Cátedra Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social**, n. 3, 2004.

SILBER, Julia. Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *In*: VIOGLIOTTI, Ana; LA BARRERA, Sonia de; BENE-GAS, Alejandra (org.). **Aportes a la Pedagogía ya su enseñanza**. Debaten y escriben los pedagogos. Río Cuarto: Universidad de Río Cuarto, 2007. p. 89-1001

SILBER, Julia. **El campo pedagógico**. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social/Universidad Nacional de la Plata, 2012.

SIRVENT, María Teresa. **Poder, participación, cultura popular y educación permanente**: los factores y procesos que dan cuenta de de la situación de la demanda y la oferta de la educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en los barrios de Mataderos y Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Proyecto UBACyT F212 (2004-2007). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. Buenos Aires. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, n. 12, p. 12-27, 1998.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. **Poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos. Proyecto UBACyT (2011-2014). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. **Poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente. Proyecto UBACyT (2014-2017). Instituto de

Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

SIRVENT, María Teresa; SANTOS, Hilda; TOUBES, Amanda. **Estructura de poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Proyecto UBACyT F006 (2008-2011). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008.

SIRVENT, María Teresa *et al.* **Revisión del concepto de Educación No Formal**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional de Buenos Aires, 2006. (Cuadernos del Programa de Desarrollo Socio Cultural y Educación Permanente).

SVAMPA, Maristella. Por donde se corta el hilo. **Página 12**, Buenos Aires, 30 oct. 2009. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5269-2009-10-30.html>. Acceso em: 10 jan. 2019.

TAPIA, Luis. Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. **Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano**, n. 17, p. 1-8, 2009.

UNIFE – Universidad Pedagógica Nacional. El acceso a la educación: ¿Cómo impacta la pobreza? **Datos de la Educación**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2018. Disponible em: <https://unife.edu.ar/noticias/item/263-el-acceso-a-la-educacion-como-impacta-la-pobreza>. Acceso em: 10 jan. 2019.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro Carlos; FONTDEVIDA, Clara. **La privatización educativa en América Latina**: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.

ZEMELMAN, Hugo. Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, v. 31 n. 2, p. 49-62, 2009

ZEMELMAN, Hugo. **Conocimientos y Sujetos Sociales**. Contribución al Estudio del Presente. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), 2011.

Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos¹

RAFAELA SILVA RABELO²

Resumo

Em setembro de 1925, Isaac Kandel, professor do Teachers College da Columbia University, iniciou viagem de estudo a serviço do International Institute pela América do Sul. A viagem, que durou aproximadamente um ano, teve como destinos Argentina, Chile, Uruguai e Brasil. O presente artigo tem como objetivo explorar o itinerário de viagem de Kandel, bem como a constituição de redes, especificamente no Brasil, oferecendo subsídios para os estudos que enfocam a relação entre Estados Unidos e Brasil no campo educacional, partindo das noções de circulação, redes (intelectuais/sociais) e hibridação com base em autores como Burke, Chartier e Fuchs. Entre as fontes mobilizadas estão publicações de Kandel, relatórios de viagem, correspondência e jornais disponíveis no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Percorrendo as conexões que Kandel estabeleceu no Brasil, é possível identificar a formação de uma rede intrincada de relações que conecta educadores brasileiros aos Estados Unidos, principalmente por meio do Teachers College.

Palavras-chave: História da educação. Viagem de estudo. Experiências pedagógicas estrangeiras.

Isaac Kandel and the formation of networks between Brazil and the USA

Abstract

In September 1925, Isaac Kandel, a professor at Teachers College, Columbia University, started a study trip in South America on behalf of the International Institute. The trip, that lasted approximately one year, had Argentina, Chile, Uruguay, and Brazil as destinies. The following article aims to explore the iti-

nerary of Kandel's journey as well as the formation of networks, specifically in Brazil, offering subsidies to investigations that focus on the relationship between the USA and Brazil in the education field. Some salient notions are circulation, (intellectual/social) networks and hybridization, based on the works of authors such as Burke, Chartier, and Fuchs. The study draws on Kandel's publications, travel reports, correspondence and newspapers available in the Digital Newspaper Collection of the National Library. On chasing the connections that Kandel established in Brazil, it is possible to identify the constitution of a complex network that connects Brazilian educators to the USA, mainly through Teachers College.

Keywords: History of education. Study trip. Foreign pedagogical experiences.

Isaac Kandel e la constitución de redes entre Brasil y los Estados Unidos

Resumen

En septiembre de 1925, Isaac Kandel, profesor del Teachers College da Columbia University, inició un viaje de estudio al servicio del International Institute por la América del Sur. El viaje, que duró casi un año, tuvo como destinos Argentina, Chile, Uruguay y Brasil. El presente artículo tiene como objetivo explorar el itinerario de viaje de Kandel, así como la constitución de redes, especialmente en Brasil, ofreciendo subsidios para los estudios que enfocan la relación entre EEUU y Brasil en el campo educativo, partiendo de las nociones de circulación, redes (intelectuales y sociales) y hibridación, con base en autores como Burke, Chartier y Fuchs. Entre las fuentes movilizadas están publicaciones de Kandel, informes de viaje, correspondencia y periódicos disponibles en el acervo de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional. Investigando las conexiones que Kandel estableció en Brasil, es posible identificar la formación de una red compleja de relaciones que conecta educadores brasileños a los Estados Unidos, en particular a través del Teachers College.

Palavras chave: História de la Educação. Viaje de estudio. Experiencias pedagógicas estrangeiras.

Introdução

Em setembro de 1925, aportava no Rio de Janeiro o navio Pan America, vindo dos Estados Unidos (EUA). Entre os passageiros estava Isaac Kandel, professor do Teachers College (TC) da Columbia University. Ele

iniciava uma viagem de estudo pela América do Sul que duraria aproximadamente um ano, percorrendo Argentina, Chile, Uruguai e Brasil, a serviço do International Institute do TC.

Afinal, qual era o propósito dessa viagem? Qual foi seu itinerário e interlocutores, especificamente no Brasil? E quais foram os desdobramentos dessa viagem para educadores brasileiros? No presente artigo, faz-se uma inversão de uma abordagem usualmente adotada nos estudos sobre viajantes pedagógicos na historiografia da educação brasileira, que geralmente elegem um educador brasileiro e exploram suas viagens ao exterior e a forma como as viagens se traduziram na apropriação e circulação de ideias no retorno ao Brasil. Percutando o percurso contrário, elegeu-se um educador proveniente dos EUA – Isaac Kandel – em sua viagem ao Brasil.

Com isso, a pretensão, ao longo do artigo, é: 1) explorar a presença de Kandel no Brasil e as conexões que se estabelecem, de forma a oferecer subsídios para os estudos que enfocam a relação entre EUA e Brasil no campo educacional; 2) mostrar como, ao investigar a presença de educadores dos EUA no Brasil, é possível retrair a constituição de redes e os impactos em ambos países.

A opção por Kandel se justifica pelo seu papel no International Institute, pela projeção internacional do TC e pela presença crescente de brasileiros nessa instituição nas primeiras décadas do século XX. A sua presença no Brasil, bem como algumas de suas conexões, não é desconhecida na historiografia da educação brasileira, apesar de ser um aspecto ainda não aprofundado. Portanto, buscam-se evidências já apontadas em pesquisas para, ao articular com novos dados, constituir uma narrativa de sua viagem.

Quanto a focalizar a presença estrangeira no Brasil para discutir o intercâmbio educacional, não é uma temática nova, mas recebe bem menos atenção do que os estudos que investigam a presença de brasileiros no exterior. A escassez/dificuldade de acesso a fontes é uma possível explicação, visto que explorar a presença estrangeira no Brasil geralmente remete a consultar acervos em outros países. Dessa forma, busca-se dar maior visibilidade a essa categoria de viagem que, não raro, deixou poucos registros e tem se apagado na historiografia. Isso parece ser especialmente verdade para as incursões norte-americanas. A própria presença de Kandel em países sul-americanos, como será mostrado ao longo deste artigo, é uma evidência desse apagamento.

Para desenvolver a discussão, toma-se como base, principalmente, a noção de redes (networks) em uma perspectiva histórica, como proposto por Fuchs (2007). Inquirindo sobre os processos de formação dessas redes, mobilizam-se os conceitos de circulação (CHARTIER, 2009; GRUZINSKI, 2001a, 2001b), apropriação e hibridação (BURKE, 2003; CHARTIER, 2014), perscrutando as conexões que nem sempre são óbvias, na constituição de uma história conectada. Entre as fontes mobilizadas estão publicações de Kandel, relatórios da viagem à América do Sul, correspondência e jornais disponíveis no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O artigo está organizado em três partes. Em um primeiro momento, traça-se o panorama do intercâmbio entre Brasil e EUA no campo educacional. Na sequência, reconstrói-se o itinerário de viagem de Kandel à América do Sul e seus interlocutores no Brasil. Por último, colocam-se em evidência as redes que vão se constituindo e remetem a Kandel, bem como algumas idiosincrasias. A conclusão aponta para questões em aberto.

Viagens pedagógicas entre Brasil e Estados Unidos

A viagem pedagógica é um tema recorrente na historiografia da educação brasileira, seja como tema principal de estudo, seja como fio condutor para discutir sobre a circulação internacional de ideias. No que diz respeito à relação entre Brasil e EUA, há vários estudos que se debruçam sobre alguns viajantes pedagógicos brasileiros e que, ao explorarem o itinerário de viagem, buscam compreender a formação do educador e rastrear a forma como esse conhecimento foi posto em circulação ao retornar ao Brasil, auxiliando a explicar, ao menos em partes, os processos de circulação e apropriação de ideias e modelos internacionais. Talvez Anísio Teixeira seja o exemplo mais citado quando se trata desse intercâmbio com os EUA nas primeiras décadas do século XX, mas há outras figuras igualmente importantes que têm sido pesquisadas em maior ou menor proporção. Também há aquelas figuras praticamente desconhecidas na historiografia da educação brasileira, que evidenciam que o tema está longe de se esgotar³.

O intercâmbio cultural entre Brasil e EUA não é um fenômeno recente, mas se intensificou a partir do final do século XIX. Especificamente no campo educacional, os EUA passaram a ser considerados “como o país que possuía um dos sistemas de ensino mais sólidos e mais amplamen-

te distribuídos pela população, razões pelas quais estava sendo apontado como uma das referências para a instrução no Brasil”, em um processo de “deslocamento (mas não um apagamento) da França da sua posição de prestígio perante parte da elite brasileira” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 46-47). A Europa – principalmente França, Suíça e Bélgica – continuou a ser destino para missões de estudo, mas os EUA foram definitivamente alçados a uma posição de destaque enquanto referência.

No cenário das reformas educacionais que tiveram lugar nos anos 1920 e 1930 no Brasil, com influência escolanovista, havia a preocupação dos reformadores em buscar no estrangeiro o que havia de mais moderno em termos de experiências pedagógicas.

Dentre outras ações, deram espaço à divulgação de obras publicadas no exterior, como pode ser visto na lista de compras de livros para a biblioteca de escolas, no envio de missões de professores ao exterior para observar escolas e sistemas de ensino, ou dar visibilidade às iniciativas dos reformadores brasileiros. No bojo desta tentativa de aproximação com o que era descrito como novo, diferente, avançado, trouxeram também inúmeros educadores ao Brasil. (MIGNOT; GONDRA, 2007, p. 8).

Nesse cenário, a Associação Brasileira de Educação (ABE) desempenhou um importante papel promovendo conferências, palestras, cursos e edição de revistas. No mesmo período, também foi recorrente a atuação de educadores na criação de editoras, coleções de livros e cursos, publicações em jornais e revistas, buscando disseminar as discussões internacionais (MIGNOT; GONDRA, 2007). O envio de professores aos EUA, comissionado pelo governo ou mesmo por organizações como a ABE, também foi uma prática frequente nessa época. As viagens ao exterior nem sempre tinham o propósito único de estudar os sistemas e métodos de ensino; por vezes também tinham o objetivo de divulgar o que estava sendo realizado na educação brasileira, tanto por meio de missões de estudo quanto em congressos internacionais.

Nos EUA, um dos destinos mais visados a partir dos anos 1920 – apesar de não ser o único – era o TC, que despontou no início do século XX no cenário internacional enquanto referência nas pesquisas educacionais e na formação de professores. A natureza internacional do TC reme-

te às suas origens. Estudantes estrangeiros, cuja presença era estimulada, começaram a chegar por volta da virada do século, e o crescimento desse público ao longo dos anos levou à criação do International Institute em 1923. Para se ter uma ideia, em 1923, havia 265 estudantes provenientes de 42 países e, entre 1926 e 1927, esse número atingiu 457. A criação do International Institute, segundo Cremin, Shannon e Townsend (1954), foi possível por causa de uma doação do General Education Board, que havia sido fundado havia pouco tempo por John D. Rockefeller. Paul Monroe foi designado diretor, William F. Russell assumiu como diretor-associado e mais três professores-associados compuseram a equipe, Isaac Kandel, Lester M. Wilson e Stephen P. Duggan. Em 1925, foram incorporados à equipe os professores Thomas Alexander e Milton C. Del Manzo.

Um dos resultados do programa de pesquisa extensivo do Instituto foi o desenvolvimento da International Education Library, uma das melhores coleções do seu tipo no mundo. Outro resultado foi a publicação anual do Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, editado pelo professor Kandel e contendo informações atuais sobre o progresso da educação em várias partes do mundo. Havia, também, numerosos relatórios sobre investigações desenvolvidas por membros do corpo docente em países estrangeiros. De fato, esse levantamento e atividade investigativa provaram ser uma das maiores contribuições do Instituto (CREMIN; SHANNON; TOWNSEND, 1954, p. 74, tradução nossa).

Segundo registros do TC, os primeiros estudantes brasileiros chegaram nos anos 1920. Entre 1920 e 1960, aproximadamente 120 passaram pela instituição. Em documento intitulado “Students from Latin American Countries Registered in Teachers College, Columbia University, 1920-1940”, constam 29 estudantes brasileiros⁴, dos quais 11 concluíram seus cursos nos anos 1920, 13, nos anos 1930, e 5, nos anos 1940 (RABELO, 2016).

Apesar de a presença de educadores brasileiros nos EUA ser bastante citada na historiografia da educação brasileira, o inverso, ou seja, educadores norte-americanos no Brasil, também foi uma constante, mesmo sendo um tema bem menos explorado. Isaac Kandel é apenas um exemplo desse trajeto que parte dos EUA, mas sem dúvida um caso instigante por subverter vários aspectos.

Fazendo o caminho inverso: Isaac Kandel no Brasil

Em edição de outubro de 1927, a revista *The New Era* trazia informações sobre a quarta Conferência da New Education Fellowship (NEF), realizada em Locarno, Suíça, em agosto do mesmo ano. Na seção intitulada *Group Reports*, constam relatos dos participantes do evento sobre atividades diversas desenvolvidas em seus países, como um extenso relato de M. C. Del Manzo sobre as atividades do International Institute, do qual era professor-associado. O relato começa com dois parágrafos descrevendo a missão do International Institute:

O Instituto existe primeiramente para ajudar estudantes estrangeiros que vêm ao Teachers College para estudar. Seu objetivo secundário é tornar disponível em inglês, tão completo quanto possível, toda informação sobre a situação educacional por meio do mundo.

O Instituto tem como preocupação principal a instrução de estudantes estrangeiros, mas também há um propósito mais profundo. Ele se ocupa também das questões da democracia e educação, especialmente desde a primeira guerra, e está sempre interessado nos problemas da educação pública (THE NEW ERA, 1927, p. 172, tradução nossa).

A segunda parte da nota, com o subtítulo *Foreign Studies*, descreve as atividades desenvolvidas pelos membros do Instituto em outros países, informando em primeiro lugar que “Durante o último ano vários membros da equipe conduziram investigações em terras estrangeiras. O Dr. Kandel passou o ano inteiro na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai investigando as escolas secundárias [...]” (THE NEW ERA, 1927, p. 172, tradução nossa).

A revista *The New Era* era uma das revistas oficiais da NEF, uma organização fundada em 1921 com a proposta de discutir sobre as ideias da Educação Nova e disseminá-las. Enquanto organização de natureza internacional, a revista refletia a preocupação em informar o leitor sobre iniciativas no campo educacional em diferentes países, tanto por meio de notas internacionais quanto por meio da publicação de artigos de autores de vários lugares. A proposta e a projeção alcançadas pelo International Institute explicam as referências às atividades desenvolvidas por ele. Também pesa o fato que o International Institute era frequentemente representado em eventos da NEF

por algum membro da equipe, como é possível verificar na descrição das atividades do Instituto entre 1923 e 1939 (TEACHERS COLLEGE, 1939)⁵.

Kandel compôs a equipe do International Institute desde a sua fundação, em 1923, por intermediação de Paul Monroe, ocupando finalmente a posição de professor-associado no TC após longos 13 anos de espera. Segundo Null (2007), Kandel foi o primeiro judeu a assumir tal posição no TC. Nascido na Romênia, de uma família judia, Isaac Leon Kandel (1881-1965) cresceu em Manchester, na Inglaterra, onde se deu toda a sua educação até o mestrado. Durante o mestrado, cursado na Universidade de Manchester, foi aluno de J. J. Findlay e Michael Sadler, o último uma proeminente figura nos estudos em educação comparada. Mudou-se para Nova Iorque em 1908, iniciando o doutorado no TC sob a orientação de Paul Monroe e o concluindo em 1910. Apesar de apenas em 1923 ter ocupado a posição de professor-associado no TC, nunca se desligou da instituição, onde continuou lecionando e colaborando com Paul Monroe após a conclusão do doutorado (NULL, 2007).

A viagem à América do Sul em 1925 se dava pouco mais de dois anos após a criação do International Institute e contou com

um financiamento adicional do International Educational Board para elaborar um estudo sobre o sistema educacional do Brasil, Uruguai, Argentina e Chile durante o ano de 1925-1926. O “Survey of Latin American Countries” tinha como orçamento 32.075 dólares (ROCHA, 2016, p. 66).

A cargo do estudo ficaram Isaac Kandel e James Doster.

James Jarvis Doster (1873-1942) foi reitor da Escola de Educação (School of Education) da Universidade do Alabama de 1911 a 1928, quando foi alçada à Faculdade de Educação (College of Education), permanecendo reitor dela até 1942 (THE UNIVERSITY OF ALABAMA, 2017). Doster, portanto, estava vinculado à Universidade do Alabama por ocasião da viagem. Apesar de constar como associado no International Institute entre 1925 e 1926 (COLUMBIA UNIVERSITY, 1926), não está clara qual era exatamente a sua vinculação no TC, talvez professor visitante.

Kandel havia assumido a posição de professor-associado apenas em 1923, com a criação do International Institute, e o Educational Yearbook, publicação da qual era editor, teve seu primeiro número publicado em 1925, referente a 1924⁶. Pode-se inferir, portanto, que seu nome não fosse

tão conhecido quando chegou ao Brasil. Entre as referências localizadas na Hemeroteca Digital, não houve grande publicidade em torno de sua viagem – exceto por uma nota publicada no *Correio Paulistano* (1926, p. 6) –, geralmente se resumindo apenas à menção de seu nome entre outros passageiros de navios que atracaram no Brasil. Em uma das notas localizadas, seu nome sequer aparece, sendo citada apenas a presença de Doster (O PAIZ, 1926a, p. 2), apesar de constar em outros jornais que estava a bordo do mesmo navio (O JORNAL, 1926a, p. 8).

A edição de 25 de setembro de O *Jornal* informava que, no dia anterior, havia chegado ao Rio de Janeiro o navio *Pan America*, vindo diretamente de Nova Iorque. Entre os passageiros que desembarcaram estavam Karl Bickel, diretor da *United Press*; A. D. Jameson e Donald Makgill, representantes do *Boy Scouts International Bureau*, de Londres; Jorge Mercado, encarregado dos negócios da Colômbia; o professor George Knight e o químico Thomas Bulter. Seguindo para o Rio da Prata estavam os diplomatas Jorge Zalkes, boliviano, e Alfredo Sordelli, argentino; o médico John Elder; o cientista Charles Perrine; e os professores James Doster e Isaac Kandel (O JORNAL, 1925, p. 8). Com base na nota do jornal, Kandel e Doster não iniciaram a viagem de estudo pelo Brasil. É difícil precisar a sequência dos países visitados, mas pelas datas dos relatórios é possível ter uma ideia. O relatório do Uruguai datava de 1925, e o do Chile, de 1926; o Brasil foi o último país visitado. O relatório da Argentina foi o único sem data (KANDEL; DOSTER, 1926).

A passagem pelo Brasil, ao fazerem o caminho de volta, também foi noticiada. Os jornais O *Paiz* (1926a, p. 2) e O *Jornal* (1926a, p. 8) informavam a chegada do navio norte-americano *Southern Cross*, vindo de Buenos Aires e escalas, sendo que a embarcação havia aportado na Guanabara no dia anterior. Entre os passageiros: ministro Nabuco de Gouvêa e filhos; dr. Paulo Proença, que estava em Buenos Aires estudando a organização da campanha contra o câncer; o educador norte-americano Isaac Kandel e família; professor James Doster⁷; o pintor japonês Danzo Matzno; drs. Luiz Genorya e Vergueiro Steidel; desde Santos, o pianista russo Benno Moiseiwitch, para uma série de concertos em São Paulo; em trânsito, o diplomata norte-americano Henry Morgan, que havia embarcado em Buenos Aires.

Poucas informações foram localizadas sobre o itinerário de viagem no Brasil. É certo que, além do Distrito Federal, os professores também estiveram em Campinas e na cidade de São Paulo. Conforme consta no

Correio Paulistano (1926, p. 6), na cidade de São Paulo os professores foram acompanhados pelos inspetores-gerais João Toledo e Cesar Martinez, postos à disposição pelo diretor-geral da Instrução Pública. Os professores visitaram a Escola Normal da Praça da República, o Ginásio do Estado, a Escola Politécnica, os Grupos Escolares Rodrigues Alves e Marechal Deodoro, as Escolas Profissionais Masculina e Feminina, e a Escola Isolada do Butantan.

De tudo que viram, os illustres visitantes receberam boa impressão, principalmente da Escola Profissional Masculina, que collocaram em primeiro lugar dentre quantas viram nos países acima citados. Referindo-se à nossa capital, não ocultaram a sua admiração pelo progresso que verificaram, clasificando-a como a primeira da America Latina, comparável a Chicago. Sallientaram ainda as modernas e completas installações da nossa Escola Polytechnica, que qualificaram de modelar (CORREIO PAULISTANO, 1926, p. 6).

É difícil dizer em que medida as impressões relatadas pelo jornal realmente traduzem a opinião dos professores. Seria necessário confrontar com outros documentos, tais como diários de viagem, correspondência trocada com a família ou com o International Institute etc., que até o momento não foram localizados.

Além de Rio de Janeiro e São Paulo, menção à presença de Kandel em Belo Horizonte foi feita por Prates (1989, p. 94 *apud* FONSECA, 2010, p. 73), mas não foram localizadas mais informações sobre essa passagem por Minas Gerais e em que momento da viagem isso teria ocorrido. Doster e família embarcaram no Pan America no Rio de Janeiro no dia 21 de julho rumo a Nova Iorque (NEW YORK, 1926a). Kandel permaneceu por mais um mês no Rio, retornando com sua família para Nova Iorque, a bordo também do Pan America, no dia 18 de agosto (NEW YORK, 1926b).

Da passagem de Kandel pelo Rio, ficou o registro fotográfico de sua participação na inauguração da Escola Estados Unidos, imagem reproduzida em pelo menos dois livros de Antônio Carneiro Leão, “O ensino na capital do Brasil”, publicado em 1926, e “Educação nos Estados Unidos: da chegada do Mayflower aos dias presentes”, publicado em 1940. A legenda da foto do livro de 1926 não identifica as autoridades presentes, o que ocorre apenas no livro de 1940. Na legenda consta que a inauguração

ocorreu no dia 4 de julho, todavia a imprensa noticia que o evento ocorreu no dia 17 de julho (O BRASIL, 1926, p. 4; O IMPARCIAL, 1926, p. 3; O PAIZ, 1926b, p. 4; O JORNAL, 1926b, p. 2). Na imagem, é possível ver Kandel sentado à esquerda, segurando uma bengala (Imagem). Ao seu lado estão Chermont de Brito (inspetor escolar), dr. Cesário (representante do legislativo), Mr. Edwin Morgan (embaixador norte-americano no Brasil), Carneiro Leão (diretor-geral da Instrução Pública) e Miss Lamar (diretora do Colégio Bennett) (CARNEIRO LEÃO, 1940). Além da fotografia, Carneiro Leão também reproduz no livro uma carta que Kandel escreveu antes de deixar o Rio (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 255).

A inauguração da Escola Estados Unidos foi noticiada na imprensa, bem como a presença de autoridades, tais como o embaixador dos EUA no Brasil, Edwin Morgan. Curiosamente, a presença de Kandel não apareceu nem antes, quando da divulgação da inauguração, nem depois, quando notícias do evento e dos discursos foram publicadas. Como mencionado anteriormente, essa ausência provavelmente foi consequência de Kandel ainda não ser um nome tão conhecido naquele momento.

Imagem – Mesa que presidiu a solenidade de inauguração oficial da Escola Estados Unidos, Rio de Janeiro, 1926.



Fonte: Carneiro Leão (1926), acervo da biblioteca da FE-USP.

Derivado da viagem, é possível afirmar que Kandel produziu pelo menos um conjunto de relatórios sobre aquilo que pôde levantar acerca da educação de cada país que visitou. Sob o título “Education in South America: Argentine, Brazil, Chile and Uruguay”, de autoria de Kandel e Doster, foi localizado na biblioteca do TC um volume encadernado com o conjunto dos relatórios. A cópia consultada não traz elementos pré-textuais ou qualquer informação bibliográfica que indique que tenha sido publicada e distribuída por alguma editora.

O exemplar consultado apresenta capa bastante deteriorada e algumas folhas quebradiças. A única informação na encadernação é o título gravado na lombada. A primeira folha com informações registradas traz o título do volume e o nome dos autores. Não há qualquer introdução ou texto explicativo sobre a natureza do material reunido. Não há um sumário geral, mas alguns dos relatórios possuem um sumário específico. As páginas não estão numeradas sequencialmente. Aparentemente, o relatório referente à visita a cada país foi redigido logo na sequência. Também é possível que Kandel e Doster tenham dividido e redigido separadamente, o que poderia explicar que cada relatório foi numerado de forma independente.

O volume está dividido em cinco partes, algumas com a colaboração de Doster, nem todas com a indicação do ano, na seguinte sequência:

- Report on secondary education in Argentine by I. L. Kandel and J. J. Doster (sem indicação de ano, sem sumário).
- Report on secondary education in Brazil by I. L. Kandel. Rio de Janeiro, 1926 (possui sumário).
- Report on secondary education in Chile by I. L. Kandel and J. J. Doster. Valparaíso, 1926 (possui sumário).
- Report on secondary education in Uruguay by I. L. Kandel and James J. Doster. 1925 (sem sumário).
- Secondary education in Argentine, Brazil, Chile, and Uruguay. General Conclusions, by I. L. Kandel. New York, 1926 (possui sumário).

A sequência dos relatórios foi organizada em ordem alfabética, não obedecendo à sequência dos países visitados. Doster não participou na elaboração do relatório sobre o Brasil, provavelmente porque retornou para os EUA antes de Kandel, que permaneceu no Rio de Janeiro por mais um mês. Também não participou da elaboração das conclusões gerais. Teriam esses

relatórios sido publicados? Não foram identificadas quaisquer evidências, e o levantamento bibliográfico feito por Null (2007) também não contém referências a publicações sobre a América do Sul⁸.

Rocha (2016, p. 66) cita dois livros resultantes da viagem, intitulados “Education in South America: Argentine, Brazil, Chile and Uruguay” e “Secondary Education in Argentine, Brazil, Chile and Uruguay”. Não fica claro em que documento a autora localizou tais informações⁹. Presumo que a autora se refere aos relatórios, já que os títulos coincidem com aqueles encontrados no volume encadernado mencionado nos parágrafos anteriores. Também é possível que houvesse planos de publicar os relatórios na forma de livro, o que aparentemente não se concretizou.

A única publicação localizada que visivelmente se baseia na viagem à América do Sul é o livro “Essays in comparative education”, publicado em 1930, que reúne um conjunto de palestras e artigos sobre educação a partir de uma perspectiva comparada. Dois capítulos fazem referência aos países visitados. O primeiro, intitulado “Education in Latin-American countries”, uma palestra originalmente apresentada na Universidade da Pensilvânia e publicada no Fourteenth Annual Schoolmen’s Week Proceedings (KANDEL, 1930, p. 155). O segundo, intitulado “Aspects of secondary education”, composto de quatro palestras apresentadas originalmente em espanhol na Universidade do México em 1927 e publicadas pelo Ministério da Instrução Pública sob o título “Conferencias sobre la educación secundaria” (KANDEL, 1930, p. 172).

Com base em levantamento bibliográfico da produção de Kandel realizado por Null (2007), é possível apontar os seguintes artigos sobre a América Latina: Education in Latin American Countries; The Latin Americans have still to be heard from; Education in Latin America, todos publicados nos anos 1940. Kandel também editou o Educational Yearbook de 1942, intitulado Education in the Latin American Countries, que contou com uma versão em espanhol: La educación en los países de América Latina. Os artigos mencionados não foram analisados; no entanto, é interessante observar que as datas, tanto dos artigos quanto do número temático sobre a América Latina do Yearbook, coincidem com o período de aproximação dos EUA dos países latino-americanos, que se intensificou no final dos anos 1930 e ganhou novas proporções no início dos anos 1940 com a adesão do Brasil aos aliados no contexto da Segunda Guerra

Mundial. No processo de aproximação entre EUA e Brasil, o Departamento de Estado americano desempenhou papel fundamental, principalmente por meio do Office for Inter-American Affairs¹⁰.

Conexões entre Brasil e Estados Unidos: a constituição de redes

Ao planejar uma viagem de um ano de duração na América do Sul, Kandel certamente estabeleceu contatos *a priori* para determinar o itinerário, os lugares a visitar, as pessoas com as quais se encontrar, os documentos a consultar. É razoável supor que o seu papel enquanto editor do Educational Yearbook favoreceu esses contatos. Entre eles Antônio Carneiro Leão, provavelmente seu principal interlocutor no Brasil durante a sua passagem, com o qual manteve contato ao longo dos anos¹¹. Carneiro Leão tinha um perfil cosmopolita, viajou bastante ao longo da vida, principalmente pela Europa e pelos EUA, e nutria grande interesse pela educação em outros países. Entre outras disciplinas, foi professor de Educação Comparada (ARAÚJO, 2002). Compartilhava de interesses em comum com Kandel, o que certamente os aproximou. Dois viajantes pedagógicos, ou como descreveria Gruzinski (2001a, 2001b), dois “passadores culturais” transitando entre mundos e promovendo trocas culturais.

O segundo volume do Educational Yearbook, referente a 1925, publicado em 1926, contou com texto de Carneiro Leão sobre o Brasil. No mesmo número também apareceram textos sobre Argentina, Chile e Uruguai, ou seja, os mesmos visitados em 1925-1926. O fato de Carneiro Leão ser o diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal certamente pesou na escolha de seu nome como autor convidado para escrever sobre o Brasil. Todavia, essa não foi sua única colaboração, pois escreveu para outros seis números do Yearbook, referentes aos anos de 1935, 1936, 1938, 1939, 1940 e 1942.

Em estudo sobre o International Institute em que Warde (2016) tomou como objeto principal o Educational Yearbook, é possível perceber que Carneiro Leão e, conseqüentemente, o espaço destinado ao Brasil se distinguem em relação aos outros países latino-americanos. Em levantamento realizado pela autora sobre a frequência com que os países aparecem em artigos do anuário, divididos entre os com maior frequência, frequência intermediária e menor frequência, o Brasil conta com sete artigos¹² – frequência intermediária –, à frente de Chile e México, com cinco

cada um. Entre os autores com duas ou mais contribuições está Carneiro Leão, com sete artigos no total, figurando entre os seis autores com maior número de artigos no anuário.

Teriam Kandel e Carneiro Leão iniciado contato em decorrência da contribuição do último no anuário de 1925? O que é possível afirmar é que Carneiro Leão viajava aos EUA com frequência desde os anos 1920 (WARDE, 2003) e que tinha uma irmã – Sílvia Carneiro Leão – que dirigia uma escola em Richmond, na Virgínia, conforme é possível conferir em correspondência trocada com Anísio Teixeira (CARNEIRO LEÃO, 1927; TEIXEIRA, 1927) e no livro deste sobre a educação nos EUA (TEIXEIRA, 1928). A colaboração entre Carneiro Leão e Kandel não se resumiu ao Yearbook. No livro “Tendências e diretrizes da escola secundária”, publicado por Carneiro Leão em 1936, Kandel escreveu o prefácio¹³.

Dos desdobramentos diretos da passagem de Kandel pelo Brasil está a ida de um grupo de professoras mineiras ao TC, entre 1927 e 1929, decorrente de uma bolsa oferecida a Ignácia Ferreira Guimarães, então professora da Escola Normal Modelo de Minas Gerais. Ao receber uma oferta de bolsa por parte de Kandel¹⁴, ela procurou Francisco Campos solicitando licença remunerada, o que foi concedido incluindo a possibilidade de que as passagens também fossem pagas sob a condição de Ignácia levar outras professoras, ficando ela responsável pela constituição da comissão, que ficou assim formada: Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro, Benedicta Valladares Ribeiro e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro¹⁵. Ignácia não fazia parte do grupo que ia em missão oficial; apenas cumpria o papel de acompanhar as jovens professoras, permanecendo nos EUA enquanto as outras lá ficassem (ARAÚJO, 2010; FONSECA, 2010).

Essa não foi a primeira incursão de Ignácia Guimarães pelos EUA, uma possível razão da oferta de Kandel. Segundo Carlos Sá (O JORNAL, 1929, p. 1), a professora já havia morado nos EUA para cursar o mestrado, entre 1922 e 1924, por iniciativa própria, quando estudou na Universidade George Peabody, Tennessee. Referências a tal experiência também aparecem em correspondência trocada com Anísio Teixeira (GUIMARÃES, 1932).

A pessoa encarregada de ajudar as professoras da comissão mineira na escolha das disciplinas assim que chegassem foi Kandel, segundo explica em carta Benedicta Valladares Ribeiro:

Fomos, anteontem, ao Teacher's College e enchemos uns papéis para nos matricularmos como alunos especiaes (undergraduate). Não escolhemos ainda os cursos, porque estamos esperando o dr. Kandel, que viajou. Este dr. Kandel é professor do Teacher's College; foi elle quem arranjou para a Ignácia o premio Macy. Tem viajado muito pela América do Sul e é um dos membros do Instituto Internacional (o presidente deste Instituto é o dr. Paul Monroe) (RIBEIRO, 1927 *apud* ARAÚJO, 2010, p. 68-69).

Outro educador brasileiro cujo caminho cruzou com o de Kandel foi Anísio Teixeira. A primeira viagem de Anísio aos EUA, em 1927, durou sete meses e foi comissionada pelo governo baiano. Durante a viagem, Teixeira se matriculou em alguns cursos de verão no TC e, entre agosto e novembro de 1927, realizou excursões pedagógicas, organizadas pelo International Institute, em que visitou alguns estados norte-americanos. Na segunda incursão, entre 1928 e 1929, cursou o mestrado no TC com bolsa da Macy Student Fund do International Institute, permanecendo por 10 meses (NUNES, 2007).

Em carta a Anísio Teixeira, Belfort Saraiva de Magalhães narra conversa que teve com Del Manzo e Kandel, na qual menciona a possibilidade de Anísio passar um ano na Columbia University. Kandel então fala do desejo em oferecer uma bolsa a um estudante brasileiro e menciona Ignácia Guimarães:

Ele mencionou o nome da senhorita Guimarães, que você conhece. Neste momento, eu perguntei se ele estava dando preferência a uma mulher, e a sua resposta foi – “Não, eu prefiro um homem”. Então o seu nome surgiu de novo e como um excelente candidato para a bolsa. Então ele [Kandel] me entregou o formulário para você preencher e submeter no máximo até primeiro de março [...] (MAGALHÃES, 1927, tradução nossa).

Anísio foi aos EUA naquele mesmo ano, porém não com a bolsa oferecida por Kandel, mas sim em viagem de estudo comissionada pelo governo baiano, e durante a qual frequentou cursos no TC, como já foi mencionado. Correspondência trocada entre Kandel e Heloise Brainerd, chefe da divisão educacional da União Pan-Americana¹⁶, revelam os trâmites para que Anísio frequentasse cursos de verão no TC (KANDEL, 1927).

Após retornar ao Brasil, Anísio se manteve em contato com Kandel. Em carta do dia 18 de agosto de 1928 endereçada a Kandel, ele acusa o recebimento de um folheto:

Deixe-me agradecê-lo pelo seu panfleto sobre educação secundária que acabou de chegar. É um resumo tão bom das ideias atuais da educação secundária que eu pensei em traduzi-lo ao português. Você teria a gentileza de nos autorizar a publicar uma edição oficial de seu panfleto? Já que não tivemos o privilégio proporcionado ao México de escutá-lo, nós teremos a oportunidade de ler esse interessante fragmento de seu trabalho (TEIXEIRA, 1928, tradução nossa).

O folheto sobre educação secundária refere-se muito provavelmente ao conjunto de quatro palestras ministrado no México e que, posteriormente, foi publicado no livro “*Essays in comparative education*” em 1930, mencionado anteriormente.

Na segunda incursão pelos EUA, desta vez com a bolsa Macy para cursar o mestrado, Anísio frequentou, entre outros, o curso *European Education* ministrado por Kandel (WARDE, 2003). Muitos outros brasileiros devem ter frequentado cursos ministrados por Kandel, apesar de ser difícil dizer ao certo em vista da dificuldade de acesso às fichas dos alunos sob a guarda do TC. Isaías Alves, por exemplo, apesar de não ter frequentado um curso regular de Kandel, considerando o que expõe em seu relatório de viagem, estava familiarizado com os seus trabalhos, e a eles remete em um capítulo sobre a educação secundária (ALVES, 1933). Em “*Estudos objetivos de educação*”, Isaías menciona uma aula de educação comparada ministrada por Kandel em 1931. No mesmo livro, refere-se a conversas que teve com o professor (ALVES, 1941). Diga-se de passagem, o que fica evidente é que Isaías Alves tinha Kandel em melhor conta que Dewey, a quem destinou duras críticas em várias de suas obras.

É possível, ao menos, ter uma ideia de quem frequentou os cursos de Kandel, ou que certamente se depararam com os escritos do professor. Na relação de brasileiros no documento “*Students from Latin American Countries Registered in Teachers College, Columbia University, 1920-1940*”, ao menos seis realizaram estudos em educação comparada: Iracema Castro de França Campos (1939-1940), Fernando Tude de Souza (1936-1937), Emília

Dobel (1935-37), Joaquim Faria Goes (1935-1936), Octavio Augusto Lins Martins (1939-1940) e Deocoeli Alencar Silva Reis (1937-1938)¹⁷.

Avançando no tempo, houve o encontro de Lourenço Filho com Kandel por ocasião da viagem de estudos que realizou entre dezembro de 1934 e março de 1935, a serviço do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, acompanhado de Delgado de Carvalho e Antônio Carneiro Leão (MONARCHA, 2010; WARDE, 2003). Em correspondência trocada entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, o primeiro dá detalhes das atividades desenvolvidas. Em uma das cartas, conta que foram recebidos por Duggan e Kandel e aponta alguns professores com os quais teve contato, entre eles Kilpatrick, Counts, Bagley, Del Manzo, Thorndike, Gates e Rugg (LOURENÇO FILHO, 1935). Em resposta, Anísio tece comentários a respeito de alguns dos professores mencionados por Lourenço:

[...] O Kandel tem um evidente complexo contra a America e contra a sciencia da educação. A europa progride sem isso. Em cultura nada mais há a fazer do que repetir a Europa. Logo toda a technica e sciencia da educação são bluff. O Kilpatrick tem longos estudos sobre supervision. O Departamento de professores primários prepara supervisoras. O Kandel, porem, não acredita em supervision americana, mas somente da inspection inglesa, convenceu-os de que não havia supervisors a ver. Na America, é necessário muito cuidado com o homem pré-concebido e frio. É muito melhor ouvir o entusiasta a retirar depois parte do entusiasmo. Kandel é o contrario, sophisticated, maligno, critico, faz na America, a parte do advogado do diabo. É bom ouvi-lo, mas é péssimo aceita-lo. O Bagley, um tipo americano estreito, profundo e puritano. Para já verem certas virtudes características do E.U. Já o Counts é um pouco de ar critico. O Rugg, como outros, excessivamente encantados com a Europa. O Russell está com elles, sem certa perspectiva philosophica, regressam da Europa seduzidos (TEIXEIRA, 1935 *apud* CARDOSO, 2015, p. 194-195).

A esse respeito, Warde (2003, p. 134) demonstra seu estranhamento:

Curioso o comentário de Anísio sobre I. Kandel, considerando-se que se tratava de um europeu (romeno com permanência na Inglaterra para estudos) que, por meio de estudos comparados, projetava a educação norte-americana para o mundo.

É compreensível esse estranhamento em vista da trajetória multicultural e da posição que ele ocupava no International Institute. Talvez a questão não seja se Kandel de fato era esse “europeísta virulento” (WARDE, 2003, p. 133) que Anísio Teixeira descreveu, mas o que este teria observado ou que histórias teriam chegado ao seu conhecimento que fizeram com que formasse essa imagem do professor do TC.

Ainda sobre as impressões que Anísio expõe a Lourenço Filho na troca de correspondência, Warde (2003, p. 138) observa que:

As críticas duras que enceta contra Kandel e outros professores do Teachers College não cabiam, de fato, senão em uma circunstância reservada. Com eles, Anísio Teixeira mantinha relações de cooperação política mais do que intercâmbios intelectuais; nesse âmbito, seria de todo insensato tornar públicas as suas objeções.

Vale destacar que, em 1959, Anísio Teixeira escreveu a elogiosa apresentação da edição brasileira do livro de Kandel, “Uma nova era em educação” (KANDEL, 1960). Ainda, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do INEP, quatro artigos de Kandel foram publicados nos anos 1950.

A impressão de Anísio Teixeira a respeito de Kandel talvez fosse uma consequência das críticas abertas deste à educação progressiva. Kandel é lembrado como um forte crítico do movimento, mas, como adverte Null (2007), a sua posição a esse respeito sofreu variações. Nos anos 1920, eram críticas mais contidas, talvez porque ainda não ocupava uma posição estável no TC de forma a poder se expressar mais abertamente, e se acirraram a partir dos anos 1930, indispondo-o com vários dos colegas do TC, muitos dos quais eram alvos de suas críticas, entre eles William Kilpatrick. Quanto a Dewey, Null (2007) destaca as oscilações do teor das declarações de Kandel, por vezes fazendo críticas diretas aos escritos do filósofo, creditando as falhas da educação progressiva às interpretações equivocadas dos seus seguidores.

Apesar de não poupar críticas à educação progressiva, Kandel reconhecia o mérito de algumas de suas propostas, como destaca Null (2007). Todavia, o que o autor omite completamente na biografia sobre Kandel é a presença deste na comissão que discutia a criação de uma seção da New Education Fellowship nos EUA nos anos 1930 (NEF, 1932). Tampouco

aborda a participação como palestrante na conferência da NEF na Austrália em 1937, apesar de mencionar a presença de Kandel naquele país. Aliás, a palestra de Kandel na conferência parece ter causado certa comoção. Segundo informa Connell (1980), a comissão dos EUA era composta de Harold Rugg, E. De S. Brunner e Isaac. Kandel, do TC, e F. W. Hart, da Universidade da Califórnia. O estranhamento causado pela presença de Kandel em uma conferência de Educação Nova é sintetizado na seguinte comparação:

Rugg e Kandel eram contrastes completos. Rugg um completo e prático americano do meio-oeste, era um líder do movimento progressista cujas contribuições para a reforma curricular e para o repensar sobre a tradição democrática americana eram radicais, excitantes e apresentadas com convicção. Kandel, nascido na Romênia e educado na Inglaterra e Alemanha, era um estudioso de considerável reputação, que ainda retinha uma inclinação conservadora em relação às tradições europeias mesmo depois de 30 anos na América; ele estava um tanto fora de lugar em uma reunião da NEF (CONNELL, 1980, p. 108, tradução nossa).

Para completar o cenário, um representante do Canadá, Arthur Lismer, fez duas caricaturas sobre a última noite do evento, em que Kandel apresentou a palestra “A disputa das línguas” (The strife of tongues), na qual ele criticava a educação progressiva. As caricaturas dão o tom da fala de Kandel, bem como da impressão que causou.

Uma [das caricaturas] chamada “A língua da discórdia” [The Tongue of Strife] mostrava Kandel em roupas acadêmicas colocando um extintor sobre uma vela acesa intitulada NEF; a outra [caricatura] era um desenho de Kandel ele próprio prestes a desaparecer sob um extintor com a legenda “Out Brief Kandel”¹⁸. As caricaturas expressavam de maneira jocosa a visão de Lismer sobre a incoerência de Kandel e da sessão da conferência de Melbourne (CONNELL, 1980, p. 108-109, tradução nossa).

Diante desses eventos, o fato de Kandel concordar com alguns pontos da educação progressiva não parece suficiente para explicar seu trânsito pela NEF. Apesar da insistente defesa que Null (2007) faz de Kan-

del, o que fica evidente nos vários episódios narrados pelo autor, assim como pela impressão causada pelo professor na conferência da NEF segundo Connell (1980), é a de que, independentemente dos conflitos e das polêmicas que suas opiniões causassem, ele não se furtava a se posicionar. Isso não lhe angariou muitas simpatias, nem entre os colegas no TC e, a considerar a impressão de Anísio Teixeira, tampouco entre os alunos.

À guisa de conclusão, algumas possibilidades

Partindo da viagem de Kandel à América do Sul, além de recriar parcialmente seu itinerário de viagem, também foi possível identificar indícios que apontam para a constituição de redes no processo de intercâmbio (de sujeitos/ideias) entre Brasil e EUA. Todavia, como alerta Fuchs (2007), essas conexões são frequente e assimetricamente recíprocas, o que implica que variam de intensidade, densidade e duração. Independentemente da natureza dessas redes (sociais/intelectuais), as quais precisam ser exploradas, a passagem de Kandel pelo Brasil deixou sementes que culminaram na ida de vários brasileiros nos anos seguintes, em experiências que abriram caminhos para outros.

São várias as questões que podem ser levantadas e fontes por consultar. Retomando a passagem pelo Brasil, por exemplo, ainda permanecem muitas lacunas. Quais estados visitou? Com quem travou contato? Quais foram suas impressões de viagem, especificamente sobre o cenário educacional? Pretendo endereçar algumas dessas questões em outro momento, mas permanecem muitos outros aspectos a serem explorados

Pensar em Isaac Kandel nesse contexto de intercâmbio entre Brasil e EUA e na constituição de redes é romper com padrões e inquirir sobre como esse professor do TC subverte vários parâmetros. Primeiro, explorar o seu deslocamento pela América do Sul rompe com as fronteiras geográficas, o que é uma consequência de se trabalhar a partir das noções de rede e circulação. Portanto, desenvolver a discussão a partir da noção de redes permite perscrutar esse intercâmbio sem se deter necessariamente em uma direção, considerando que na interlocução entre os dois países também há vestígios de outros.

Mesmo estando no TC, onde se concentravam vários educadores progressivos, Kandel permite perceber que naquela instituição havia disputas e tensões em torno de concepções de educação, que a educação

progressiva não era unanimidade sequer no TC e que, mesmo dentro do grupo dos educadores progressivos, as concepções variavam. Esse cenário nos faz inquirir como autores que não se alinhavam com a educação progressiva eram apropriados, por exemplo, dentro dos círculos de escolanovistas no Brasil. Teriam eles ignorado a produção de Kandel que criticava diretamente a educação progressiva e incorporado apenas o que lhes convinha? E quanto aos críticos da Escola Nova, teriam visto em Kandel uma alternativa a Dewey, Kilpatrick, entre outros? São questões pertinentes tendo em vista que os processos de apropriação seguem lógicas de escolhas e rejeições por vezes difíceis de determinar (BURKE, 2003).

Frequentemente se discute a influência que educadores como Dewey, Thorndike e Kilpatrick, nomes de prestígio internacional e associados à educação progressiva, tiveram na formação dos brasileiros que realizaram estudos no TC nas primeiras décadas do século XX, e como esses educadores, ao retornarem ao Brasil, fizeram circular as discussões promovidas por esses autores. Kandel subverte esse cenário, pois ele não apenas criticava esses teóricos; ele era um crítico da própria educação progressiva. A historiografia da educação brasileira traz várias contribuições nas discussões sobre a circulação e apropriação dos educadores progressivos no Brasil, mas e a recepção de teóricos que não se encaixavam nesse grupo? Kandel oferece a oportunidade de se discutir de que forma outros teóricos que não se alinhavam com o discurso progressista circularam e impactaram nas discussões e práticas no campo educacional no Brasil, inclusive nos mesmos círculos que defendiam a Escola Nova. Nesse sentido, é interessante lembrar que teóricos como Dewey, Thorndike e Kilpatrick, mesmo em suas diferenças, por vezes eram evocados dentro de um mesmo discurso por educadores brasileiros, ou o mesmo teórico era apropriado de formas diversificadas. Isso apenas confirma o que Chartier (2014) aponta, que apropriação é produção de (novos) significados, um processo criativo. Vidal (2001), por exemplo, evidencia as apropriações diversificadas e por vezes divergentes de Dewey por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, enquanto Nunes (2000) chama atenção para as diferentes apropriações que eles fizeram de Thorndike. Qual teria sido o lugar de Kandel nesse cenário?

Para além da constituição de redes, permanece a questão sobre a forma como Kandel foi apropriado, seja na formação dos brasileiros que estudaram no TC, na incorporação de seus textos nos currículos de formação de professores no Brasil ou partindo da circulação de suas obras traduzidas. São muitas as possibilidades.

Recebido em: 14/04/2019
Revisado em: 06/05/2019
Aprovado em: 10/06/2019

Notas

- 1 O presente artigo traz resultados de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2016/07024-0.
- 2 Doutora em História da Educação. Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). E-mail: rafaelasilvarabelo@hotmail.com
- 3 Em Rabelo (2016), por exemplo, há um apêndice com a relação de estudantes brasileiros que frequentaram o Teachers College, Columbia University, entre os anos 1920 e 1960, muitos dos quais desconhecidos na historiografia da educação.
- 4 Estudantes que frequentaram apenas alguns cursos por um curto período de tempo não constam no referido documento, mas aparecem em outros registros referentes a matrículas de cada semestre.
- 5 Sobre as conexões entre a New Education Fellowship, o Teachers College e os Institutos de Educação no Brasil, conferir Vidal e Rabelo (2019).
- 6 O International Institute foi encerrado em 1938. O Educational Yearbook continuou a ser publicado por mais seis anos (CORREIA, 2011).
- 7 Ao retornarem aos EUA, tanto Kandel quanto Doster embarcaram com suas famílias, conforme consta nos registros da imigração americana. Todavia, não é possível dizer se as respectivas famílias acompanharam os professores por todos os países que eles visitaram.
- 8 Para além da bibliografia levantada por Null, foram consultados catálogos on-line e bases de dados, tais como a biblioteca do Teachers College (The Gottesman Libraries), Library of Congress, Jstor, Hathitrust e New York Public Library.
- 9 No mesmo parágrafo em que cita os livros, Rocha (2016) faz referência a um relatório de Paul Monroe sobre as atividades do Instituto em 1925 e a uma carta de Buttrick para Monroe datada de maio de 1927.
- 10 As conexões entre o Departamento de Estado dos EUA, a Progressive Education Association e o Brasil têm sido investigadas no âmbito do projeto “Perscrutando o papel da Progressive Education Association na circulação da New Education Fellowship no Brasil (1920-1940)” (FAPESP - Processo nº 2016/07024-0). As discussões iniciais foram apresentadas em Rabelo e Vidal (2018).
- 11 A coleção de Carneiro Leão, sob a guarda da Biblioteca Nacional, abriga correspondência trocada com Kandel que se estende de 1925 até 1946. A análise da correspondência está em andamento.
- 12 A Argentina aparece em pelo menos oito artigos, segundo o levantamento de Warde (2016) sobre os temas de cada anuário.
- 13 O guia de fontes elaborado por Chaguri e Machado (2017) auxiliou a localizar colaborações de Kandel e Carneiro Leão.
- 14 Prates (1989 *apud* FONSECA, 2010, p. 73) menciona a presença de Kandel em Belo Horizonte em 1927. Se Kandel, de fato, esteve em Belo Horizonte, isso só pode ter ocor-

rido em 1926. Portanto, não está claro se a bolsa foi ofertada durante sua viagem pelo Brasil em 1926 ou em contatos posteriores.

15 Sobre a viagem aos EUA e as trajetórias dessas professoras, conferir Maciel (2001), Araújo (2010), Fonseca (2010), Cardoso (2014) e Rabelo (2016).

16 Sobre o papel de Heloise Brainerd na viagem de Anísio Teixeira e no intercâmbio entre Brasil e EUA, conferir Nunes (2000) e Rocha (2016).

17 No documento, alguns nomes apresentam erros de grafia ou inversão do sobrenome, o que levou ao cotejamento com outras listas de estudantes do Teachers College e com notícias na imprensa brasileira para se chegar ao nome correto.

18 Lismer faz um jogo de palavras com o nome de Kandel e a palavra “vela” em inglês, “candle”, referindo-se à expressão “out brief candle”, sobre algo que dura pouco.

Referências

ALVES, Isaías. **Da educação nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.

ALVES, Isaías. **Estudos objetivos de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

ARAÚJO, Maria Cristina. Antônio de Arruda Carneiro Leão. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader (org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002.

ARAÚJO, Roberta Maira. **Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989): formação e atuação**. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-05072010-205045/publico/BVR.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CARDOSO, Silmara de Fatima. Narrativas e representações de um percurso educacional e de um ideário educativo estrangeiro nas cartas de uma educadora. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 60, p. 246-259, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640558/8117>. Acesso em: 9 mar. 2019.

CARDOSO, Silmara de Fatima. **“Viajar é ser autor de muitas histórias”**: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). 2015. 236 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122015-144909/publico/SILMARA_DE_FATIMA_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1926.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **A educação nos Estados Unidos: da chegada do Mayflower aos dias presentes**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, Rodrigues & Cia, 1940.

CARNEIRO LEÃO, Sylvia. [**Correspondência**]. Destinatário: Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 3 ago. 1927. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&passa=AT%20c%201927.08.03. Acesso em: 9 mar. 2019.

CHAGURI, Jonathas de Paula; MACHADO, Maria Cristina. **Guia de fontes da bibliografia de e sobre Carneiro Leão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhaermina. *In*: MIGNOT, Ana Christina; GONDRA, José (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COLUMBIA UNIVERSITY. **Catalogue, 1925-1926**. Columbia University in the City of New York, 1926. Disponível em: <https://archive.org/details/catalogue1925colu>. Acesso em: 6 mar. 2019.

CONNELL, William Fraser. **The Australian Council for Educational Research, 1930-80**. Victoria: ACER, 1980.

CORREIA, Luis Grosso. “The right kind of education for the right individual”: comparative education studies according to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944). **History of Education**, v. 40, n. 5, p. 577-598, 2011.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 17 jul. 1926, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=kandel&pasta=ano%20192. Acesso em: 22 mar. 2019.

CREMIN, Lawrence A.; SHANNON, David; TOWNSEND, Mary Evelyn. **A history of Teachers College Columbia University**. New York: Columbia University Press, 1954.

FONSECA, Nelma. **Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education. **Paedagogica Historica**, v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007.

GUIMARÃES, Inácia. [**Correspondência**]. Destinatário: Anísio Teixeira. 25 nov. 1932. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201932.11.25. Acesso em: 9 mar. 2019.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 175-195, mar. 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v2n2/2237-101X-topoi-2-02-00175.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

KANDEL, Isaac. [**Correspondência**]. Destinatário: Heloise Brainerd. 19 maio. 1927. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp/1973. Acesso em: 20 mar. 2019.

KANDEL, Isaac. **Essays in comparative education**. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1930. (Studies of the International Institute of Teachers College, Columbia University, n. 11).

KANDEL, Isaac. **Uma nova era em educação: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KANDEL, Isaac; DOSTER, James. **Education in South America: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay.** Closed stack. New York: Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University, 1926.

LOURENÇO FILHO, Manoel. [Correspondência]. Destinatário: Anísio Teixeira. 30 jan. 1935. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp/13529. Acesso em: 20 mar. 2019.

MACIEL, Francisca. **Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da educação em Minas Gerais.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAGALHÃES, Belfort Saraiva. [Correspondência]. Destinatário: Anísio Teixeira. 6 jan. 1927. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Tematica/1305. Acesso em: 20 mar. 2019.

MIGNOT, Ana Christina; GONDRA, José. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. *In*: MIGNOT, Ana Christina; GONDRA, José (org.). **Viagens pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NEF – New Education Fellowship. **Document XV** - To members of consultative committee of the New Education Fellowship. WEF/A/I/34. World Education Fellowship Collection, Newsam Library and Archives, Institute of Education, University College London, London, 1932.

NEW YORK. **New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957.** James Jarvis Doster, 1926a. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:KXMD-MVH>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NEW YORK. **New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957.** Isaac Kandel, 1926b. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:KXXM-HKV>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NULL, J. Wesley. **Peerless educator: the life and work of Isaac Leon Kandel.** New York: Peter Lang, 2007.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** São Paulo: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. *In*: MIGNOT, Ana Christina; GONDRA, José (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

O BRASIL. Rio de Janeiro, 16 jul. 1926, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/028002/10244>. Acesso em: 22 mar. 2019.

O IMPARCIAL. Rio de Janeiro, 16 jul. 1926, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/107670_02/27592. Acesso em: 22 mar. 2019.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 25 set. 1925, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/22587. Acesso em: 22 mar. 2019.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 24 jun. 1926a, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26263. Acesso em: 22 mar. 2019.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 17 jul. 1926b, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26543. Acesso em: 22 mar. 2019.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 2 mar. 1929, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/41979. Acesso em: 22 mar. 2019.

O PAIZ. Rio de Janeiro, 24 jun. 1926a, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=doster&pasta=ano%20192. Acesso em: 22 mar. 2019.

O PAIZ. Rio de Janeiro, 16 jul. 1926b, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/26030. Acesso em: 22 mar. 2019.

RABELO, Rafaela Silva. **Destinos e trajetos**: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). 2016. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. A seção brasileira da New Education Fellowship: explorando o cenário de sua criação. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDU-

CACIÓN LATINOAMERICANA, 13., 2018, Montevideu. **Anais...** Montevideu: SUHE, 2018.

ROCHA, Ana Cristina. **Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935)**: Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2016.

TEACHERS COLLEGE. International Institute. **Report on the International Institute of Teachers College to the Rockefeller Foundation**. New York: Pocketknowledge, Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University, 1939.

THE UNIVERSITY OF ALABAMA. **James J. and Mabel Cowart Doster Papers**. Alabama: University Libraries Special Collections, 2017. Disponível em: http://acumen.lib.ua.edu/u0003/0004125/u0003_0004125.pdf. Acesso em: 6 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. [**Correspondência**]. Destinatário Isaac Kandel. 18 ago. 1928. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Tematica/1332. Acesso em: 20 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. [**Correspondência**]. Destinatário: Sylvia Carneiro Leão. Nova Iorque, 28 out. 1927. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201927.10.28/14. Acesso em: 20 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

THE NEW ERA. Londres, v. 8, n. 32, out. 1927.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no instituto de educação do distrito federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, v. 18,

n. 1, p. 208-220, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659/25745>. Acesso em: 9 mar. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38711/20240>. Acesso em: 9 mar. 2019.

WARDE, Mirian Jorge. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, n. 1, v. 15, p. 190-221, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34632/18367>. Acesso em: 9 mar. 2019.

O convênio Purdue-UREMG/UFV em tempos de ditadura: um ponto de interlocução

GUSTAVO BIANCH SILVA¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre Brasil e Estados Unidos no tocante aos convênios entre universidades rurais. Na década de 1950, os governos dos dois países estabeleceram parcerias para intercambiar experiências de cientistas americanos em instituições brasileiras. Entre transferência de recursos, empréstimos, bolsas de pesquisas, orientações de investigações científicas, enfim, a influência americana na universidade em Viçosa foi potencializada no contexto da ditadura militar brasileira, de 1964 a 1973. Mesmo que essa parceria fosse planejada antes dos governos militares, a ditadura conseguiu convergir os interesses da pesquisa agropecuária existente em Viçosa com sua política econômica. Portanto, a hipótese levantada neste artigo associa diretamente o desenvolvimento do convênio Purdue-UREMG/UFV com os propósitos econômicos da ditadura militar. Qual seria o desdobramento do convênio para as relações entre a universidade e o Estado autoritário?

Palavras-chave: Ditadura militar. Convênios internacionais. Pesquisa científica.

The Purdue-UREMG/UFV agreement in times of dictatorship: a point of interlocution

Abstract

The purpose of this paper is analyzing the relationship between Brazil and the United States regarding the agreements between rural universities. In the 1950s, governments between the two countries established partnerships to exchange experiences of American scientists in Brazilian institutions. Among the transfer of resources, loans, research grants, scientific investigation guidelines, the

American influence at UREM/G/UFV was enhanced in the context of the Brazilian military dictatorship, from 1964 to 1973. Even though this partnership was planned before the military governments, the dictatorship was able to converge the interests of existing agricultural research in Viçosa with its economic policy. Therefore, the hypothesis raised in this article directly associates the development of the Purdue-UREM/G/UFV Agreement with the economic purposes of the military dictatorship. What would be the results of this agreement for the relationship between the University and the authoritarian state?

Keywords: Military dictatorship. International agreements. Scientific research.

El acuerdo Purdue-UREM/G/UFV en tiempos de dictadura: un punto de interlocución

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la relación entre Brasil y los Estados Unidos con respecto a los acuerdos entre universidades rurales. En la década de 1950, los gobiernos entre los dos países establecieron asociaciones para intercambiar experiencias de científicos estadounidenses en instituciones brasileñas. Entre la transferencia de recursos, préstamos, becas de investigación, directrices de investigación científica, la influencia estadounidense en UREM/G/UFV se reforzó en el contexto de la dictadura militar brasileña, de 1964 a 1973. Aunque esta asociación se planificó antes que los gobiernos militares, la dictadura fue capaz de converger los intereses de la investigación agrícola existente en Viçosa con su política económica. Por lo tanto, la hipótesis planteada en este artículo asocia directamente el desarrollo del Acuerdo Purdue-UREM/G/UFV con los propósitos económicos de la dictadura militar. ¿Cuáles serían los resultados de este acuerdo para la relación entre la Universidad y el estado autoritario?

Palabras clave: Dictadura militar. Acuerdos internacionales. Investigación científica.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o convênio da Universidade Rural de Minas Gerais (UREM/G) – posteriormente, Universidade Federal de Viçosa² – com a Universidade de Purdue³ e suas possíveis conexões com a ditadura militar brasileira. O convênio firmado entre as duas instituições foi acordado em 1952, com a assistência americana à recém-criada Escola de Ciências Domésticas. Em 1958, o convênio foi ampliado para outras esferas da então UREM/G, sendo estendido até 1973. Em virtude

das semelhanças institucionais e científicas das duas universidades – ambas situadas fora dos grandes centros e com grande ênfase na pesquisa em agropecuária –, o intercâmbio científico consistiu na transferência de recursos em conjunto com a especialização de pessoal e know-how para a potencialização da produtividade acadêmico-científica aplicada ao setor agrícola. Os anos áureos dessa parceria coincidem com o regime militar brasileiro, que possuía interesses na modernização da agricultura do país nos moldes preconizados pelo convênio.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ajuda externa dos Estados Unidos se concentrou na reconstrução dos países europeus devastados pelo conflito mundial. Em contrapartida, crescia na América Latina grande insatisfação dos diferentes países contra a política norte-americana de ajuda ao continente. Em meio às possibilidades de golpes e revoluções de esquerda, os Estados Unidos buscaram programas de financiamento para reduzir a influência soviética na sua maior área de influência.

Nesse espírito, foi fundado pelo presidente John F. Kennedy, em 1961, a Aliança para o Progresso. Na perspectiva de Silva (2014) e Ayerbe (2002), na reunião da Organização dos Estados da América (OEA), em Punta del Este, o presidente norte-americano apresentou um amplo programa de ajuda externa à América Latina. Entre muitos objetivos estavam a reforma agrária, o aumento da produtividade agrícola, o crescimento do produto interno bruto, a erradicação do analfabetismo, a redução da mortalidade infantil, a estabilização da inflação, o estímulo à industrialização e a integração econômica das nações. Os recursos prometidos para atingir esses objetivos chegavam a 20 bilhões de dólares ao longo de 10 anos, divididos entre tesouro dos Estados Unidos, o setor privado norte-americano e os países latino-americanos. A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), portanto, era a encarregada de fazer cumprir as metas da Aliança para o Progresso.

Dessa forma, os convênios entre universidades foram aproveitados pela USAID para alavancar oportunidades para a modernização da agricultura. Naquele momento, esse era considerado um dos grandes entraves para o desenvolvimento do capitalismo no chamado Terceiro Mundo. Além desse aspecto, a ajuda na redução dos gargalos que impediam a fluidez econômica nos países latinos contribuía diretamente para o sucesso da economia dos Estados Unidos, com maiores possibilidades comerciais e dividendos oriundos de financiamentos e empréstimos.

Em relação ao convênio Purdue-UREMG/UFV, Fernandez (1991) afirma que, a partir do sucesso do primeiro contrato entre a UREMG e a Universidade de Purdue em 1952, os governos brasileiros e americanos assinaram um acordo, em 1958, que estabeleceu o programa denominado Projeto ETA (Escritório Técnico de Agricultura), com a assistência da International Cooperation American (ICA) e o apoio da Fundação Ford. O ETA era um órgão brasileiro e norte-americano vinculado ao Ministério da Agricultura do Brasil desde 1953. Com a criação da Aliança para o Progresso em 1961, o escritório ficou submetido à USAID. Dessa forma, nos primeiros anos, o convênio Purdue-UREMG estava sob o comando do ETA. Após a renovação do convênio em 1964, o programa entre as duas universidades ficou submetido diretamente à USAID sem o intermédio do ETA. Esse contrato durou até 1973. Em 21 anos de projeto, Fernandez (1991) aponta que vieram para Viçosa 155 cientistas e técnicos americanos, somados com 40 consultores, que também auxiliaram nos trabalhos.

Na própria perspectiva da USAID, os convênios implementados no Brasil poderiam contribuir, sobretudo, para reduzir os pontos de estrangulamento do crescimento econômico do país. De acordo com a agência, esses pontos seriam: a inflação, a produção agrícola arcaica e ineficiente, o baixo nível de poupança e investimentos, um sistema educacional aquém das necessidades da industrialização, a taxa alta de crescimento populacional e a proliferação de doenças (USAID, s/d). A ajuda externa, portanto, buscava proporcionar a regulação dos mercados brasileiros. Quanto maior a estabilidade da economia nacional, melhores as chances de negócios para os norte-americanos.

Portanto, modernização econômica, desenvolvimento científico aplicado à agricultura e ajuda externa são elementos que convergiram para o convênio Purdue-UREMG/UFV e o regime militar. Mesmo que essa parceria fosse planejada antes dos governos militares, a ditadura conseguiu conectar os interesses da pesquisa agropecuária existente em Viçosa com sua política econômica. Assim, a hipótese levantada neste artigo associa o desenvolvimento do convênio Purdue-UREMG/UFV com os propósitos econômicos da ditadura militar. Qual seria o desdobramento do convênio para as relações entre a universidade e o Estado autoritário?

Para desenvolver a questão anterior, foram utilizados como documentação alguns textos produzidos pela USAID, relatórios e proposta de

renovação do convênio Purdue-UREMG/UFV. Alguns jornais de grande circulação nacional, por exemplo, Folha de S. Paulo e O Globo, também foram analisados como fontes complementares.

O convênio Purdue-UREMG/UFV

Para operacionalizar seus programas no Brasil, a USAID realizou uma série de empréstimos em setores estratégicos, doações pontuais de recursos e assistência técnica. Prioritariamente, as ações da agência americana se deslocaram para, de acordo com Gaio (2008), as áreas de crescimento econômico e desenvolvimento agrícola, meio ambiente, educação e treinamento, assistência humanitária, saúde e nutrição, democracia e governabilidade. Especificamente no setor primário da economia, a USAID priorizou seis áreas: pesquisa aplicada à agricultura, crédito aos produtores, desenvolvimento da indústria de sementes, educação agrícola, mercado agrícola e programas de fertilizantes (USAID, s/d). Nesse aspecto, o convênio entre a Universidade de Purdue e a UREMG, mesmo tendo iniciado na década de 1950, recebeu apoio financeiro e logístico da USAID nos anos 1960 pela afinidade com os propósitos da agência.

A presença americana por meio de professores e técnicos na UREMG/UFV possibilitaria suprir algumas carências nas diferentes áreas da instituição. O grande problema estava na formação incompleta da maioria dos professores brasileiros, haja vista a baixa institucionalização da pós-graduação no Brasil. Os cientistas da Universidade de Purdue tornaram-se peças-chave na orientação de pesquisas, na construção do mestrado em horticultura, na produção de materiais didáticos em língua portuguesa etc. Somado a isso, muitos professores da UREMG/UFV foram enviados à Universidade de Purdue a fim de cursarem o mestrado ou o doutorado, de forma a incrementar a formação dos pesquisadores locais e, definitivamente, suprir a carência de qualificação dos cientistas locais.

Não é segredo que os convênios internacionais respaldados pela USAID tinham como intenção maior erradicar a ameaça comunista no país, potencializar a abertura de novos mercados e contribuir para a ajuda humanitária. Fernandez (1991) pontua que, além disso, esses programas ofereciam maiores oportunidades aos cientistas americanos de adquirir novas experiências em contato com outros países. Somado a isso, as pesquisas também poderiam ser aplicadas na economia americana, principalmente no que tange à agricultura.

De forma geral, Fernandez (1991, p. 101) aponta que o objetivo maior do convênio Purdue-UREMG/UFV consistia em “ajudar as universidades brasileiras e as organizações governamentais, na criação de sistemas mais efetivos de ensino, pesquisa e extensão em agricultura”. Outro ponto a ser destacado é a aproximação do convênio com os governos, o que significou a proposição e mediação de agendas políticas e pautas para o desenvolvimento agrícola. De forma mais específica, o relatório semestral de 1970 destringe com minúcias as finalidades do convênio:

Desenvolver a pós-graduação na UREMG/UFV; desenvolver a Escola de Ciências Domésticas e Ciências Florestais; organizar a Estação Experimental de Pesquisa, de maneira a incrementar a qualidade das pesquisas; fortalecer o serviço de extensão na Universidade com o objetivo de disseminar o resultado das pesquisas; melhorar a competência técnica dos membros da equipe, trazendo maior eficiência no ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão; criar relações de benefícios mútuos entre a Universidade e outras organizações ligadas à agricultura (UFV, 1970, s/p).

É evidente que a participação dos norte-americanos por meio dos convênios não resultava apenas na transferência de recursos. O envolvimento era propositivo, tanto que o convênio possuía dois diretores: um brasileiro e outro americano. Em todas as atividades de pesquisa e em reuniões estratégicas, a presença de ambos se tornava obrigatória. Em Viçosa, até o processo de federalização da UREMG⁴ contou com a participação de membros do convênio, conforme foi analisado por Silva (2014). Em consonância, a equipe periodicamente se reunia com políticos e autoridades interessadas no desenvolvimento rural. Conforme salientou Molina (2016, p. 192), que analisou o convênio entre a ESALQ e a Universidade de Ohio,

[...] o objetivo dos estadunidenses era firmar parcerias que envolvessem a participação direta de seus técnicos e intelectuais na gestão estatal brasileira e não somente emprestar dinheiro e o know-how. Em última instância, além de ajuda técnica, os dólares chegariam com o fim de aumentar a influência política, econômica e cultural dos EUA no Brasil.

Na tese de Fernandez (1991), existe um quadro com a divisão das metas do convênio por meio dos contratos vigentes. No primeiro contra-

to, de 1952, a meta foi simples: auxiliar a construção da Escola de Ciências Domésticas e desenvolver programas de extensão rural. Já em 1958, houve maior ambição do projeto, até porque havia mais recursos em conjunto com o apoio de outras instituições. Dessa forma, era ambicionada a adoção da filosofia do “land grant college”, com a maior integração de ensino, pesquisa e extensão. Na prática, isso significava propor programas de pesquisa e criar ferramentas para disseminar seus resultados para os produtores. Para o contrato renovado em 1964, a Universidade de Purdue trabalharia com UREMG em ações para desenvolver a competência profissional e técnica do seu corpo docente, sobretudo com ênfase na pós-graduação (FERNANDEZ, 1991).

Somado a isso, Silva (2014) aponta que o convênio articulou investimentos com diversas instituições interessadas na modernização da agricultura, o que atraiu empresas, governos e instituições filantrópicas internacionais na produção científica da universidade. A orientação de pesquisas, a concessão de bolsas e equipamentos, a oportunidade de cursar pós-graduação no exterior, enfim, são elementos que se tornaram ingredientes importantes na execução dos convênios internacionais na UREMG/UFV.

O convênio e a ditadura

Compreender a dinâmica da modernização conservadora⁵ e o projeto de desenvolvimento econômico da ditadura elucida a importância dos convênios internacionais para o projeto de desenvolvimento do regime militar. De acordo com Napolitano (2014, p. 75), as lideranças militares chegavam à conclusão de que havia a necessidade de “uma urgente modernização do Estado e da economia, em moldes capitalistas, visando facilitar a vida dos investidores e grandes corporações nacionais e multinacionais”. Dentro da estratégia de modernização, esses convênios movimentavam grandes somas de recursos e, além disso, possibilitavam contatos com possíveis clientes de tecnologias produzidas nacionalmente.

Portanto, o golpe de 1964 alterou profundamente a orientação brasileira em relação aos Estados Unidos. No governo de Jânio Quadros e também de João Goulart, a orientação diplomática brasileira consistia na condução das relações com os países sem um compromisso taxativo com os Estados Unidos. Essa nova orientação foi chamada de Política Externa Independente (PEI). Porém, no governo do marechal Castello Branco, na

necessidade de alterar qualquer aparência com a política de seu antecessor e alentar parte da base apoiadora do golpe, o retorno à cooperação com os norte-americanos deu o tom da política externa brasileira. De acordo com Saraiva e Vigevani (2014, p. 22), “a PEI foi descontinuada, substituída pela estratégia do governo Castelo Branco, sinalizando uma decidida inserção no mundo ocidental e o estreitamento das relações com os Estados Unidos”.

Cabe ressaltar que a própria USAID declarou que, a partir do golpe – chamado por eles de revolução –, a condução das políticas para o desenvolvimento ocorreu de outra maneira. De acordo com a agência de ajuda externa americana, “nos primeiros anos da Aliança para o Progresso no Brasil, o desenvolvimento econômico brasileiro e a formulação de metas da Aliança foram frustradas por políticas econômicas criadas naquele momento” (USAID, s/d, s/p). Claramente existe uma crítica ao trabalho de João Goulart à frente do país, o que foi solucionado prontamente com o golpe militar. Assim,

[...] desde a revolução de março de 1964, o governo brasileiro tem buscado programas coerentes de desenvolvimento, reforma e estabilização. A Aliança para o Progresso tem a finalidade de apoiar os esforços brasileiros para a consecução desses objetivos (USAID, s/d, s/p).

O convênio entre a UREMG/UFV e a Universidade de Purdue fazem parte desse conjunto.

Dessa forma, os convênios com os programas norte-americanos de ajuda externa ganharam maior relevância com a proximidade do primeiro governo militar com Washington. De acordo com Arapiraca (1979, p. 150), “a intensificação desse programa de ajuda foi possível após o fato político relacionado com o movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964”. Dezenas de acordos foram assinados entre o Ministério da Educação e a USAID, os conhecidos Acordos MEC-USAID.

Conforme citado anteriormente, antes do golpe já havia outros programas e convênios que foram realizados entre os dois países. Muitos recursos foram enviados aos Estados e regiões de políticos com tendência liberais e opositores a João Goulart. Porém, no prosseguimento do regime militar, a dinâmica de funcionamento desses programas foi potencializada com a política de abertura ao capital americano, conforme os ditames do mandato do presidente Castelo Branco.

Especificamente no caso mineiro, o governo de José de Magalhães Pinto⁶ (1961-1965) também facilitou a boa convivência entre americanos e brasileiros no estado. Os técnicos de Purdue possuíam prestígio com a gestão udenista, o que facilitou o fechamento de vários convênios com outras instituições internacionais no estado como Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), entre outras.

De forma geral, o convênio Purdue-UREMG/UFV demonstrou estar afinado aos interesses econômicos da ditadura. Aproximar a realidade da agropecuária com o sistema industrial era ambicionado pelos militares. Dessa forma, a própria relação com os Estados Unidos e as oportunidades abertas por meio da associação com USAID e outras organizações financeiras sinalizavam que os objetivos do convênio ambicionavam a modernização da produção agrícola nacional associada ao desenvolvimento institucional local. Na proposta apresentada à USAID para renovação de vínculos entre a Universidade de Purdue e a UFV, demonstrou-se enfaticamente o caráter nacional das consequências positivas do convênio:

Uma das conclusões que a comissão atingiu foi que o Projeto Purdue-UFV vinha sendo e é um empreendimento altamente bem sucedido. Contribuiu de maneira significativa para o crescimento e desenvolvimento da Universidade. O projeto tornou possível à Universidade contribuir mais para o **desenvolvimento da agricultura brasileira** do que teria de outra forma ocorrido (UFV, 1971, s/p, grifos nossos).

Os outros dois motivos que se relacionam diretamente ao desenvolvimento da agricultura nacional são pontuados pela comissão que avaliava o programa. Um deles dizia respeito à “necessidade futura da agricultura brasileira em termos de cientistas treinados em agricultura e conhecimento científico útil, para fornecer serviços em quantidades grandemente crescentes” (UFV, 1971, s/p). Somado a isso, os autores afirmavam a necessidade de “desenvolver esses serviços específicos em áreas extremamente prioritárias relacionadas com a necessidade de modernização da agricultura brasileira” (UFV, 1971, s/p).

A atuação da USAID por meio do programa entre as duas universidades chamou a participação de outras instituições americanas para in-

vestir em programas semelhantes em outras escolas agrícolas brasileiras (UFV, 1971). Isso demonstra o êxito que o projeto alcançava na percepção dos parceiros do norte do continente⁷. Segundo o texto apresentado à USAID, a proposta de renovação de vínculos e os objetivos do projeto, na concepção da própria agência americana, consistiam em “aumentar sua capacidade de servir o setor agrícola de Minas Gerais e da região; [e] aumentar sua produção de técnicos e cientistas” (UFV, 1971, s/p). O incremento da pós-graduação e o financiamento de bolsas de pesquisas direcionavam essa meta a patamares reais.

Em complemento, a formação de cientistas objetivava elevar a “capacidade profissional dos pesquisadores, ligando seus programas de maneira eficaz ao trabalho de outras instituições públicas e privadas dedicadas ao desenvolvimento da agricultura brasileira” (UFV, 1971, s/p). Alguns elementos chamam a atenção nessa meta ambicionada pela USAID. Em primeiro lugar, a ênfase na formação profissional do corpo docente. Incrementar a formação dos cientistas era colocado como prioridade dentro do programa, haja vista, conforme citado anteriormente, a concessão de bolsas e o investimento na pós-graduação que foram compatíveis com essa proposta. Em segundo lugar, era prevista a associação do conhecimento acadêmico a outras organizações que se vincularam ao desenvolvimento da agricultura. Pensar na conexão entre instituições públicas e privadas convergia com o interesse do regime militar em diversificar suas fontes de financiamento e angariar parcerias que racionalizassem custos e associassem a universidade a uma rede de contatos para além das fronteiras do campo científico.

Ainda no tocante aos recursos, as formas de financiamento dessas atividades alinhavam-se aos interesses da ditadura. A continuidade do convênio seria efetuada com “recursos da Usaid através da Universidade de Purdue e investimentos complementares por organizações locais e internacionais, como as Fundações Ford, Rockefeller, a FAO e outras mais” (UFV, 1971, s/p). Encontrar um programa que atuasse na promoção da modernização econômica e, ao mesmo tempo, buscasse recursos em formas viáveis e acessíveis de financiamento parecia perfeito para o planejamento econômico do estado. Em tempos de austeridade como os vividos na presidência de Castello Branco, alargar a rede econômica e permitir doação de recursos e empréstimos com juros baixos favorecia a política financeira dos governos. Somado a isso, fortalecer parcerias com a iniciativa privada animava os setores liberais que apoiaram o golpe e almejavam novas oportunidades de negócios.

Afinal, não é demais lembrar que a crise econômica contribuiu para o aprofundamento das disputas políticas no governo de Jango e a consequente derrubada da ordem constitucional com o golpe de 1964. Assim, a promoção da modernização econômica em um contexto inflacionário e com alta recessão fazia com que convênios com as instituições americanas fossem uma estratégia de desenvolvimento a baixo custo, pelo menos teoricamente. Arapiraca (1979) demonstra que grande parte do investimento americano nos convênios foi feita por empréstimos, que geraram a ilusão do dinheiro fácil e maior dependência econômica. Dessa forma, para obter ganhos para aquisição de recursos, a universidade associou-se com as instituições de ajuda externa.

Em reportagem que incluiu uma entrevista com o diretor americano do convênio Purdue-UREMG, a Universidade de Viçosa era encarada como referência no desenvolvimento agrícola do Brasil. O diretor, na verdade, lamentava que no Brasil a UREMG ainda não possuía o real reconhecimento de sua grande contribuição para o progresso da agropecuária nacional. Na sua concepção, por esse motivo, “não só os governos como as entidades privadas precisam acionar aquele centro de ensino” (O GLOBO, 1966).

De fato, algumas empresas mantiveram grandes contatos com a UREMG/UFV, especialmente a Agrocerec. Especialista em produção e comercialização de sementes melhoradas, alguns projetos entre as duas instituições foram efetuados com o apoio do governo. Uma notícia da Folha de S. Paulo elucidada esse negócio. Na ocasião da execução de um programa efetuado no Nordeste para o desenvolvimento da região às margens do Rio São Francisco, “o presidente da Agrocerec manteve encontros com técnicos da UFV. O projeto recebeu apoio do sistema operativo liderado pela Secretaria da Agricultura” (FOLHA DE S. PAULO, 1972b, p. 14). Dessa forma, com o suporte do governo estadual, investimentos da empresa de sementes e a atuação técnica dos cientistas da UFV, as estratégias para operacionalização de pesquisas possuíam várias frentes como convênios internacionais, parcerias com empresas e órgãos estatais.

Além disso, o papel da UREMG/UFV e dos convênios estabelecidos na instituição também significava expandir o modelo modernizador para a população rural, em especial para o grande produtor. Não bastava produzir tecnologia aplicada ao campo. Fazer com que o agricultor interiorizasse os princípios modernizadores se tornava essencial para a naturalização dos padrões de consumo modernos. O trabalho da extensão rural

consistia em convencer os agricultores e produtores a adotar as novas tecnologias de produção e, sobretudo, adquirir um estilo de consumo urbano, com o dispêndio de produtos industrializados:

O centro de publicações técnicas da Aliança para o Progresso – Usaid – publicou o manual de alimentação, para ser usado pelas extensionistas em economia doméstica rural, bem como para os educadores em geral. O volume foi preparado por técnicos do ETA, com participação da ACARESC, e revisto pela Dra. Virginia White, da Universidade de Purdue e assessora da Escola Superior de Ciências Domésticas (FOLHA DE S. PAULO, 1965, p. 2).

Dessa forma, o convênio entre a Universidade de Purdue e a UREMG/UFV não significava uma simples relação bilateral. Silva (2014) demonstra que a parceria entre as instituições tomou forma de uma rede científica, com participação de outras dezenas de organizações. Imersa em um fluxo de múltiplos interesses, o convênio possibilitou a participação de atores que também desejavam contribuir para a promoção da pesquisa em agropecuária por meio da universidade. Cada instituição citada ocupou determinado papel na promoção da modernização agrícola. Seja na captação de recursos para bolsas de pesquisas, empréstimos, doações, aquisição de equipamentos, negociação política com as instâncias superiores, formação técnica de professores e estudantes, auxílio na capacitação de agricultores com assistência técnica e extensão rural, enfim, a atuação desses grupos foi imprescindível para a dinamização das práticas científicas na UREMG/UFV.

Obviamente, é bastante questionável a real necessidade dos convênios internacionais para a economia brasileira, ou, pelo menos, a forma em que foram operacionalizados. A base do apoio financeiro acionado pela Aliança para o Progresso consistia em empréstimos, e não apenas transferência de recursos. Embora a doação de dinheiro e equipamentos não fosse incomum, o governo brasileiro financiou essa parceria. Molina (2016) abordou a discussão do legado negativo dos convênios. Nesse aspecto, sua contribuição para a redução da desigualdade social foi insuficiente:

No decorrer da ditadura militar, os funcionários do Government Accountability Office (GAO), órgão responsável pela auditoria, avaliações e investigações do Congresso dos

Estados Unidos, ao estudar o histórico dos programas ligados à “Aliança para o progresso” no Brasil, diagnosticaram que pouco foi feito para reduzir as desigualdades sociais, uma das grandes promessas dos estadunidenses com a implantação de seus programas no país, ao mesmo tempo que havia denúncias que os repasses de dólares aos brasileiros não estavam sendo investidos na educação pública, mas sim, no sistema privado [...] (MOLINA, 2016, p. 229-230).

Porém, na imprensa, a UREMG representava o sucesso da atuação da Aliança para o Progresso no Brasil. Diante das críticas endereçadas à presença de convênios internacionais no país – principalmente em relação aos famosos MEC-USAID –, a UREMG progressivamente colhia os frutos dessas parcerias, e seus ganhos eram expostos nos jornais de grande circulação nacional. No jornal *O Globo* (1965, s/p), a universidade foi apontada como obtentora de “resultados excelentes, dentro do espírito de cooperação que norteia a Aliança”. Ainda de acordo com o jornal, “uma série de acordos estabelecidos entre a USAID e a Universidade de Purdue vieram a beneficiar a UREMG” (*O GLOBO*, 1965, s/p). Para exemplificar, parte do orçamento da universidade contava com o apoio da Fundação Ford, com o envio de 500 milhões de cruzeiros, sendo que o Ministério da Agricultura enviou apenas 50 milhões (*O GLOBO*, 1965). O reitor ainda reforçou que o crescimento da universidade estava ligado aos convênios e que “graças ao generoso auxílio externo a UREMG tem desenvolvido, nesses dois anos e meio, impressionante ‘rush’ de novas obras” (*O GLOBO*, 1965, s/p).

Um dos projetos desenvolvidos conjuntamente com professores da UFV e os pesquisadores de Purdue relacionava-se com a produção do milho. Silva (2014) demonstra que a associação do cultivo do milho à erradicação da pobreza era recorrente na justificativa para a produção dos grãos. Dentro do programa de desenvolvimento do milho, muitas variedades de sementes foram produzidas, sobretudo com maior teor de proteína e maior valor biológico. O chamado supermilho, ou opaco-2, foi bastante utilizado na alimentação humana e animal:

O principal emprego da nova variedade – esclareceu o Dr. John Anderson, diretor do programa – residirá na alimentação de porcos, já que isso tem importante significado para a economia brasileira. Outro grande benefício será uma

melhora notável na nutrição de pessoas que baseiam sua alimentação principalmente no milho, como é o caso dos habitantes de Viçosa. As experiências, realizadas com 285 pessoas de Viçosa, contaram com a colaboração da UFV e com o financiamento da Agência de desenvolvimento internacional (AID) (O GLOBO, 1971, p. 14).

Esses convênios demonstraram-se coerentes com o projeto desenvolvimentista da modernização conservadora: a promoção da modernização da agricultura concomitante à redução dos conflitos sociais, por isso a ênfase na produção de alimentos de baixo custo como o milho. O aclamado potencial agrícola do Brasil em contraste com uma população com problemas em adquirir alimentos demonstrava os paradoxos da desigualdade social do país. Na Folha de S. Paulo (1972a, p 29), o milho opaco-2 é descrito no seu potencial de reduzir a desnutrição, “operando milagre ao salvar crianças condenadas à morte por insuficiência proteica”. Obviamente, o desenvolvimento do milho opaco-2 envolvia a agroindústria, na medida em que sua aplicação também seria destinada à alimentação suína para produção de carnes.

Outro projeto que recebeu bastante atenção do convênio Purdue-UFV foi o da soja. Com objetivos diferentes do programa de melhoramento do milho, a soja envolvia decisivamente o alargamento da rede científica e comercial em torno da expansão da pesquisa da oleaginosa. Esse cultivo não encontrava solos compatíveis para seu crescimento, o que redundava na necessidade de pesquisas para adaptação das sementes e fertilização química dos solos.

O programa de melhoramento da soja começou definitivamente na UREMG na década de 1960 e foi incrementado na década seguinte, sobretudo sob a participação e orientação dos cientistas americanos envolvidos com o Projeto Purdue. A interação de diferentes atores possibilitou condições propícias à construção de novos conhecimentos, aquisição de equipamentos e recursos financeiros para os trabalhos de investigação científica. Paralelamente ao projeto de expansão da soja, havia um reconhecimento da necessidade de explorar a fronteira agrícola do cerrado brasileiro. Sem dúvida, esse projeto relacionado ao desenvolvimento da soja atuou diretamente na associação da agricultura ao parque industrial nacional e internacional. Para a fertilização dos solos e melhoramento das sementes, as pesquisas serviram às indústrias de fertilizantes e agrotóxicos, em conjunto com as empresas responsáveis pela mecanização.

Conforme apontado anteriormente, a modernização do campo tornou-se uma questão de extrema necessidade para a ditadura. De acordo com Gustavo Alonso (2014, p. 96), o regime ensinava “ver o campo em compasso com o dinamismo industrial”, com a “promoção do latifúndio” e o “desenvolvimento de técnicas de produção para a agricultura”. O convênio Purdue-UFV, portanto, convergia diretamente com a promoção dos objetivos econômicos da modernização da economia nacional, uma vez que suas ações se correlacionavam com as intenções do regime em proporcionar a modernização e integrar a população rural nessa perspectiva.

Além dos projetos citados, um dos pontos fortes do programa foi o intercâmbio de professores e estudantes para os Estados Unidos subvencionado pela USAID. Em sua dissertação de mestrado, Silva (2014) aborda as possibilidades de incremento da formação acadêmica com a experiência internacional. A primeira modalidade de bolsa consiste em levar para os Estados Unidos cientistas com reconhecida “liderança cultural”. De acordo com Mattos (2013), o termo “líder cultural” chama a atenção para um processo de formação de visão de mundo. Consequentemente, o caráter ideológico do intercâmbio ficava evidente. Para isso, o intercâmbio consistia em apresentar o exemplo dos “países onde a democracia existia de verdade, como nos Estados Unidos, Suécia ou Noruega, pois, uma vez esclarecidos, esses jovens passariam a lutar em outra trincheira” (MATTOS, 2013, p. 354).

Enviar brasileiros com posição de liderança na comunidade científica era um grande passo para um aprendizado presencial, por meio de uma experiência de maior proximidade com a realidade norte-americana. Não obstante, isso não incluía apenas os professores da UREMG/UFV, mas também estudantes e até lideranças políticas envolvidas com a agropecuária. A primeira vez que esse projeto foi citado nos relatórios do convênio foi em 1966, quando alguns estudantes foram enviados aos Estados Unidos por um período de seis semanas. De acordo com o relatório:

7 estudantes da UREMG se juntaram com 8 alunos da ESALQ para uma visita aos Estados Unidos. Os estudantes, todos líderes em suas universidades, foram selecionados por um comitê de professores da UREMG e Purdue [...]. O objetivo deste projeto é dar aos líderes estudantis a oportunidade de verem por si mesmos, e interpretarem para seus colegas, o sistema econômico e educacional americano, tecnologia agrícola, empresa industrial e o estilo de vida ame-

ricano [...] os estudantes da UREMG retornaram com um melhor entendimento do sistema universitário americano. Essa viagem os ajudou a ter um melhor conhecimento e interesse no que ambos, Purdue e UREMG, estão tentando realizar em Viçosa (UREMG, 1966a, s/p).

Em 1970, o jornal UFV Informa trouxe uma entrevista com dois estudantes que participaram do intercâmbio naquele ano. É interessante observar que os alunos captaram aquilo que o programa objetivava em relação ao envio de jovens aos Estados Unidos. Demonstrando um sistema “quase perfeito” aplicado na América do Norte, os alunos eram desafiados a se formarem com a mesma perspectiva. Além disso, aparentemente o programa induzia o observador ao deslumbramento, com possibilidades infinitas de ganhos provenientes com a modernização da agricultura. Na visão do entrevistado e estudante de agronomia:

A agricultura americana é quase totalmente mecanizada, estando ao lado do avanço tecnológico do país. Existe um elo muito forte entre a indústria e a agricultura [...] A agricultura ainda tem ajuda muito grande das universidades e proteção do governo, no que diz respeito a créditos rurais, seguros da produção, estabilização dos preços e etc. [...] A mecanização da agricultura chegou a um ponto que, cerca de 1.500.000 fazendeiros produzem alimentos para uma população de 220.000.000 de pessoas e para exportação. Outro aspecto é que existe nos Estados Unidos uma agricultura especializada, havendo pouca diversificação de produção nas fazendas. Também não poderia deixar de mencionar a colaboração das cooperativas e um sistema perfeito de extensão rural (UFV INFORMA, 1970, s/p).

Sobre o aproveitamento da experiência da agricultura norte-americana, o estudante percebeu que a realidade observada no estrangeiro era plenamente possível de ser aplicada no Brasil, “muito se poderia aproveitar da agricultura americana para se aplicar no Brasil. Por exemplo, as diversas variedades de sementes, certos tipos de máquinas, a experiência em créditos rurais” (UFV INFORMA, 1970, s/p). Para que isso fosse possível, o estudante concluiu que “os agrônomos deveriam tentar utilizar ou aprender tudo que pode ser de interesse para a agricultura brasileira e para o próprio conhecimento” (UFV INFORMA, 1970, s/p). Nesse ponto, estão desconsideradas

pelo estudante as condições históricas que limitavam o crescimento da agricultura no Brasil, principalmente a concentração de terras e a precarização do trabalho. Diante disso, é perceptível que o perfil dos estudantes selecionados para o intercâmbio correspondia àqueles que já se apropriaram da concepção de agricultura moderna como referência para o Brasil. O discurso citado não parece ser uma mudança de direção; pelo contrário, há um reforço daquilo que outrora já estava estabelecido entre os estudantes participantes.

A segunda modalidade de bolsa enviava aos Estados Unidos indivíduos com posição de destaque na universidade ou no meio político. O chamado curso de reciclagem envolvia diretamente professores com cargos administrativos e políticos com ligação com o meio acadêmico. O prof. Erly Brandão, que foi codiretor do convênio, ficou um semestre em Purdue para sua formação como gestor na universidade. Ele se comprometeu bastante para a fundação do Programa de Pós-Graduação em Economia Rural na UREMG. No campo político, o prof. José de Alencar Carneiro Viana, ex-aluno e ex-diretor da instituição, foi enviado a esse programa; depois, tornou-se secretário de Agricultura de Minas Gerais na gestão de José de Magalhães Pinto. Além dele, Roberto Resende, também secretário da Agricultura e candidato ao governo mineiro em 1966, foi incluído nesse programa. De acordo com o convênio, “muitos sentiram que esta viagem forneceu várias ideias e muito estímulo ao Dr. Resende em operar vários programas do Estado da secretaria de agricultura” (UREMG, 1966b, s/p).

A terceira modalidade de bolsa, com maior orçamento quando comparada às outras modalidades, incluía professores e estudantes de graduação e pós-graduação, tanto os que cursavam no Brasil quanto os que faziam sua pesquisa nos Estados Unidos. O objetivo era o complemento da formação acadêmica com mestrado ou doutorado. Esse programa contribuiu para o aumento de professores com pós-graduação na universidade, o que, conseqüentemente, impulsionou a produção científica local.

Portanto, o oferecimento de bolsas envolvia a assimilação da cultura americana⁸ pelos cientistas, políticos e estudantes brasileiros. Acima de tudo, essa ferramenta atuava, ainda que indiretamente, para a acomodação em relação à ditadura, com a criação de lideranças “democráticas” por meio das bolsas para os estudantes e professores. Ao enviar estudantes e professores para o exterior, as relações entre governo e as instituições estrangeiras ficavam naturalizadas, sobretudo com a apresentação de vantagens pessoais advindas desses convênios.

A discussão em torno do programa de intercâmbio de estudantes, professores e políticos para os Estados Unidos é bastante polêmica. Afinal, o objetivo dos Estados Unidos era de fato o “convencimento forçado” dos brasileiros para que se enquadrassem no sistema de pensamento norte-americano? Na visão de Molina (2016), a resposta é sim. Para o autor, esses programas “objetivavam cooptar os professores e estudantes qualificados para seguirem os trabalhos iniciados pelo convênio no Brasil” (MOLINA, 2016, p. 220). Dessa forma, “receberiam maior instrução científica e ideológica, familiarizando-se com o paradigma da agroindústria norte-americana, ou seja, o sistema produtivo que conhecemos hoje como agronegócio” (MOLINA, 2016, p. 220.). Porém, não se pode perder de vista que o interesse de se influenciar pelos valores americanos partia dos próprios brasileiros. Os cientistas locais não eram uma tábua rasa em que qualquer ideologia estava pronta para ser assimilada na universidade. Pelo contrário, no caso de Viçosa, os convênios com os Estados Unidos, desde a década de 1920, foram iniciados com o convite feito para o prof. Peter H. Rolfs dirigir a ESAV, realizado pelo governo brasileiro. Isso já demonstra que a iniciativa partia essencialmente do Brasil.

É óbvio que os Estados Unidos objetivavam expandir seu *modus operandi* econômico para a América Latina. Suas práticas de convencimento envolviam empréstimos, doação de recursos, bolsas de estudos e, sobretudo, difusão de elementos da cultura americana como produtos industrializados e até o cinema. No entanto, os americanos não mudaram a mentalidade dos brasileiros nem os rumos políticos e econômicos do país. Eles apenas reforçaram e financiaram aquilo que de antemão era desejado pelas elites.

Conclusão

O convênio entre a Universidade de Purdue e a Universidade Federal de Viçosa evidenciou um caráter associativo que foi além da esfera científica e institucional. O projeto de desenvolver a agricultura moderna nacional por meio do investimento em pessoal e equipamentos transformou a universidade da pequena Viçosa em celeiro de projetos científicos com dimensão nacional.

Dessa forma, o contexto da Guerra Fria e a mudança de orientação do Brasil em relação aos Estados Unidos também são ferramentas explicativas para o incremento da rede científica para a produção agrí-

cola modernizada. O intento norte-americano de regular as economias periféricas com o ensejo da ditadura em financiar a agricultura, atraindo investimentos estrangeiros, fortaleceu ainda mais o intercâmbio com a USAID, e, nesse caso, o convênio Purdue-UFV se tornou o símbolo de uma parceria bem-sucedida.

Em relação às influências dos convênios internacionais e sua interlocução com o regime ditatorial, o convênio entre a UFV e a Universidade de Purdue também representou os interesses de parte da comunidade acadêmica de Viçosa em cooperação com o projeto modernizador da ditadura. Todo o arsenal necessário para o desenvolvimento agrícola estava contido nos princípios do convênio, o que fortaleceu o canal de interlocução entre a universidade e o regime autoritário, principalmente no tocante ao projeto de modernização da agricultura que era cobiçado pelos militares e desejado pelos cientistas locais, ou seja, havia uma convergência enorme entre o campo político e os cientistas.

Por outro lado, os programas da USAID nas universidades não reduziram a relação entre os americanos e os brasileiros como uma simples subordinação dos interesses nacionais aos estrangeiros. As elites locais tinham total interesse nos recursos, no desenvolvimento institucional e na influência norte-americana no país. Isso não diminuiu o alto preço pago pelos governos no financiamento da presença estadunidense na modernização agrícola. Porém, apostar na subordinação sem reconhecer o papel dos cientistas como interessados na interlocução com os estrangeiros seria reduzir demais a complexidade das relações entre os dois países.

Recebido em: 06/04/2019

Revisado em: 06/05/2019

Aprovado em: 10/06/2019

Notas

1 Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Extensão Rural pela UFV. Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: gbianch@gmail.com

2 Em 1969, a UREMG se federalizou e foi renomeada como Universidade Federal de Viçosa. Diante de uma grande crise política e econômica no Estado de Minas Gerais, governado por Israel Pinheiro (1966-1970), o atraso salarial dos professores motivou um grande movimento interno para a federalização da universidade.

3 A Universidade de Purdue é uma instituição situada na cidade de West Lafayette, no estado de Indiana. Fundada no século XIX, de vasta formação acadêmica, a universidade se destacou na formação de profissionais para a agricultura, sobretudo com pesquisas ligadas à agropecuária.

4 Embora os membros americanos do convênio acreditassem que a solução para o problema da universidade estava na maior vinculação da instituição ao capital privado, a penúria financeira contribuiu para que eles apoiassem a federalização. Parte das reuniões de negociação com o governo estadual e federal na época foram mediadas por membros do convênio Purdue-UREMG, conforme salientou Silva (2014).

5 O conceito de modernização conservadora aqui utilizado foi cunhado por Barrington Moore Jr. e explicado por Rodrigo Motta. De acordo com Motta (2014, p. 11), “esse autor defendia o argumento de que os processos de modernização seguiriam trilhas diferentes em alguns países, nos quais as tendências modernizadoras poderiam se mesclar a forças conservadoras. Dessa forma, o setor agrário tornava-se estratégico, pois seria utilizado pelos governos como forma de redução dos conflitos sociais.”

6 José de Magalhães Pinto governou Minas Gerais entre 1961 e 1966. Grande apoiador do golpe de 1964, o udenista sempre se entusiasmou com a presença norte-americana no país. Com ele à frente do governo, o convênio encontrou total apoio para as demandas científicas do programa. Após seu mandato, os cientistas encontraram diversas dificuldades para prosseguir com o convênio, o que gerou muito desgaste com o governo subsequente, do governador Israel Pinheiro.

7 Convênios entre universidades americanas e brasileiras foram firmados na década de 1960, aos moldes do convênio Purdue-UREMG/UFV. Na Universidade de São Paulo, *campus* de Piracicaba, foi formulado o programa com a Universidade de Ohio (1964-1973); a Universidade Federal do Ceará recebeu um convênio com a Universidade do Arizona; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul se conveniou à Universidade de Wisconsin.

8 Cultura americana, nesse aspecto, refere-se aos valores devotados pelos estadunidenses no tocante ao desenvolvimento da sociedade moderna, a saber, o individualismo e o capitalismo. Em conjunto com isso, o sonho americano de prosperidade, fundamentado na propriedade privada e no empreendedorismo, está incluído no que é denominado aqui cultura americana.

Referências

ALONSO, Gustavo. Ditadura do sertão: Apoio e consenso da ditadura civil-militar na música sertaneja. *In: CORDEIRO, Janaina et al. À sombra das Ditaduras*. Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979.

AYERBE, Luís Fernando. **Estados Unidos e América Latina: construção da hegemonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERNANDEZ, Adriela. **The Purdue-Viçosa Project: a case study in institution building**. 1991. 216f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Purdue, Lafayette, 1991.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, mar. 1965, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 29 jul. 1972a, p. 29.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 9 set. 1972b, p. 14.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2008.

MATTOS, André Luiz Rodrigues de Rossi. **Radicalismo de esquerda e anticomunismo radical: a União Nacional dos Estudantes entre 1945 e 1964**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MOLINA, Rodrigo. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)**. 2016. 492f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 15 jun. 1965, Matutina, Geral.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 30 dez. 1966, Matutina, Geral.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 7 abr. 1971, p. 14.

SARAIVA, Miriam Gomes; VIGEVANI, Tullo. Política externa: continuidade em meio à descontinuidade, de 1961 a 2011. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVA, Gustavo Bianch. **A ciência em rede**: os vínculos entre instituições e cientistas no contexto da modernização da agricultura (1958-1973). 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Departamento de Economia Rural, UFV, Viçosa, 2014.

USAID – United States Agency for International Development. Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2019.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. Purdue-Brazil Project. **Relatório semianual**. Viçosa, 1970.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. **Extensão e financiamento do projeto da Universidade de Purdue/Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, 1971.

UFV INFORMA. Viçosa, ago. 1970.

UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Purdue-Brazil Project. **Thirty one report**. Viçosa, 1966a.

UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Purdue-Brazil Project. **Reports**. Viçosa, 31 jan. 1966b.

“O ETA em marcha”: imperialismo estadunidense e educação rural no Brasil (1953-1964)

SONIA REGINA DE MENDONÇA¹

Resumo

O texto analisa as relações entre os Estados Unidos da América e o governo brasileiro, firmadas a partir de Acordos de Cooperação Técnica, especialmente no tocante à educação rural. Sob essa ótica mais ampla, enfatiza-se o estudo da mais duradoura instituição brasileiro-americana estabelecida no país: o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano, criado no Rio de Janeiro em 1953. Por meio da análise de documentos produzidos por ambos os governos, procura-se demonstrar as estratégias de penetração da influência estadunidense na educação rural, em particular seu processo de ressignificação, de uma dimensão escolar voltada a crianças e jovens para outra destinada a qualificar, pelo e para o trabalho, o adulto rural analfabeto.

Palavras-chave: Brasil-Estados Unidos. Educação rural. Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano.

“ETA on the march”: US imperialism and rural education in Brazil (1953-1964)

Abstract

The text analyzes the relations between the United States of America and the Brazilian government, signed on the basis of Technical Cooperation Agreements, especially in relation to Rural Education. In this broader perspective, we emphasize the study of the most enduring Brazilian-American institution established in Brazil: the Brazilian-American Technical Agriculture Office, created in Rio de Janeiro, in 1953. Through the analysis of documents produced by both governments, it is possible to demonstrate the strategies of penetration of the

American influence into Rural Education, in particular its process of re-signification, from a school dimension directed towards children and young people, to another destined to qualify, by and for work, the illiterate rural adult.

Keywords: Brazil-United States. Rural education. Brazilian-American Technical Agriculture Office.

“ETA en marcha”: el imperialismo estadounidense y la educación rural en Brasil 1953-1964)

Resumen

El texto analiza las relaciones entre los Estados Unidos de América y el gobierno brasileño, firmadas a partir de Acuerdos de Cooperación Técnica, especialmente en lo que se refiere a la Educación Rural. En esta óptica más amplia, se enfatiza el estudio de la más duradera institución brasileña-americana establecida en el país: la Oficina Técnica de Agricultura Brasileño-Americano, creada en Río de Janeiro en 1953. A través del análisis de documentos producidos por ambos gobiernos, se puede demostrar las estrategias de penetración de la influencia estadounidense en la Educación Rural, en particular su proceso de resignificación, de una dimensión escolar dirigida a niños y jóvenes, a otra destinada a calificar, por el trabajo y para el trabajo, el adulto rural analfabeto.

Palabras clave: Brasil-Estados Unidos. Educación rural. Oficina Técnica de Agricultura Brasileño-Americano.

O tema

O texto objetiva analisar as principais campanhas e ingerências, no âmbito da educação rural, perpetradas pelo Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), órgão binacional criado em 1953, no Rio de Janeiro, onde manteve sua sede até 1964, diretamente subordinado ao Ministério da Agricultura e ao Foreign Office American.

Fruto de um acordo entre os governos estadunidense e brasileiro, e munido de recursos oriundos do Programa Ponto IV (USA, 1951), os quadros do ETA definiam como seu objetivo “contribuir para o avanço econômico dos países subdesenvolvidos”, mediante atuações específicas em áreas como extensão e crédito rural subsidiado. Nessa diretriz, desenvolveu e patrocinou inúmeros projetos, contratados por entidades públicas e privadas, passando a funcionar como seu assessor, e não mais como nos acordos até então firmados entre ambos os governos, por meio de

ações unificadas configuradoras de um plano geral de cooperação. Os projetos abrangiam iniciativas em todas as unidades da federação brasileira, incidindo sobre distintos âmbitos do universo agrário, desde o fomento à produção agropecuária e a conservação de recursos naturais até o auxílio “técnico-educativo” a comunidades rurais.

A fundação do ETA é paradigmática da reorientação imprimida à política de “cooperação” internacional estadunidense, calcada em ressignificar a própria noção de educação rural, alteração inaugurada na década de 1950, quando foi “descoberto” o conceito de “desenvolvimento”. Em função desse novo construto, a visão sobre as atividades até então definidas como de ensino agrícola passaria a priorizar não mais a perspectiva escolar *stricto sensu*, porém outra, eminentemente assistencial e de cunho produtivista, voltada tanto para a qualificação da mão de obra quanto para seu treinamento e organização em “comunidades rurais”, aptas a consumir tecnologia norte-americana. Tal redirecionamento incidiria na multiplicação dos tipos de agências e iniciativas conjuntas brasileiro-americanas, bem como na vitória da vertente que defendia a educação rural como aquela calcada na prática do extensionismo rural. O ETA, todavia, não deve ser encarado como uma inovação em si mesmo; ele consistiu muito mais no coroamento de uma modalidade de intervenção norte-americana em questões-chave latino-americanas e brasileiras, mormente aquelas relativas à pobreza e sua superação, mediante intervenções tidas como “educativas” e “pedagógicas”.

Desde o início dos anos 1940, observa-se a intensificação do interesse de entidades governamentais e privadas estadunidenses – como a Inter-American Affairs Association, de Nelson Rockefeller (DALRYMPLE, 1968) – pelos “problemas” do recém-construído “Terceiro Mundo”. Vale lembrar que, em 1945, uma fundação privada norte-americana e o Ministério da Agricultura já haviam assinado o primeiro acordo de cooperação internacional no âmbito da educação rural, do qual resultou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujas atribuições consistiam em implantar, por todo o país, centros de treinamento dos chamados “operários rurais” adultos e Clubes Agrícolas para a infância e juventude, além de intervir diretamente na formação de técnicos especializados e lideranças rurais, via programas educativos que incutissem nos trabalhadores e jovens o “amor à terra e ao trabalho”, fixando-os a seu “próprio meio” (LIMA; BUHR; LAVOR, 1949). Para além dessas

características gerais, que sentido teórico mais amplo é possível atribuir à fundação do E.T.A? Para responder a tal indagação, é necessário contextualizar a discussão sobre a origem e a consolidação de um conceito que se tornou axial a toda e qualquer iniciativa desse calibre: o desenvolvimento.

O problema

Em seu discurso inaugural como presidente dos Estados Unidos, pronunciado em 20 de janeiro de 1949, Harry Truman anunciou seu conceito de um *fair deal* universal, conclamando seu país e o mundo a solucionar problemas das “regiões subdesenvolvidas” do globo.

There is a sense in which rapid economic progress is impossible without institutions have to disintegrate; bonds of caste, creed and race have to burst; and large numbers of persons who cannot keep up with progress have to have their expectations of a comfortable life frustrates. Very few communities are willing to pay the full price of economics progress (USA, 1951, p. 2)².

A doutrina Truman daria início a uma nova era no entendimento e gerenciamento dos assuntos mundiais, mormente àqueles ligados a países menos contemplados economicamente. Seu ambicioso objetivo era propiciar as condições necessárias para reproduzir no mundo as características das sociedades “avançadas” da época: altos níveis de industrialização e urbanização; tecnicização da agricultura; elevação material da produção e dos padrões de vida e adoção de uma educação e valores culturais ditos modernos. Na visão dos setores representados por Truman, capital, ciência e tecnologia eram os principais ingredientes que tornariam possível tal transformação, uma vez que, somente por seu intermédio, o sonho americano de paz e abundância poderia ser estendido a todos os povos do planeta. Obviamente tal sonho não foi criação exclusiva de dirigentes norte-americanos, tendo frutificado em uma conjuntura histórica específica, inaugurada em fins da Segunda Guerra Mundial, e que, em poucos anos, seria universalmente abraçado por todos os que estavam no poder, apropriado como uma missão.

Um dos mais influentes documentos do período, elaborado por um grupo de especialistas convocado pelas Nações Unidas para desenhar

políticas concretas para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, pregaria que esse rápido progresso seria impossível sem ajustes dolorosos. O relatório sugeria uma total reestruturação das então chamadas “sociedades subdesenvolvidas”. Tal compromisso evidenciava o desejo de transformar drasticamente dois terços do mundo, tentando atingir a meta da prosperidade material e do progresso econômico. No início dos anos 1950, esse projeto tornou-se hegemônico nos círculos de poder dos mais diversos países.

É óbvio que esse “sonho” se transformaria no “pesadelo” latino-americano, como o quer Escobar (1995, p. 4), uma vez que, no lugar do “reino da abundância” prometido pelos teóricos dos anos 1950, o discurso e as estratégias do desenvolvimento produziram seu oposto: o subdesenvolvimento, o empobrecimento, a exploração incalculável e a opressão. Apesar disso, gestou-se, em conjunto com o conceito de desenvolvimento, a noção de terceiro mundo, derivada de discursos e práticas imbricados ao próprio desenvolvimento, desde sua emergência. Das teorias de desenvolvimento econômico dos anos 1950 à abordagem das “necessidades básicas humanas” dos anos 1970 – enfatizando não só o crescimento econômico, mas também a distribuição dos benefícios por ele gerados –, a principal preocupação de seus elaboradores referia-se aos tipos de desenvolvimento que deveriam ser seguidos para resolver os problemas socioeconômicos dos países periféricos.

Em verdade, à época, parecia impossível conceituar a realidade social em outros termos. Para onde quer que se olhasse, encontrava-se a realidade onipresente do desenvolvimento: governos implementando ambiciosos planos desenvolvimentistas; instituições aplicando programas desenvolvimentistas nas cidades e no campo; especialistas de toda espécie estudando o subdesenvolvimento e produzindo teorias a seu respeito. Não seria demais afirmar que, a partir de fins da Segunda Guerra Mundial, a realidade histórica foi “colonizada” pelo discurso do desenvolvimento, e todos os que se encontravam insatisfeitos com tal estado de coisas lutariam por pedaços de liberdade, na esperança de alcançar uma nova realidade.

Pensar no desenvolvimento como produto de uma formação discursiva permite não apenas manter o foco da análise sobre a dominação, mas também explorar, de maneira mais frutífera, as possibilidades e os efeitos mais penetrantes do desenvolvimento. Entretanto, para entender o desenvolvimento como um discurso historicamente produzido, é necessário con-

siderar o motivo pelo qual tantos países começaram a perceber-se como subdesenvolvidos, justamente no imediato pós-guerra; como desenvolver-se passou a ser um problema vital para eles; e, finalmente, como abraçaram a tarefa de não se subdesenvolverem, sujeitando-se a intervenções externas crescentes e sistemáticas. A rigor, nascia todo um novo domínio de experiências, resultante de novas estratégias elaboradas para lidar com novos problemas. Partindo dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, essas estratégias tornaram-se, em poucos anos, uma poderosa força no Terceiro Mundo, decorrendo de um conjunto de afirmações sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento que não só autorizavam visões distintas a seu respeito, mas também o descreviam e o prescreviam (BOURDIEU, 1996). Assim como Edward Said (1990) afirma com relação ao orientalismo, também é possível dizer que o desenvolvimento se tornou um estilo de dominação, reestruturação e apropriação da própria autoridade sobre o Terceiro Mundo.

Apesar de alguns termos dessa definição serem mais aplicáveis ao contexto colonial propriamente dito – como nos casos da Ásia e África –, o discurso do desenvolvimento conteria princípios similares, gerando um aparato institucional extremamente eficiente para produzir conhecimento e exercer o poder sobre o Terceiro Mundo, integrado por um conjunto de agências e agentes surgidos entre 1945 e 1955 e que, desde então, não cessou de gerar novos arranjos de conhecimento/poder. O desenvolvimento, em síntese, disponibilizou, com sucesso, uma forma de gerir o Terceiro Mundo, espaço entendido como o de povos submetidos e, simultaneamente, assegurar o controle sobre ele. Segundo alguns, o discurso do desenvolvimento continha uma imaginação geopolítica que moldaria seu próprio sentido por mais de quatro décadas (ESCOBAR, 1995). Logo, falar do desenvolvimento como experiência histórica singular remete à criação de um domínio de pensamento e ação, passível de ser analisado a partir dos três eixos que o definiam: a) as formas de conhecimento a ele referidas e pelas quais ele adquiriria concretude na forma de projetos, conceitos e teorias – como os campos de conhecimento sobre desenvolvimento rural, desenvolvimento sustentável etc.; b) o sistema de poder que regularia suas práticas; c) as formas de subjetividade forjadas por tal discurso, pelo qual as pessoas passariam a reconhecer-se como desenvolvidas ou subdesenvolvidas. Todo o conjunto fundado nesse tripé instituiu o desenvolvimento não só como formação discursiva, mas também como aparato que retrata formas de conhecimento e técnicas de poder.

“Descobrimos” a pobreza, “inventamos” o desenvolvimento

Partindo dessa reflexão inicial, vale apontar que uma das muitas mudanças ocorridas no imediato pós-guerra foi a “descoberta” da pobreza em massa na Ásia, África e América Latina, que daria suporte à reestruturação da economia e cultura mundiais. O discurso da guerra contra o fascismo seria deslocado para um novo domínio socioespacial, o Terceiro Mundo, e, rapidamente, a hegemonia estadunidense elevaria a guerra contra a pobreza a um lugar proeminente. A nova ênfase foi incentivada pelo reconhecimento das condições crônicas de pobreza e miserabilidade em países pobres e pelo papel por elas imposto aos países desenvolvidos, forçando-os a considerar que algo deveria ser feito, sob pena de os níveis de instabilidade mundiais se tornarem intoleráveis.

Se a pobreza em escala mundial foi uma “descoberta” do pós-guerra, isso significa afirmar que as concepções e formas de tratá-la foram muito diversas antes de 1940. A pobreza massiva, em seu sentido contemporâneo, apareceu apenas quando a expansão da economia de mercado quebrou os laços de comunidade, privando milhões de pessoas do acesso à terra, água e demais fontes de recursos naturais. Assim, com a consolidação do capitalismo, a pobreza sistêmica tornou-se inevitável. Para tratar da pobreza, as sociedades desenvolvidas conquistaram novos domínios. Mais do que a pujança industrial e tecnológica, a reordenação do capitalismo fundamentou-se em uma política de combate à pobreza cujo objetivo não era somente criar consumidores, mas também transformar sociedades, para que os pobres fossem objeto de conhecimento e gerenciamento. O pauperismo seria associado a atributos como mobilidade, ociosidade, independência, frugalidade, promiscuidade e ignorância, além de atitudes como a recusa em aceitar a existência de deveres sociais ou de ter que trabalhar e submeter-se à lógica da expansão das necessidades.

Logo, o gerenciamento da pobreza originou intervenções em áreas como educação, saúde, higiene, moralidade e emprego, resultando em um pan-ótico de interferências, responsável pela criação de um domínio que os pesquisadores denominaram “O Social”. Como um domínio de conhecimento e intervenção, “O Social” tornou-se proeminente no século XIX culminando, no século XX, com a consolidação do Welfare State. Se, nas sociedades de mercado, o pobre era definido como carente daquilo que o rico possuía em termos monetários e de bens materiais, os países pobres

foram similarmente definidos em relação aos padrões de riqueza das nações economicamente mais potentes. Assim, a pobreza tornou-se um conceito, objeto de nova problematização, gerando novos discursos e práticas que acabaram por moldar a própria realidade a que se referiam. Em suma, afirmar-se-ia como verdade universal que o traço essencial do Terceiro Mundo era sua pobreza, cuja solução residia no desenvolvimento econômico.

Com esse pano de fundo, observa-se que, em 1949, uma missão econômica organizada pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) visitaria a Colômbia, visando formular um programa geral de desenvolvimento para o país, que se tornou a primeira missão desse tipo enviada pelo BIRD a um país subdesenvolvido. Seu programa clamava por “reformas múltiplas de melhoramento”, cobrindo importantes áreas da economia. O sentimento messiânico e o fervor quase religioso expressos na noção de salvação resumiam a convicção de que existia somente uma forma correta de resolver os problemas colombianos: o desenvolvimento. O discurso do desenvolvimento tipificado nessa missão emergiu em meio a uma complexa conjuntura histórica. Sua intervenção assinalou significativas mudanças nas relações entre os países da Europa e os Estados Unidos, de um lado, e os países da Ásia, África e América Latina, de outro. Ela também deu origem a um novo regime de representações sobre essas partes do mundo, introduzido na cultura euro-americana.

A lenta preparação para o deslançar do desenvolvimento talvez tenha sido mais óbvia no caso da África, onde grande número de estudos recentes sugere que havia uma importante conexão entre o declínio da ordem colonial e a ascensão do desenvolvimento. A América Latina, mesmo distinta dos países africanos, abrigou muitos precursores do desenvolvimento, e, em inícios do século XX, a ascendência dos Estados Unidos foi sentida em toda a região, tomando-se as relações com a América Latina uma via de mão dupla. Se, por um lado, os agentes no poder perceberam as oportunidades existentes para efetivar essa grande troca, por outro os Estados Unidos sentiram-se justificados a intervir nos assuntos latino-americanos. Todavia, à medida que o nacionalismo latino crescia após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos relativizaram seu intervencionismo aberto, proclamando, em seu lugar, os princípios da boa vizinhança. Nesse período, a Fundação Rockefeller tornou-se ativa na região. Em seu conjunto, todavia, o período compreendido entre 1912-1932 foi regido pelo projeto norte-americano de atingir “a hegemonia ideológica – e tam-

bém militar – sem ter que pagar o preço da conquista” (DRAKE, 1991, p. 34). A realização de três Conferências Interamericanas, uma no México (1945), outra no Rio de Janeiro (1947) e a terceira em Bogotá (1948), seria crucial para rearticular as novas regras do jogo (CAMPOS, 2006). Contudo, como o terreno da Guerra Fria havia sido fertilizado, os encontros evidenciaram divergências de interesses entre a América Latina e os Estados Unidos, marcando o fim da política da boa vizinhança. Enquanto os Estados Unidos insistiam em seus objetivos militares e de segurança, os países latinos enfatizavam objetivos econômico-sociais.

Se, durante a Segunda Guerra Mundial, a imagem dominante sobre o que se tornaria o Terceiro Mundo foi moldada por considerações estratégicas e pela necessidade de acesso a matérias-primas, a integração dessas partes do mundo à estrutura econômica e social que emergiu após a guerra se tornou mais delicada. Da conferência de fundação das Nações Unidas até fins da década de 1940, o mundo não industrializado foi objeto de intensas negociações. Ademais, as noções de desenvolvimento e terceiro mundo inexistiam antes de 1945, e ambas emergiram como princípios operantes dentro do processo pelo qual o capitalismo ocidental redefiniu a si e ao resto do mundo. Logo, somente no início dos anos 1950, a ideia da existência dos “três mundos” – nações livres industrializadas, nações comunistas industrializadas e nações pobres não industrializadas – consolidar-se-ia (ESCOBAR, 1995). O ano de 1945 marcaria uma profunda transformação nas relações mundiais, assegurando aos Estados Unidos uma posição tão inquestionável, econômica e militarmente, que colocaria sob sua tutela o conjunto do sistema ocidental.

No período 1945-1955, consolidou-se a hegemonia estadunidense com o capitalismo mundial e a necessidade de expandir e aprofundar mercados para seus produtos, além de encontrar novas áreas para o investimento de seus capitais excedentes. Afinal, o crescimento da economia norte-americana ainda dependia de matérias-primas baratas para a crescente capacidade de suas indústrias, mormente as nascentes corporações multinacionais. Enquanto a Europa se beneficiava com a reconstrução propiciada pelo Plano Marshall, o Terceiro Mundo não mereceu igual tratamento. Comparando os US\$ 19 bilhões recebidos pela Europa, menos de 2% desse total da ajuda americana seria dirigido à América Latina. Como se percebe, as raízes históricas do desenvolvimento repousaram em um único e mesmo processo: os rearranjos políticos verificados após

a Segunda Guerra Mundial, responsáveis pelo deslocamento da luta entre o Leste e o Oeste para o Terceiro Mundo, transformando o desenvolvimento na grande estratégia para minar tais rivalidades e redesenhar a civilização industrial.

Em 1949, enquanto o Plano Marshall mostrava sucesso na restauração europeia, tornou-se famoso o Ponto IV do presidente Truman, envolvendo a aplicação, em áreas pobres do mundo, das assim chamadas “forças vitais da civilização ocidental”: tecnologia e capital, embora seu programa viesse a repousar muito mais em assistência técnica do que em capitais (LATA, 1951, p. 280). Para tanto, foi criada, em 1945, a Technical Cooperation Administration (TCA), dentro do Departamento de Estado, com a tarefa precípua de implementar as novas políticas. Em 1952, a agência já conduziria operações em quase todos os países da América Latina, traduzindo-se na busca de conhecimentos detalhados sobre sua economia, sociedade, geografia e política, integrados a um sistema transnacional de pesquisa. O afã pelo crescimento econômico parecia ligar-se à fé na ciência e tecnologia como redentoras da pobreza. Por trás do viés humanitário dessa nova estratégia, novas formas de poder e controle, sutis e refinadas, seriam perpetradas, tendo como contrapartida a erosão da habilidade dos povos pobres em definir suas próprias vidas e a desqualificação de seus saberes próprios, já que o pobre se tornava alvo de uma variedade de programas sofisticados. Novas instituições nos Estados Unidos e na Europa, o BIRD e a ONU, as fundações e os escritórios ligados ao grande capital, esse era o tipo de desenvolvimento a ser promovido.

Estratégias do desenvolvimento

Os objetos com que o desenvolvimento começou a lidar após 1945 eram numerosos e variados. Alguns estavam claramente postos – a pobreza, a insuficiência de tecnologia e capital, o crescimento populacional, as práticas agrícolas arcaicas etc. –, enquanto outros foram introduzidos de forma sub-reptícia, tais como atitudes culturais, valores e fatores raciais, religiosos, geográficos e étnicos associados ao atraso. Tudo era submetido aos olhos dos novos estudiosos: as pobres habitações das massas rurais, os vastos campos, as cidades, as fábricas, os hospitais, as escolas, as agências públicas, entre outros (ESPINOSA, 1976, p. 198). Alguns argumen-

tos das autoridade foram operados, mormente aqueles relativos ao papel dos especialistas. Economistas, demógrafos, educadores, especialistas em agricultura, saúde pública e nutrição elaboravam teorias, identificavam problemas e produziam novas categorias de clientes. O desenvolvimento, em paralelo, ocorria via criação de anormalidades – o analfabeto, o subdesenvolvido, o pequeno lavrador – asseguradoras da permanente necessidade de intervenções. Outra estratégia do desenvolvimento foi vulgarizar a representação do Terceiro Mundo como uma criança a ser guiada, tornando-se a infantilização da América Latina peça fundamental para a elaboração de teorias da salvação.

Obviamente outros discursos históricos influenciaram a configuração das representações do desenvolvimento, como o do comunismo. Em sentido similar, o etnocentrismo também influenciou a forma assumida pelo desenvolvimento: populações indígenas deveriam ser modernizadas, e formas de poder relativas à classe, ao gênero, à raça e à nacionalidade encontraram lugar na teoria e nas práticas desenvolvimentistas. A mais importante exclusão, entretanto, foi – e continua a ser – a do povo, ao qual, teoricamente, o desenvolvimento deveria atender diretamente por meio de intervenções técnicas.

Isso posto, resta ratificar o quanto o desenvolvimento, como uma construção histórica, implica analisar os mecanismos pelos quais se tornou ativo, quase sempre estruturados a partir de formas de conhecimento/poder concebidas como processos de institucionalização e de profissionalização. Esta última efetivou-se por meio da proliferação das “ciências do desenvolvimento” e suas subdisciplinas, que, supostamente, removeriam problemas de cunho político e cultural, recolocando-os nos termos neutros da ciência. Daí resultaram programas de estudos na maior parte das universidades do mundo desenvolvido e naquelas criadas no Terceiro Mundo. Outra importante consequência da profissionalização do desenvolvimento foi a metamorfose do povo em dados de pesquisa, segundo paradigmas ocidentais capitalistas. A invenção do desenvolvimento incidiu igualmente na criação de um campo institucional do qual emergiam discursos que eram repetidos, estabilizados, modificados e postos em circulação. Juntos, constituíram o aparato que organizaria as formas de conhecimento/poder. A institucionalização do desenvolvimento aconteceu em todos os níveis, desde a multiplicação de organizações internacionais e agências nacionais de planejamento terceiro-mundistas até agências de

âmbito local como comitês comunitários e órgãos de voluntários privados. Esse processo não cessaria de expandir-se, resultando na consolidação de uma rede de poder baseada em uma miríade de centros locais de poder.

O conhecimento produzido sobre o Terceiro Mundo circulava por todas essas instituições por meio de programas aplicados, conferências, serviços de consultoria etc., resultando em um verdadeiro negócio do desenvolvimento. Pobreza, analfabetismo e fome lastrearam uma lucrativa indústria de planejadores, especialistas e funcionários civis que nada tinha de esforço inocente em prol dos pobres. Ela foi um sucesso, integrando e controlando países e populações. O desenvolvimento forneceu um caminho para conceber a vida social como problema técnico, matéria de decisão racional e de gerenciamento, a ser executado pelos “profissionais do desenvolvimento”, especializados em conhecimentos supostamente qualificados para o exercício de sua missão. Em suma, os especialistas em desenvolvimento concebiam-no como algo a ser atingido mediante a aplicação correta de saberes, investimentos e aumento de produtividade. Sua visão dos problemas não era estrutural ou dialética, porém mecanicista e fragmentária. A criação/funcionamento do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano será tomado como emblemático das considerações até aqui tecidas.

ETA: “educação”, saber e poder no Brasil

Por volta de 1953, várias agências públicas e grupos privados norte-americanos dividiam seus conhecimentos e suas habilidades com governos de outros países. Muitas delas, contudo, trabalhavam de forma independente, o que fazia parecer que os programas de cooperação técnica poderiam tornar-se elemento construtivo na cooperação internacional. Nenhum efetivo esforço organizado havia sido feito, até então, para determinar até que ponto tal divisão de conhecimentos ajudava, de fato, os países subdesenvolvidos a ajudarem-se.

A decisão da Associação de Planejamento Nacional (National Planning Association - NPA) de chamar a si um estudo de amplo alcance sobre programas de cooperação técnica, para avaliar suas potencialidades e limitações na América Latina, nasceu nesse contexto. O estudo propositalmente concentrou-se nas atividades realizadas na América Latina, justamente porque fora ali que programas de cooperação haviam ocorrido

por mais tempo do que em qualquer outra parte do mundo. Grande diversidade de iniciativas já havia se desenvolvido na América Latina, sob as mais distintas modalidades de auspícios e condições – patrocinadas por fundações privadas, pelo governo dos Estados Unidos, por organizações internacionais, grupos religiosos, universidades e empresas –, cada uma delas com objetivos próprios. Esperava-se que o estudo intensivo da experiência acumulada pelas agências públicas e privadas que patrocinaram tais programas pudesse fornecer guias práticos e padronizados das atividades de cooperação técnica.

No início de 1953, a Ford Foundation forneceu subsídio de U\$ 440 mil para financiar o projeto de cooperação técnica do NPA na América Latina, e, segundo os procedimentos por ela estabelecidos, um Comitê Político Especial foi criado para planejar a futura intervenção com base nos resultados apresentados pela equipe de pesquisa. O comitê era composto de líderes da agricultura, comércio, trabalho, educação, saúde e outros campos estadunidenses e latino-americanos, de modo a assegurar que as recomendações levassem em conta a experiência e os pontos de vista dos distintos representantes (MOSHER, 1955). Theodore Schultz, da Universidade de Chicago e diretor da NPA, organizou um plano de estudos selecionando pessoalmente a equipe de pesquisadores e consultores do projeto, que realizariam trabalho de campo nas 20 repúblicas da América Latina, produzindo surveys e examinando os mais variados tipos de registro (MOSHER, 1955), consultando empresas, grupos religiosos, fundações, universidades e demais organizações privadas, agências governamentais de países latinos e dos Estados Unidos, além de representantes da ONU, da OEA e suas instituições especializadas. Um conjunto de relatórios de equipe, incorporando os resultados dessas pesquisas, foi publicado, a intervalos regulares, pela Chicago University Press (MOSHER, 1955).

A tarefa do comitê era articular os resultados da equipe de pesquisa e preparar um relatório conjunto sobre a questão da cooperação técnica embora, simultaneamente, ele também estabelecesse compromissos políticos sobre matérias tidas como dignas de atenção especial. Cabia ao comitê, igualmente, realizar um ou mais estudos de caso sobre programas específicos, à guisa de ilustração dos problemas comuns verificados nas pesquisas encetadas pelo NPA. Ao agregar a esse movimento do governo estadunidense a conjuntura específica vinculada à educação rural no Brasil, sobredeterminada pela então recente aprovação da Lei Orgânica do

Ensino Agrícola (BRASIL, 1946), tem-se um quadro bastante aproximado do contexto no qual se verificou a fundação, no país, da principal e mais duradoura agência brasileiro-americana de cooperação agrícola: o ETA.

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural como ramo especial de ensino, direcionado à preparação para o trabalho e marcado pela subalternidade daqueles que formaria. Com a aprovação da LOEA, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde (MES), o ensino agrícola foi definitivamente alijado da rede primária regular, conquanto tenha sido mantido sob a alçada do Ministério da Agricultura, que sempre o gerira e fiscalizara, ainda que coubesse ao MES a prerrogativa de estabelecer suas diretrizes nacionais. Em certa medida, a lei de 1946 consistiu em instrumento apaziguador dos conflitos vigentes entre ambas as pastas pelo controle da educação rural – o que já foi analisado em textos anteriores (MENDONÇA, 2007, 2010). A partir de então, abriu-se a possibilidade de inflexão nas orientações e práticas referentes à educação rural, paulatinamente redefinida mediante a proliferação de várias instituições e campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1953 e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – ambas originadas de acordos bilaterais Brasil/Estados Unidos –, destinadas a alfabetizar a população rural com as mesmas cartilhas utilizadas em escolas da área urbana. Sua tarefa consistia em “difundir o princípio de desenvolvimento comunitário” com motivações políticas evidentes: “combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo, para que o país possa ser mais coeso e solidário” (BRASIL, 1956, p. 2). A partir de 1948, acelerou-se a implementação do extensionismo rural voltado para a vulgarização, em larga escala, de conhecimentos sobre técnicas de cultivo, tipos específicos de sementes etc., no lugar da ênfase em escolas técnicas agrícolas. Entre as instituições a ele vinculadas destacaram-se as Semanas Ruralistas, com forte apoio da Igreja (BRASIL, 1958); as Missões Rurais, que percorriam o interior dos estados, sobretudo no eixo Rio, São Paulo e Minas Gerais; e os Cursos Avulsos. Todas essas experiências foram apoiadas pelo Estado na figura do Ministério da Agricultura, conjuntamente com agências norte-americanas, dotadas de igual expectativa: esclarecer e instruir a população rural, de modo a obter produção agrícola eficiente.

Assim, no decorrer dos anos 1950, o ensino agrícola seria, pouco a pouco, ressignificado, conotando não mais práticas escolares destinadas a crianças e adolescentes – como ocorrera nas décadas de 1930 e 1940 –,

mas sim aquelas centradas na assistência técnica (extensionismo) e financeira (crédito rural supervisionado - CRS) a trabalhadores rurais adultos, fruto da influência do epicentro do capitalismo mundial e presididas por uma nova categoria, a de “comunidades”, organizadas pelo movimento associativista³. A literatura especializada no estudo do extensionismo rural e do crédito supervisionado no Brasil é unânime em alocar suas origens históricas na “filantropia” norte-americana destinada a promover o bem-estar social no campo dentro de suas próprias fronteiras. Assim, a aprovação do Restlement Administration Act, de 1935, daria origem à agência governamental Farm Security Administration (FSA), que sistematizou o crédito rural supervisionado naquele país, daí derivando, em 1946, a Farmers Home Administration (FHA) (BRASIL, 1960b). Desde seu início, extensionismo e crédito rural supervisionado tornaram-se as duas faces da mesma moeda: aquela da “ajuda às famílias rurais para aplicar a Ciência em sua rotina diária de cultivar, serviços domésticos e outros aspectos da vida rural”, sendo a extensão definida como “uma modalidade de Educação totalmente distante da educação em sala de aula” (BRUNNER; SANDERS; ENSMINGER, 1961, p. IX). Na visão proselitista de autores norte-americanos, o extensionismo seria mais que um quadro organizacional e um pessoal pago: “ele consiste nas relações vivas entre o povo que se desenvolve e os indivíduos que serão beneficiados pela participação direta ou indireta” (BRUNNER; SANDERS; ENSMINGER, 1961, p. 2).

Lembrando que, na atividade de extensão, seus técnicos são, a rigor, apenas elos de uma cadeia que conecta instituições de pesquisa e laboratórios à “população rural-alvo” (COLBY; DENNET, 1998, p. 249), então não é difícil perceber seu *modus operandi*: por meio dos extensionistas, o CRS chegaria aos pequenos produtores e estes, em contrapartida, seriam apresentados às modernas técnicas agrícolas que, na medida do possível, deveriam adquirir. Em 1950, por exemplo, foi criada nos Estados Unidos uma agência de pesquisa agrícola, a IBEC Research Inc (IRI), responsável pela promoção de pesquisas com pesticidas químicos, fungicidas e desfolhantes no Brasil. Se a AIA pregasse o evangelho de pesticidas e herbicidas, a IBEC montava uma empresa de fumigação (COLBY; DENNET, 1998).

Para consolidar o extensionismo rural no país, foi preponderante a montagem de uma vasta rede de agências de divulgação e propaganda, mediante convênios firmados entre distintos órgãos do Ministério da Agricultura como o SIA (Serviço de Informação Agrícola) e o Serviço Social Rural

(SSR), criado dois anos após o ETA e igualmente inspirado nas experiências vigentes nos Estados Unidos. Todas essas considerações ganham relevo ao constatar que o boletim publicado pelo SIA – Informação Agrícola – dedicava 60% de suas páginas à seção intitulada “ETA em Marcha”, incumbida de divulgar as realizações do Escritório, destacando a concessão de bolsas de estudo nos Estados Unidos para técnicos brasileiros aptos a especializarem-se em extensionismo, qualificando-os como assessores para Clubes Agrícolas, Centros de Treinamento e, sobretudo, para estabelecer parcerias de assistência técnico-financeira com órgãos públicos e privados de crédito rural. O aparato do desenvolvimento hipertrofiava-se, multiplicando seu corpo de especialistas produtores de novos conhecimentos.

Entre 1957 e 1958, na gestão do então ministro da Agricultura, Mário Meneghetti, foi publicada uma síntese das atividades do ETA, cujo eixo residia no que passou a chamar-se “outro tipo de ação educativa”, mais ampla que a educação escolar e menos dispendiosa para o Ministério: a extensão rural. Na oportunidade, o ministro enalteceu a participação da Pasta na implantação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), encarregada de fornecer crédito agrícola supervisionado a pequenos produtores – uma das deficiências do subdesenvolvimento, conforme já visto – por meio da intermediação de seus técnicos em parceria com o ETA. Semelhante inovação, segundo o discurso oficial, distinguia-se do crédito bancário comercial por sua “extrema preocupação com a integração dos agricultores à economia moderna” (BRASIL, 1959b, p. 123), daí seu caráter educativo, posto que o crédito agrícola convencional não havia sido capaz de dotar seus usuários do conhecimento das novas técnicas de plantio nem dar-lhes acesso às novas tecnologias, mantendo-os atrelados a uma agricultura atrasada e um modo de vida arcaico. Em poucos anos de existência no país, a extensão rural – imbricada à parceria ABCAR/ETA – contaria com razoável equipe de técnicos atuando em 212 municípios. Foram localizados, também nesse período, vários escritórios do ETA dirigidos tanto ao Ministério da Agricultura quanto ao MES, solicitando apoio para a valorização do extensionismo rural, visando enfatizar as vantagens da assistência técnica e social aos trabalhadores do campo.

Para legitimar a redefinição do conceito de educação rural, a correlação de forças no poder vigente ao longo dos anos 1950 centrou esforços no sentido de preservar a subalternidade do trabalhador rural, defendendo uma política educativa destinada à qualificação da mão de

obra adulta, desvinculada da instituição escolar. Impossível não relacionar intervenções desse tipo ao contexto específico do campo brasileiro, à época marcado pela eclosão de inúmeros movimentos sociais rurais autonomamente organizados, como as Ligas Camponesas (MEDEIROS, 1989). Com esse pano de fundo, a extensão rural se destinaria ao disciplinamento coletivo, sob a égide de códigos e visões de mundo transmitidas pelos técnicos e agências norte-americanas, visando minimizar conflitos sociais.

As atividades do ETA em 1958 consolidariam seu programa de trabalho, passando a colaborar com 11 órgãos do Ministério da Agricultura, com metade das Secretarias de Agricultura estaduais e com todas as universidades rurais do país, influenciando diretamente as atividades ligadas ao bem-estar das populações do campo em mais de 220 municípios (BRASIL, 1959a, p. 1). Por meio de sua divisão de economia doméstica, o ETA prestou serviços ao extensionismo agrícola, como o financiamento para multiplicar o número de escritórios das Associações de Crédito e Assistência Rural (ACARs) em vários estados, que, segundo a publicação oficial, “hoje são considerados indispensáveis ao desenvolvimento do meio rural” (BRASIL, 1955, p. 15). O papel desempenhado pelo ETA na promoção do desenvolvimento no campo brasileiro deve também ser balizado por sua forte imbricação a agências estatais, sobretudo o Ministério da Agricultura. Na seção “ETA em Marcha” de Informação Agrícola de julho de 1958, matéria encomiástica abria a coluna intitulada “ETA - Três Letras que Estão Mudando o Panorama Agrícola do Brasil”:

Completo 5 anos de eficiente atividade em prol do desenvolvimento da agricultura de nosso país o Escritório Técnico de Agricultura Brasil-EUA.

Órgão executor do acordo firmado entre os governos do Brasil e dos EUA para um programa de desenvolvimento e agricultura e recursos naturais, sua história se resume numa palavra: **cooperação, cooperação, cooperação** [...]. Cooperação entre governos de dois países, cooperação entre o homem do campo e as autoridades, tudo colimado um único fim: **melhorar a produção agrícola e elevar os padrões de vida do homem rural, sua família e a comunidade** (BRASIL, 1958, p. 1, grifos do original).

Enaltecendo a atuação do Escritório, a matéria ponderava que

Através da assistência técnica e financeira a trabalhos em benefício da agricultura e do agricultor, realizados pelos órgãos do governo e outras entidades públicas ou privadas, nos setores de treinamento e de extensão rural, mediante convênios que recebem o nome do projeto, seguido por seu número de ordem. Até fins de 1957 o ETA assinara, com 70 órgãos diferentes, 46 projetos relativos a trabalhos em educação, pesquisa, conservação de recursos naturais, solo e água. Esses trabalhos são orientados por técnicos brasileiros e americanos sob a supervisão de 3 codiretores nomeados pelos governos de cada país (BRASIL, 1958, p. 1).

Vale esclarecer que os recursos do ETA provinham de verbas mistas, oriundas do governo americano e do Ministério da Agricultura, contando seus projetos com um fundo conjunto “engordado” pelos pagamentos realizados pelas instituições que contratavam serviços do Escritório. Para que se possa aquilatar o raio da cooperação estipulada, basta mencionar que, enquanto as verbas brasileiras, em 1958, montavam à proporção de CR\$ 15,00 por dólar americano investido, as dotações americanas correspondiam a CR\$ 11,00 por dólar. Além dessa flagrante desproporção entre as contribuições de ambos os governos – que futuramente seria questionada –, ressalva-se que

os dólares se destinam a pagar os técnicos americanos e à importação de veículos e equipamentos para uso nos projetos. Já a contribuição brasileira cresce de ano para ano, passando de 14 milhões de cruzeiros em 1952, para 60 milhões em 1958 (BRASIL, 1958, p. 3).

O ETA mantinha sob seu controle, em fins da década de 1950, 45 projetos especificamente contratados, destacando-se, entre eles, o de manutenção de um Centro de Ensaio e Treinamento na fazenda Ipanema, em São Paulo, destinado a

Dar a moças e rapazes uma visão nova dos problemas da agricultura, com uma área de mais de 16 mil hectares em Sorocaba [...] onde são ministrados cursos de Engenharia rural, de aradores-tratoristas, de extensão rural, além de seminários, conferências e reuniões de que tem saído resoluções da mais alta relevância para nossa agricultura (projeto nº 6) (BRASIL, 1958, p. 5).

Quanto aos demais projetos, pode-se citar a Fazenda-Escola Prática de Presidente Prudente, São Paulo, na qual os alunos praticavam todos os trabalhos no campo, participando dos lucros da fazenda e recebendo, ao fim de cada curso, glebas para que pudessem administrar e que acabariam por passar à sua total propriedade (projeto nº 45), e o Cetreino – Centro Regional de Treinamento do Nordeste –, instalado em Pernambuco, para formar pessoal habilitado a trabalhar com as populações rurais, fosse em associações de crédito e assistência, fosse em órgãos governamentais ou particulares empenhados na recuperação socioeconômica da região. Como se percebe, a variedade de projetos geridos pelo ETA era enorme, mas um aspecto se destaca se os examinar em conjunto: o privilegiamento e a concentração da maior parte deles na região Nordeste, de todo coerente, não tanto com as representações construídas acerca de sua população e geografia, mas, principalmente, com o fato de terem ali surgido as Ligas Camponesas. Mesmo no início da década de 1960, as páginas de Informação Agrícola continuariam prestigiando a agência por meio de matérias como a que se segue, intitulada “A Cooperação do Ponto IV com o Ministério da Agricultura”:

O ETA é um órgão intergovernamental com um programa de melhoria agrícola que há perto de seis anos vem operando, proveitosamente, como instrumento do Ministério da Agricultura. Canalizando a ajuda técnica e financeira, prestada pelo Ponto IV, seu objetivo é colaborar com o Ministério, assim como outros órgãos da administração pública, no sentido de assistir programas de educação das massas rurais e sua orientação no sentido de uma agricultura racional e produtiva. Desde 1954 o ETA assinou 58 convênios com 80 entidades [...]. Somente para os projetos em que participam órgãos do Ministério já estão incorporados ao patrimônio dessa Secretaria de Estado – as importações somaram 877 mil dólares – viaturas, material agrícola, equipamento áudio-visual, material de escritório sementes e artigos diversos (BRASIL, 1960a, p. 8).

Tal como visto na seção anterior, é patente a preocupação com a formação de especialistas destinados a gerir o desenvolvimento e a educação rural, além da elaboração de saberes especializados que desqualificavam os conhecimentos detidos pelos produtores – alvo dos projetos.

Mesmo em se tratando de iniciativas claramente voltadas para maximizar a produtividade do trabalho agrícola e a produção de matérias-primas para o consumo norte-americano, todos os projetos eram definidos como educacionais, ratificando a inflexão nas modalidades de ensino agrícola até então vigentes no país. Segundo o diretor do SAI:

O que há de fundamental neste **esforço de renovação dos métodos educacionais é a compreensão de que a reforma agrária no Brasil** não se pode limitar à simples distribuição da terra. Para mudar o panorama agrário, é indispensável, por igual, alcançar um elevado grau de dinamização dos métodos de ensino rural, para preparar **técnicos qualificados**, e, sobretudo, capazes de influir decisivamente para a racionalização dos nossos métodos. (BRASIL, 1960a, p. 6, grifos nossos).

A multiplicidade de agências e de agentes ligados às práticas do desenvolvimento no âmbito da agricultura também envolveu iniciativas particulares, da esfera do voluntariado. Nesse sentido, o periódico do SIA acusaria a constituição de novo grupo de treinamento de líderes voluntários, destinados a difundir o Programa de Extensão e Crédito Rural Supervisionado, dessa feita em Divinópolis, Minas Gerais.

Ministrado para moças e senhoras da comunidade rural, foi exclusivamente destinado à confecção de vestuário. Às mulheres são transmitidos conhecimentos sobre trabalhos domésticos e tais **líderes**, de **posse dos conhecimentos e da prática dos novos processos de trabalho se incumbem** de retransmiti-los nos círculos em que vivem **vencendo-se a natural reação existente nos meios rurais contra tudo que venha violentar a rotina** [...]. A condição principal exigida para aproveitamento desses **líderes** é a de que eles **trabalhem sem visar remuneração** (BRASIL, 1954, p. 4, grifos nossos).

O conceito de “liderança” veiculado pelas agências de desenvolvimento passaria a conotar, no decorrer dos anos 1950, todos aqueles produtores rurais dotados de alguma qualificação para o trabalho, nos moldes pregados pelas instituições norte-americanas envolvidas em sua dinamização. Não apenas o trabalho do homem adulto e analfabeto, mas também o das mulheres – daí a emergência de uma nova disciplina do desenvolvimento, a economia doméstica – e o das crianças atendidas pelo ETA por

meio da implantação de Clubes Agrícolas. Entretanto, cabe esclarecer que não se tratava do trabalho como princípio educativo integral – como o defendera Antonio Gramsci (2001) –, mas sim da educação como instrumento maximizador da produtividade do trabalho. Sob essa concepção instrumental de educação, submetia-se a população dos campos a uma infinidade de intervenções distantes das práticas efetivamente educativas, haja vista o próprio processo, então em curso, de substituir a escola por práticas extensionistas dirigidas à assistência técnica e financeira. Nesse sentido, um dos mais duradouros desdobramentos da ação do ETA no Brasil foi a indissolúvel parceria com a ABCAR, tida pela fala oficial como “imprescindível” para superar o “atraso” no campo:

o desenvolvimento da Divulgação Agrícola depende, em boa parte, da cobertura de um sistema extensionista [...]. No Brasil a extensão está sendo feita pelas associações de crédito rural supervisionado, hoje filiadas a uma entidade nacional, a ABCAR, fortemente estimulada pelo ETA (BRASIL, 1959, p. 5).

Na montagem dessa rede de agências de desenvolvimento voltadas para o campo, novas instituições se multiplicariam, como a parceria entre a ABCAR e o SSR, firmada em junho de 1958, visando aproveitar os 200 escritórios regionais e os mais de 500 técnicos daquela associação. Na visão dos “gestores do desenvolvimento”, a redefinição da educação rural resultaria em

[...] ajudar mais àqueles que já estão ajudando as populações rurais a se erguerem, pelos métodos mais indicados. **Não se deve pensar em fazer caridade, em dar esmola.** Os métodos modernos visam à **organização comunitária**, através da assistência técnica, econômica e social. Eles **ensinam aos rurícolas a ajudarem a si mesmos para resolver seus próprios problemas.** Para isso, o homem do campo necessita existir em comunidades organizadas e unidas onde predominem as associações rurais e educativas. O SSR visa ativar a organização de comunidades de nossos ruralistas e **desenvolver um sistema educativo chamado Extensão Agrícola**, que tão extraordinários resultados alcançou nos EUA. Essa **nova Educação** se fará através da extensão agrícola conjugada ao crédito rural (BRASIL, 1958, p. 9, grifos nossos).

Outra atividade prevista nos projetos perpetrados pelo ETA e pelo Ministério da Agricultura consistiu em multiplicar as Missões Rurais Ambulantes, incumbidas de ministrar Cursos de Treinamento para líderes rurais, e organizar cooperativas de consumo. Para tanto, as agências contariam com novo parceiro, a Igreja. No início de 1959, Informação Agrícola noticiou que:

O arcebispo de Natal – D. Eugenio Salles – resumiu em onze itens os resultados obtidos com as Semanas Ruralistas realizadas pelo Serviço de Assistência Rural mantido por aquela diocese, começando pela instalação de uma Missão Rural Ambulante, Cursos de Treinamento de líderes rurais e organização de uma Cooperativa de consumo (BRASIL, 1959, p. 10).

Na avaliação dos técnicos do Ministério, o mérito das Semanas consistia em aproximar técnicos e produtores, além de líderes comunitários, estabelecendo a camaradagem necessária aos trabalhos de cooperação. Em suma, elas “criam o clima favorável ao entendimento e à melhoria das atividades no campo” (BRASIL, 1960, p. 6). Uma nova noção emerge do discurso relativo às Semanas e às organizações coletivas de trabalhadores rurais: a de Comunidade, outro importante elemento no processo de inflexão da educação rural dos anos 1950, qual seja, a substituição da noção de indivíduos pela de grupos, como objeto da ação extensionista

Os homens do campo precisam unir-se, fortalecer as associações rurais e cooperativas, educar-se para melhor solucionar seus problemas. Ao próprio governo é muito mais fácil e viável **atender às comunidades do que aos indivíduos isoladamente**. As comunidades precisam organizar-se e reunir o máximo de pessoas sob a orientação esclarecida de autênticos líderes (BRASIL, 1960, p. 8, grifos no original).

Tentando demonstrar a suposta eficácia das Semanas, alguns dados foram publicados dando conta de que, enquanto entre 1946 e 1954 houve 56 desses encontros, entre 1955-1959 o número ascenderia a 100, graças a convênio firmado, em 1955, entre o Ministério da Agricultura e o Episcopado. Isso corresponderia a 2.812 aulas, frequentadas por 54 mil lavradores e criadores, além de 2.033 demonstrações para 29.400 donas de casa e professoras rurais, mobilizando cerca de 1.500 profissionais como agrô-

nomos, veterinários, especialistas em economia doméstica, jornalistas, médicos, advogados e sacerdotes (BRASIL, 1960). Por meio da parceria com o ETA, o Ministério julgava realizar trabalhos de grande significado para o desenvolvimento do campo. Também mediante o ETA foram concedidas bolsas de estudo individuais nos Estados Unidos, com duração de oito meses, destinadas a 67 fazendeiros, técnicos, dirigentes e extensionistas.

As verbas administradas pelo ETA dirigiram-se a outra modalidade de ação “educativa” que, apesar de inaugurada pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais de 1946, ganharia novo fôlego com o suporte do Escritório: os Clubes Agrícolas Escolares, contemplados pelo Projeto nº 17. Com eles visava-se atingir os filhos dos trabalhadores rurais, ensinando-lhes rudimentos das práticas agrícolas, além de símbolos ligados à valorização da terra e à própria nacionalidade. Por intermédio dos 426 Clubes Agrícolas registrados no Ministério da Agricultura em 1958, professoras e crianças realizavam a chamada “formação rúricola do homem do campo” (CRUZ, 1936, p. 42), tendo o movimento atingido tamanha amplitude que foram criadas algumas Federações Estaduais de Clubes. Nas palavras da diretora da Federação dos Clubes Agrícolas Escolares de Pernambuco,

Os Clubes Agrícolas ajudam a modificar a mentalidade rural. Foi para combatermos essa mentalidade que **extinguimos as chamadas escolas rurais**, passando o caráter do ruralismo a ser dado pela posição da escola nomeio em que vai servir. Os clubes funcionam **dentro das escolas** e sua finalidade é modificar a mentalidade de pais que consideram o trabalho no campo servil, não o querendo para seus filhos. **Cada clube é um elo entre a escola e a comunidade rural**. Promove a aquisição de bons hábitos sociais e sanitários (BRASIL, 1959, p. 12, grifos nossos).

O papel do ETA na promoção do desenvolvimento rural no âmbito educacional foi essencial para difundir os princípios inspirados no paradigma norte-americano. Todavia, no início dos anos 1960, sua atuação seria questionada pelo governo brasileiro, no tocante ao flagrante desequilíbrio existente entre as verbas fornecidas pelos Estados Unidos e pelo Brasil. O novo ministro da Agricultura, Barros de Carvalho, convocou uma reunião com o secretário de Agricultura dos Estados Unidos, o embaixador brasileiro Barbosa Lima, além do chanceler Horácio Lafer, para pleitear o reajuste

da participação financeira do ETA nos programas de cooperação encetados por ambos os governos por meio do Ponto IV. Segundo o ministro, se a dotação americana de 300 mil dólares, fora razoável no primeiro ano da atividade (1954), “hoje não se ajusta às mais necessidades da cooperação” (BRASIL, 1960, p. 2). Ademais, também foi questionada a rigidez na aplicação das normas dos programas técnicos, sendo cobrada do Escritório a necessidade de dar-lhes mais plasticidade, de modo a responder às peculiaridades regionais da agricultura brasileira (BRASIL, 1960). A demanda seria atendida, como ilustra a prorrogação do acordo que instituía o ETA como parceiro do Ministério da Agricultura até 31 de dezembro de 1961, por meio da troca de notas entre o Ministério das Relações Exteriores brasileiro e a Embaixada dos Estados Unidos (BRASIL, 1960, p. 13).

Os desdobramentos do binômio extensionismo-crédito rural supervisionado não se limitaram apenas aos efeitos até aqui abordados. Ainda à guisa de “intervenção educativa”, os supervisores locais da ABCAR encarregavam-se de verificar se o crédito concedido havia se traduzido, de fato, em benefícios relativos à higiene, alimentação, saúde e conforto das chamadas “famílias assistidas”. Sob o significativo título “O dia a dia na família mutuária”, capítulo de uma publicação do Ministério da Agricultura sobre o CRS, explicita os “benefícios” por ele proporcionados, destacando a noção do planejamento de atividades, a aquisição de avançados conhecimentos técnicos, o aprendizado de hábitos adequados de trabalho, a adoção de hábitos de higiene/alimentação que potencializariam o aproveitamento do trabalho, entre outros. Nesse sentido, saber e poder caminham *pari passu*, já que até o lazer dos mutuários era definido como “as horas sadiamente aproveitadas nas comemorações domésticas que reforçam os laços familiares e nas datas cívicas” (BRASIL, 1961, p. 66).

Concluindo

O discurso do desenvolvimento instituiu-se no operador central das políticas de representação e identidade na maior parte do Terceiro Mundo no período pós-Segunda Guerra Mundial. A América Latina e o Brasil não escaparam ilesos desse processo de dimensões mundiais, testemunhando uma sucessão de regimes de representação, acompanhados de boa dose de violência simbólica. Enquanto efeito das práticas discursivas do desenvolvimento, o Terceiro Mundo é, de fato, uma realidade altamente con-

testável. Entretanto, ele não deve ser percebido como um depositório de tradições, posto que muitas delas foram recentemente inventadas.

O breve estudo das práticas perpetradas pelo ETA no decorrer dos anos 1950 apenas visou desvelar a necessária operação de desnaturalização. Por seu intermédio, foi possível perceber o quanto noções como “desenvolvimento”, “cooperação técnica” e “elevação do nível de vida das massas” tornaram-se instrumentais não apenas para construir “alteridades” inferiores e “carentes”, mas também para inflacionar as importações brasileiras de máquinas e insumos agrícolas produzidos no novo centro hegemônico do capitalismo no pós-guerra. Por meio do fornecimento de um conhecimento “especializado”, reproduziram-se no país paradigmas importados que, além de expropriarem os trabalhadores rurais de seus saberes próprios, tornaram-nos alvos fáceis da disciplinarização pelo capital, resultando no fortalecimento tanto de agências produtoras de especialistas quanto de novos mecanismos econômicos, a eles impostos, sob a pecha da modernidade. Por certo, as práticas associadas às chamadas “novas modalidades educativas”, disseminadas pelo ETA, encarregar-se-iam de difundir um certo modelo de desenvolvimento que, mediante Missões Rurais, Clubes Agrícolas Escolares e extensionismo, assim como de instituições como a ABCAR, em muito se adequou aos interesses dos grupos dominantes agrários brasileiros, copartícipes do deslocamento dos conflitos de classe da cena real, para o âmbito da reeditada dicotomia entre “arcaicos” *versus* “modernos”. Nesse sentido, a educação não escolar, destinada, sobretudo, ao trabalhador adulto do campo, implicou não apenas na ressignificação da própria noção de educação, mas também no adestramento desses trabalhadores triplamente expropriados: de sua terra, de seu conhecimento e de sua própria identidade.

Recebido em: 17/04/2019

Revisado em: 12/05/2019

Aprovado em: 10/06/2019

Notas

1 Doutora em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador 1 do CNPq. E-mail: srmendonca@uol.com.br.

2 Tradução livre: existe uma visão de que o rápido progresso econômico é impossível sem que as instituições tenham que se desintegrar; que os laços de casta, credo e raça têm que explodir; e um grande número de pessoas que não conseguem acompanhar o progresso precisa ter suas expectativas de uma vida confortável frustradas. Muito poucas comunidades estão dispostas a pagar o preço total do progresso econômico.

3 O Serviço de Extensão Rural do Ministério da Agricultura registrou, em 1960, 1.823 novas associações rurais, congregando cerca de 218.400 sócios. Já o movimento associativista, dirigido à juventude rural, contava com 1.500 Clubes Agrícolas, com cerca de 60 mil jovens.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996. 183 p.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] União**, Rio de Janeiro, 22 ago. 1946.

BRASIL. **Informação Agrícola - IA**. Rio de Janeiro: SIA, 1954.

BRASIL. **Informação Agrícola - IA**. Rio de Janeiro: SIA, 1955.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Relatório da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1956.

BRASIL. **Informação Agrícola - IA**. Rio de Janeiro: SIA, 1958.

BRASIL. **Informação Agrícola - IA**. Rio de Janeiro: SIA, 1959a.

BRASIL. **O Ministério da Agricultura a serviço do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: SIA, 1959b.

BRASIL. **Informação Agrícola - IA**. Rio de Janeiro: SIA, 1960a.

BRASIL. **Crédito rural supervisionado no Brasil (reunião de trabalho de técnicos da ABCAR e filiadas)**. Rio de Janeiro: SIA, 1960b. (Série Estudos Brasileiros).

BRASIL. Ministério da Agricultura. **As atividades do Ministério da Agricultura em 1960**. Rio de Janeiro: SIA, 1961.

BRUNNER, Edmund; SANDERS, Irwin; ENSMINGER, Douglas. **Farmers of the world: the development of agricultural extension.** New York: Columbia University Press, 1961. 208 p.

CAMPOS, André Luiz. **Políticas Internacionais de Saúde na Era Vargas: o Sesp, 1942-1960.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. 230 p.

COLBY, Gerad; DENNETT, Charlotte. **Seja feita a vossa vontade – a conquista da Amazônia: Nelson Rockefeller e o Evangelismo na Idade do Petróleo.** Rio de Janeiro: Record, 1998. 1.060 p.

CRUZ, Noêmia. **Educação Rural.** Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936. 97 p.

DALRYMPLE, Martha. **The AIA story: two decades of international cooperation.** New York: AIA, 1968. 278 p.

DRAKE, Paul. From good men to good neighbors (1912-1932). *In*: LOWENTHAL, Abraham. **Exporting democracy: The United States and Latin America.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991. 312 p.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering Development – the Making and Unmaking of the Third World.** New Jersey: Princeton University Press, 1995. 344 p.

ESPINOSA, J. Manuel. **Inter-American beginnings of U.S. cultural diplomacy.** Whashington: Bureau of Educacional and Cultural Affairs, 1976. 260 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. 334 p.

LATTA, Maurice. **Point Four: a Modest Program.** Education, Gilman, v. 71, p. 276-281, 1951.

LIMA, Jorge; BUHR, Carlos; LAVOR, Guaraci. **Clubes agrícolas.** Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1949.

MEDEIROS, Leonilde. **História dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989. 215 p.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos.** Niterói: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007. 116 p.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010. 186 p.

MOSHER, Arthur. **Technical cooperation in Latin America: case study of the Agricultural Program of ACAR in Brazil**. Washington: National Planning Association, 1955. 63 p.

SAID, Edward. **Orientalismo** – o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. 185 p.

USA – United States of America. Department of Social and Economics Affairs. **Point IV**. Washington, 1951.

A influência dos Estados Unidos na educação paulista: ensino secundário e superior agrícola (ESALQ/USP) - Piracicaba (1881-1985)

RODRIGO SARRUGE MOLINA¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as relações entre uma das principais escolas de agricultura da América Latina, a ESALQ/USP, e professores dos Estados Unidos, os quais, desde os primeiros momentos de fundação da escola, estão presentes direta ou indiretamente no interior da centenária instituição piracicabana. Por limitações estruturais brasileiras e sua dependência histórica diante dos países do norte, foi constatado que as intervenções estadunidenses na educação agrícola foram uma estratégia imperialista de ideologização cultural dos brasileiros, solicitada pela classe dirigente brasileira, acentuada na década de 1960, período de efervescência da Guerra Fria e da ditadura civil-militar, quando foram assinados diversos convênios com o governo norte-americano via USAID. O aporte teórico e a metodologia utilizada fundamentam-se no materialismo histórico dialético e na pesquisa com fontes primárias encontradas na ESALQ/USP, no IHGP, no Arquivo do Estado de São Paulo e também em pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Estados Unidos. Educação agrícola. ESALQ. Imperialismo.

The influence of the U.S. in paulista education: agricultural education (high and higher levels) in ESALQ/USP at Piracicaba (1881-1985)

Abstract

The objective of this article is analyze the relationship between one of the main agricultural schools in Latin America, ESALQ/USP and professors from the

United States who, since the first moments of the school's foundation are present directly or indirectly within the centenary institution located in Piracicaba, SP Brazil. For Brazilian structural reasons and its historical dependence on the countries of the North, US interventions in agricultural education were an imperialist strategy of cultural ideology of Brazilians, requested by the Brazilian ruling class and accentuated in the 1960s, period of effervescence of the Cold War and the civil-military dictatorship in Brazil, when several agreements were signed with the US government by USAID. The theoretical contributions and methodology were based on dialectical historical materialism and in the research with primary sources found in ESALQ / USP, IHGP, SP State Archive and bibliographic research.

Keywords: United States. Agricultural education. ESALQ; Imperialism.

La influencia de los E.E.U.U en la educación paulista: la enseñanza secundaria y superior agrícola en ESALQ/USP, Piracicaba (1881-1985)

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre una de las principales escuelas de agricultura de América Latina (ESALQ / USP) y profesores de los Estados Unidos que desde los primeros momentos de la fundación de la escuela están presentes directa o indirectamente dentro de la institución centenaria de Piracicaba, SP, Brasil. Por las limitaciones estructurales brasileñas y su dependencia histórica ante los países del Norte, constatamos que las intervenciones estadounidenses en la educación agrícola fue una estrategia imperialista de ideologización cultural de los brasileños, al mismo tiempo que fue solicitada por la clase dirigente brasileña. Esto fue acentuado en la década de 1960, período de efervescencia de la guerra fría y de la dictadura civil-militar, cuando se firmaron varios convenios con el gobierno norteamericano por la USAID. La teoría y metodología se basó en el materialismo histórico dialéctico y en la investigación con fuentes primarias que se encuentran en la ESALQ/USP, IHGP, Archivo del Estado de SP e investigación bibliográfica.

Palabras clave: Estados Unidos. Educación agrícola. ESALQ. Imperialismo.

A gênese da “Luiz de Queiroz” e a influência dos Estados Unidos²

A Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) (Foto 1) foi inaugurada oficialmente em 1901 pela Secretaria de Agricul-

tura paulista e, desde 1934, faz parte da Universidade de São Paulo (USP). A instituição, que foi projetada para funcionar como curso secundário em agronomia prática, tem sua origem na figura de um homem chamado Luiz Vicente de Souza Queiroz e em uma associação da burguesia paulista denominada Brazilian Gentleman (MOLINA, 2011).

Foto 1 – *Campus* da ESALQ/USP, em Piracicaba. Ao centro, encontra-se o prédio central da escola, uma das bases do agronegócio brasileiro. Ao redor, o complexo educacional com o colégio em regime de internato (prédio central), o parque traçado, as oficinas e residências, o armazém de maquinário e o posto zootécnico, finalizados em 1907.



Fonte: acervo do Museu “Luiz de Queiroz” (s/d).

Em 1873, Luiz de Queiroz, com 24 anos, herdou de seu pai a fazenda Engenho d’Água, na antiga Vila de Constituição, hoje Piracicaba. Queiroz e sua família tinham a base de seu poder no controle dos meios de produção: a fazenda, os escravos, os trabalhadores livres e alguns maquinários. Em Piracicaba, foi empresário, tendo se dedicado à atividade industrial, importando maquinário dos Estados Unidos, instalando a Fá-

brica de Tecidos Santa Francisca (antiga Boyes) e uma usina hidrelétrica (hoje Museu da Água), pois a geografia favorável do salto no rio Piracicaba assim o permitia.

Em 1891, Luiz de Queiroz realizou uma viagem aos Estados Unidos a fim de contratar Eugene Davenport, professor de agricultura do Michigan Agricultural College para exercer, por um ano, o cargo de diretor do futuro “Colégio Agrícola de São Paulo” que pretendia erguer em Piracicaba. Fazia parte das funções do diretor supervisionar a construção do edifício, administrar a fazenda, conceder orientação para os estudos e deveres dos alunos e selecionar professores, com base no modelo pedagógico estadunidense de agricultura, especialmente com base na concepção de Land-Grant Colleges³ e do método intuitivo.

O programa pedagógico proposto pelo projeto da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo para a Escola Agrônômica de Piracicaba foi fundamentado no método intuitivo, provavelmente sob a inspiração dos Estados Unidos e da França. Tal concepção de ensino preconizava que as disciplinas teóricas fossem minoritárias e que o destaque deveria ser dado aos exercícios práticos nos campos experimentais.

Do ponto de vista geopolítico, vivia-se sob o poderio estadunidense, pela decretação da “Doutrina Monroe”, a qual proclamava que a América deveria ser somente para os americanos. Essa doutrina, expressa pela primeira vez em 1823 e subsequentemente repetida e elaborada pelos governos dos Estados Unidos, manifesta hostilidade a qualquer outra colonização ou intervenção política de potências europeias no hemisfério ocidental. Mais tarde, passou a significar que os Estados Unidos eram a única potência do mundo com direito de interferir em qualquer ponto do hemisfério. À medida que foram se tornando mais poderosos, a Doutrina Monroe foi sendo encarada com mais seriedade pelos Estados europeus (HOBSBAWM, 2004).

Essa autodeterminação dos Estados Unidos desembocou, por volta de 1901, na política do “Big Stick” (Grande Porrete) de Theodore Roosevelt, na qual a diplomacia estadunidense era afirmada da seguinte forma: “Fale manso e carregue um grande porrete; você irá longe” (“Speak softly and carry a big stick; you will go far”).

Nesse contexto, o Brasil já era uma nação “independente”; no entanto, sofria uma esfera de influência, ou domínio, dos impérios do norte. Economicamente, era dependente da Inglaterra; já do ponto de vista geopolítico, vivia sob o poderio estadunidense pela decretação da “Doutrina

Monroe”, que proclamava que a América deveria ser somente dos americanos, ou melhor, dos estadunidenses. Essas políticas de imposição, pelo canhão ou pela cooptação, fizeram com que o Brasil tivesse sua dinâmica determinada pelos centros capitalistas, os quais repartiam o globo de acordo com seus interesses imperialistas.

Nessa divisão global, a posição “destinada” ao Brasil era fornecer matérias-primas – especialmente o café – com baixos preços aos centros consumidores do norte, o que redundava em um sistema produtivo rudimentar e altamente exploratório. No sentido inverso, o baixo desenvolvimento técnico-científico brasileiro acabou por determinar uma profunda dependência e exploração que favoreceram os centros capitalistas europeus e estadunidenses, os quais lucravam com o fornecimento de produtos industrializados e primários e até de empréstimos a altos juros, condenando o Brasil à miséria.

Esse processo de dependência técnico-científica foi expresso pelo diretor belga da “Luiz de Queiroz” em 1893, quando ele reportou – em seus artigos e relatórios publicados – o desenvolvimento urgente da agricultura científica no estado de São Paulo, que deveria se inspirar para além dos modelos franceses, agregando também as experiências advindas do sistema educacional estadunidense. No trecho do jornal “Gazeta de Piracicaba”, pode-se observar um esboço de suas propostas:

Devidos, em grande parte, às engenhosas aplicações da Mecânica e da Química, estes progressos foram, como é sabido, poderosamente propagados pelas escolas industriais e as escolas agrônômicas. Pode-se dizer até, como aforismo de Economia Política, que os países mais adiantados hoje, são precisamente os que sustentam as mais afamadas escolas profissionais (MORIMONT, 1893, s/p).

Nesse sentido, sob a influência do liberalismo e entusiasmado pelas experiências estadunidenses na acumulação de capital, Morimont propôs ao estado de São Paulo um projeto de Escola Prática de Agricultura que promovesse o “espírito científico”, fator decisivo para aumentar a produção nas fazendas e indústrias. No entanto, não se pode deixar de notar a contradição existente no fato de ele defender o liberalismo e ser um funcionário do estado, que entendia o governo como fundamental para a manutenção do desenvolvimento nacional.

A direção da escola procurava ser um exemplo de produção com a sua fazenda-modelo, composta de seus próprios funcionários braçais. A função desses campos de experiência era “comprovar” a eficiência da ciência articulada ao campo e, portanto, ser um paradigma de produção para as demais propriedades do estado paulista.

Para atender a essas demandas, a fazenda foi articulada com a economia local, ou seja, a produção de algodão da escola abastecia a Fábrica de Tecidos Aretusina, em Piracicaba, antiga propriedade de Luiz Vicente de Souza Queiroz, denominada “Santa Francisca”. Essas articulações entre a fábrica de tecidos e a educação também foram almeçadas por Queiroz em 1884, quando publicou uma cartilha sobre métodos racionais de plantio de algodão para fazendeiros da região, principalmente os estadunidenses que se instalavam na região de Piracicaba, Americana e Santa Bárbara D’Oeste (1866-1890), especialmente confederados fugitivos da guerra civil dos Estados Unidos (1861-1865), que encontraram condições atraentes na manutenção dos sistemas de trabalho escravista no Brasil e condições geoclimáticas favoráveis para a plantação da cultura do algodão.

Em 1883, os estadunidenses também se destacaram na constituição do ensino privado religioso por meio da institucionalização do “Colégio Piracicabano”, construído pelos religiosos missionários da Igreja Metodista, sob a liderança da norte-americana do Kentucky, Martha Walts⁴.

Nesse contexto, o Inspetor de Agricultura do 5º Distrito Agrônômico, José Amândio Sobral, homem do Partido Republicano Paulista (PRP) e do governo estadual, afirmava publicamente que os caminhos da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” deveriam trilhar as experiências estadunidenses e seguir esse modelo de instrução agrícola. O agrônomo dizia estar determinado a cumprir as ordens do governo, visando “administrar um ensino, antes de tudo prático, à maneira do que se professa nos cursos profissionalizantes dos Estados Unidos” (PERECIN, 2004, p. 231) (Foto 2).

Além de Eugene Davenport, professor de agricultura do Michigan Agricultural College, outro diretor estadunidense que administrou a “Luiz de Queiroz”, hoje ESALQ/USP, foi Clinton D. Smith, diplomado pela Universidade de Cornell, que esteve em Piracicaba entre os anos de 1908 e 1912 (FERRAZ, 1911)

Consta que, em 1908, Clinton D. Smith lecionou Geografia e Economia Política na “Luiz de Queiroz” e lutou pela implantação da concepção de educação técnica dos Estados Unidos na fazenda-escola paulista,

que primava pela oferta de disciplinas aplicadas e teóricas baseadas em instrumentos didáticos e científicos em museus, gabinetes, laboratórios, campos de experiência agrícola e cultivo comercial e, minoritariamente, matérias das humanidades como Educação para o Civismo, História e Línguas. O plano de estudos sobressaía pela análise dos exemplos concretos para “chegar aos princípios abstratos, do próximo real do campo e da lavoura para o distante, científico, até atingir o cultural, ‘from the real to the ideal’”, frase que poderia se tornar emblemática para a administração do Dr. Clinton D. Smith” (PERECIN, 2004, p. 354).

Foto 2 – Treinamento militar de alunos da “Luiz de Queiroz”, posicionados em frente ao prédio central. Essa prática era recorrente nas escolas agrícolas dos Estados Unidos e copiado em Piracicaba. A instrução militar, componente curricular, era denominada “Arma de Engenharia”. Esse pelotão era formado de 60 estudantes e existiu durante muitos anos da Primeira República. As instruções militares, em 1911, eram realizadas semanalmente, às segundas-feiras, das 14h às 15h. Acredita-se que alguns desses estudantes treinados militarmente foram combatentes na Guerra Civil de 1932.



Fonte: acervo do Museu da ESALQ (s/d).

Em conjunto com a Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, foi elaborado um planejamento educacional para a Escola Agromônica de Piracicaba, com base no método intuitivo sob a inspiração das

escolas de agricultura dos Estados Unidos, influenciadas, nessa época, por uma série de legislações federais americanas, como o Agricultural College Act, derivado do Homestead Act (1862). Tal concepção de ensino preconizava que as disciplinas teóricas fossem minoritárias e que o destaque deveria ser dado aos exercícios práticos nos campos experimentais. Ou seja, um ensino não “academicista”, mas também sem o abandono da erudição teórico-científica (MOLINA, 2011).

Segundo o regulamento da Escola:

Por metodologia de ensino, deveria adotar-se o caminho “intuitivo-demonstrativo”, acessível, a posteriori, pela indução dos conhecimentos teoricamente confirmados em sala de aula, gabinetes ou laboratórios, que teriam em vista uma ulterior dedução a partir dos princípios e a reprodução das experiências, objetivando a aplicação prática na agricultura. Essa era a marcha que o regulamento estabelecia como necessária para a formação de um técnico em agricultura, o profissional portador dos conhecimentos agrônômicos, livre do academicismo reservados à Escola Politécnica e ao pesquisador qualificado no Instituto Agronômico de Campinas (IAC) (PERECIN, 2004, p. 228).

É importante relatar que, naquele período, também houve influência estadunidense na Escola Agrícola de Lavras (ESAL-1908), “no que tange à organização, ao funcionamento, aos currículos e aos métodos de ensino”. Em Piracicaba, na “Luiz de Queiroz” (1901), a “influência estadunidense era contrabalanceada pela influência europeia que, na Bahia (1887), em Pelotas (1891) e nas escolas politécnicas era praticamente exclusiva” (CAPDEVILLE, 1991, p. 58).

Outro norte-americano que trabalhou na escola agrícola “Luiz de Queiroz” foi Milton M. Underdown⁵, contratado para ser o administrador da fazenda-escola e também ministrar aulas.

Pela alta carga de trabalhos na fazenda-modelo, o estado, por meio do Decreto nº 1.076, de 22 de dezembro de 1902, alterou a organização da “Luiz de Queiroz” e dividiu a administração do *campus* em duas partes: uma reservada à direção pedagógica da escola-prática e outra destinada ao controle da produção da fazenda-modelo. O responsável pela administração da fazenda teria a função de “capataziar” (vigiar) os funcionários, controlar as sementes e as máquinas visando à articulação com os mercados regionais.

Para isso, a Secretaria da Agricultura contratou o agrônomo estadunidense Milton M. Underdown, que publicou, em 1903, um relatório sobre a distribuição das culturas trabalhadas na fazenda-modelo: milho (26 ha), algodão (5 ha), arroz (8 ha), feijão (8 ha) e outras culturas (12 ha). Tais experimentos mostraram progressos, já que, entre 1903 e 1904, a área de cultivo aumentou de 20 ha para 60 ha. A produção e a articulação da fazenda-modelo com os mercados locais rendiam lucro para a “Luiz de Queiroz”, porém o dinheiro não poderia ser usado em benefício da escola, pois seu destino era o tesouro do governo central em São Paulo (PERECIN, 2004).

Desde os primeiros projetos de construção da ESALQ em 1881, São Paulo aguardou 22 anos para que se formasse sua primeira turma de agrônomos em 1903, já inserida em uma crise. A “Luiz de Queiroz” iniciou 1904 com atraso de três meses no pagamento dos empregados (professores e demais funcionários) e com dívidas com os fornecedores. O administrador da fazenda-modelo, Milton Underdown, pediu demissão e voltou para os Estados Unidos no mesmo ano. Diante dessa precariedade, a escola se esvaziou, e, das cinco cadeiras oficiais, a instituição contava somente com três professores e uma matrícula de aluno para o primeiro ano em 1904 (PERECIN, 2004).

Para substituir Underdown, o estado contratou temporariamente outro estadunidense para administrar a fazenda-modelo, Lee Fergusson. Conhecido na região de Piracicaba por ser excelente arador, Fergusson era descendente dos imigrantes do sul dos Estados Unidos, pertencente ao grupo dos confederados que perderam a guerra civil norte-americana e se transferiram para a região de Piracicaba, Americana e Santa Bárbara D’Oeste em meados do século XIX. “A tradição oral da sua família lembra que prestara serviços à escola, instrumentando a aparelhagem mecânica, principalmente os aratórios” (PERECIN, 2004, p. 278).

Apesar de ser qualificado, a Secretaria da Agricultura paulista preferiu demitir Fergusson para contratar outro estadunidense que estivesse na área acadêmica. Foi assim nomeado John William Hart (Foto 3), da Universidade de Illinois, que assumiu importantes tarefas administrativas na fazenda-escola.

A experiência que se oferecia em 1905 era uma nova oportunidade de se chegar com êxito desiderato. Em 1906, o novo regulamento se achava no segundo ano de vigência, tudo indicando que a cadeira de agricultura e ensino da agri-

cultura prática na fazenda-modelo havia se convertido em ponto vital do currículo, ambos em mãos de especialistas contratados no exterior, o dr. Louis Misson, do Institut de Gemgloux, Bélgica, e o dr. John William Hart, da Universidade de Illinois, Estados Unidos (professor de Agricultura Prática na fazenda-modelo) (PERECIN, 2004, p. 293).

Assim, na gênese da “Luiz de Queiroz” e da educação agrícola secundária (ensino médio técnico agrícola), a escola de Piracicaba ficou conhecida em todo o país como transmissora de conhecimentos agrônômicos e vanguarda na mecanização agrícola. Para além de atender à sua “clientela” advinda da elite paulista, mineira e carioca, a escola também oferecia treinamento para os fazendeiros da região de Piracicaba

As aulas de John William Hart eram ministradas diariamente na fazenda-escola, entre 7h e 9h, para as turmas do primeiro ano, e entre 7h e 8h, para as turmas do segundo e do terceiro ano (uma aula para cada).

Além das atividades docentes, da administração da fazenda-escola e do trabalho de extensão agrícola com os fazendeiros da região de Piracicaba, William Hart também era solicitado para colaborar com a Secretaria da Agricultura paulista, especialmente na formulação de projetos educativos nas áreas públicas.

Portanto, mesmo com imensas dificuldades estruturais e culturais, os professores estadunidenses foram para o interior paulista empreender trabalhos acadêmicos, colaborando para a docência, a pesquisa e a extensão. Muitos deles estavam interessados na carreira, nos altos salários e ainda em uma nova experiência nos trópicos para alimentar seus currículos. Também houve oportunidades de absorvê-los, pois a Secretaria da Agricultura paulista não dispunha de corpo técnico qualificado e tinha preferência pela concepção educacional estrangeira na constituição de suas escolas agrícolas.

Na “Era dos Impérios”, os países eram dominados econômica e ideologicamente pelas potências do norte, o que não foi diferente na concepção educacional da primeira escola agrícola técnica de nível médio paulista, a “Luiz de Queiroz”. Como se pôde constatar, desde sua gênese, a escola foi influenciada pelos agrônomos e professores das universidades dos Estados Unidos, especialmente com base na concepção de agricultura professada da Universidade Estadual de Michigan (Michigan Agricultural College), Universidade de Cornell (College of Agriculture) e da Universidade de Illinois (Agriculture Illinois State University).

Foto 3 – O administrador e professor John William Hart e sua esposa, na varanda da sua casa no interior da fazenda-escola “Luiz de Queiroz”, hoje *campus* da USP de Piracicaba. Na época, os professores e os administradores recebiam casas e moravam dentro da escola para se dedicar integralmente aos trabalhos de docência e produção agrícola. Outro fator para o “internato” docente era a grande distância da escola com o centro da cidade, o que dificultava o trânsito pela falta de estradas e transporte público.



Fonte: acervo fotográfico da ESALQ/USP (s/d).

A presença dos Estados Unidos na ESALQ/USP consolidada

No ano de fundação da Universidade de São Paulo (USP) – 1934 –, a escola deixou de ser administrada pela Secretaria da Agricultura e passou para o seu domínio. Estudos de mestrado (MOLINA, 2011) e doutorado (MOLINA, 2016) diagnosticaram que, nos primeiros anos da escola, ocorreu grande esvaziamento, e a instituição foi ameaçada de ser fechada em decorrência da falta de financiamento e da preferência da elite em realizar cursos de Medicina ou de Direito. Além das precariedades locais, é pertinente reportar questões estruturais da sociedade brasileira, como não investimentos em tecnologias agrícolas (agricultura intensiva) e destruição de novas áreas para plantio (agricultura extensionista)⁶.

Apesar das dificuldades iniciais, a “Luiz de Queiroz” resistiu e se consolidou como um dos principais centros de educação e ciências agrícolas da América Latina, e, por isso, os Estados Unidos nunca deixaram de olhar com atenção para essa instituição. Em contrapartida, tradicionalmente os esalqueanos sempre foram passivos e abriram suas portas para os “irmãos do norte” entrarem, oferecendo a eles todos os benefícios.

Segundo documentos do museu “Luiz de Queiroz”, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do alinhamento do governo brasileiro com os Estados Unidos no fronte de batalha, na área econômica, política e cultural foram fortalecidos programas de intercâmbio entre esalqueanos (professores, estudantes e funcionários da ESALQ/USP) e universidades dos Estados Unidos, na época incentivados pelo diretor e professor Mello Moraes. Portanto, a opção brasileira em entrar no conflito ao lado dos Estados Unidos e os aliados também se refletiu na escola.

Conforme apontou Welch (2014), que desvendou uma série de documentos dos arquivos centrais da Fundação Rockefeller nos Estados Unidos, os cientistas da ESALQ, especialmente o alemão Friedrich Gustav Brieger, que imigrou para Brasil em 1936, reportou sua participação nesse processo internacional entre o ano de 1941 até a década de 1970, mesmo período em que coordenou os estudos de genética em Piracicaba. Nesses documentos, Brieger narra sua frustração com o Brasil e seus esforços com administradores e colegas para com os representantes dos Rockefeller, incluindo Harry Miller, que, em missão para “caçar talentos” na América do Sul, descreveu Brieger como o único professor first-class da ESALQ (MILLER, 1941 *apud* WELCH, 2014).

Consta que Friedrich Gustav Brieger integrava um tipo de “exército de reserva de luxo” dos Rockefeller, e, em conjunto com o Departamento de Estado dos Estados Unidos, criaram uma campanha para desenvolver uma “reserva de experts latino-americanos para provável uso no futuro”, definidos pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos como “núcleos úteis” (THOMPSON, 1940 *apud* WELCH, 2014, p. 5).

Para isso, a fundação Rockefeller, sediada em Nova Iorque, investiu em amplos e sistemáticos programas de pesquisa, acumulando uma valiosa reserva de intelectuais e produtos na ESALQ/USP.

Os estadunidenses foram fundamentais para a construção de diversos programas, projetos e fornecimento de equipamentos importados dos Estados Unidos para Piracicaba, especialmente materiais sofisticados de escritório e laboratório, como foi o primeiro computador da “Luiz de

Queiroz?”. Esses intelectuais também foram assistidos com bolsas para viagens de estudos e treinamento, especialmente o Departamento de Genética, sob forte influência da família Rockefeller.

Apesar de a fundação atuar inicialmente no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, a riqueza e o dinamismo paulista colaboraram para a fundação enfocar seus investimentos em São Paulo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. As aplicações no desenvolvimento da ESALQ/USP, assim como do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), forjaram uma parte considerável das instituições brasileiras à disposição da família Rockefeller no campo das ciências agrícolas. Os documentos desvendados por Welch (2014) também revelam que, para além da Fundação Rockefeller, estiveram envolvidos nesses projetos a American International Association for Economic and Social Development (AIA) e a International Basic Economy Co (IBEC), além das visitas pessoais de membros da família Rockefeller, especialmente Nelson A. Rockefeller (Foto 4).

Após a Segunda Guerra Mundial, destacam-se os anos de 1952 e 1953, quando ocorreu a doação das primeiras máquinas de calcular para a Cadeira de Matemática. Por meio da Fundação Rockefeller, as máquinas foram doadas e trazidas para Piracicaba, após o aperfeiçoamento do Prof. Dr. Frederico Pimentel Gomes na Universidade da Carolina do Norte (EUA). Foi também nesse mesmo período que avançaram as pesquisas de estatística entre os professores da “Luiz de Queiroz”⁷.

Em 1964, com o golpe civil-militar e a instauração da ditadura militar apoiados pelos Estados Unidos, uma série de modificações ocorreu na instituição, tais como intervenções do governo estrangeiro para auxiliar na implantação da pós-graduação em 1964 e a inauguração de novos cursos de graduação como o de Economia Doméstica em 1967 e o de Engenharia Florestal em 1972. Concomitantemente, entretanto, houve episódios de repressão e perseguição contra professores e estudantes que criticavam o regime empresarial-militar (MOLINA, 2016)

Nesse contexto, o *campus* da USP de Piracicaba passou a abrigar, desde 1966, o Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA). Trata-se de um centro de estudos que obteve grande participação ideológica e material de agrônomos estadunidenses. Segundo dados do professor Eurípides Malavolta, o ensaio da presença dos estadunidenses no CENA pode ser evidenciado com a presença do professor C. C. Delwiche, da Universidade da Califórnia, que ficou durante quatro meses na ESALQ/USP, em 1956 (LEÃO, 1997).

Foto 4 – Nelson Rockefeller, vice-presidente dos Estados Unidos entre 1974 e 1977, foi homenageado pelos formandos de 1941 e foi patrono da turma de 1964. Além de Rockefeller, destaca-se a presença do gerente da Ford no Brasil como patrono da turma de 1965.



Fonte: fotografia retirada pelo autor, do quadro de formandos de 1964, instalado no corredor do prédio central da ESALQ-USP (s/d).

Ainda segundo o professor Malavolta, um dos primeiros professores do CENA, os estadunidenses, por meio da Fundação Rockfeller, doavam equipamentos aos ex-bolsistas brasileiros que estudaram nos Estados Unidos para prosseguirem os empreendimentos iniciados naquele país (ESALQ, 1975).

Porém, do ponto de vista da penetração ideológica do imperialismo estadunidense na ESALQ/USP, mais importante do que a estruturação material fornecida ao CENA, foi o suporte oferecido à criação da pós-graduação em Ciências Agrônômicas em 1964. Por meio de um convênio entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), a ESALQ/USP foi inserida em um convênio com a Ohio University, umas das instituições mais conservadoras do Estados Unidos, principalmente na área de Ciências Sociais Aplicadas ao Meio Rural. Por esse acordo, foi possível formar a maior parte dos pesquisadores ligados ao atual agronegócio.

O convênio entre a ESALQ/USP e a USAID/Ohio University

No decorrer da história da ESALQ, a maior influência norte-americana se firmou entre o governo dos Estados Unidos, por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e a Universidade de São Paulo, em que a Ohio State University representou os interesses estadunidenses, e a ESALQ, os nacionais.

Com forte presença entre as décadas de 1960 e 1970 (1964-1973), o convênio foi assinado em abril de 1964, ao mesmo tempo que o país vivia as movimentações golpistas e a implantação da ditadura civil-militar com apoio yankee⁸. Porém, o acordo binacional na área educacional, tecnológica, cultural e ideológica já vinha sendo costurado por meio do “Ponto IV”⁹, visando assegurar a hegemonia dos Estados Unidos na América Latina em um contexto de Guerra Fria.

O documento que sistematizou o convênio entre a USAID e a ESALQ determinava: “Adaptar o ensino, a pesquisa e a educação do lavrador na ESALQ, ao padrão do sistema norte-americano de Land-Grant Colleges” (CAPDEVILLE, 1991, p. 38). O convênio financiou o intercâmbio de professores estadunidenses para Piracicaba que, em média, permaneceram de dois meses a quatro anos na cidade. Em contrapartida, muitos professores, alunos e funcionários foram realizar pós-graduação e treinamento técnico em Ohio (ESALQ75, 1975).

Segundo os dados institucionais, entre 1964 e 1973, 75 professores da ESALQ/USP foram estudar no estado de Ohio nas instituições estatais: College of Agriculture and Home Economics, associado ao The Ohio Agricultural Research and Development Center. Destes, 55 concluíram o doutorado em Agricultura em instituições daquele Estado.

Nesse contexto, lecionaram na ESALQ 60 professores dos Estados Unidos que tinham o objetivo de intervir na graduação, na pós-graduação, nos cursos abertos (especializações e workshops), na pesquisa científica, na burocracia estatal brasileira – por meio de articulações nas Secretarias da Agricultura e da Fazenda – e na iniciativa privada, prestando assessoria a diversas empresas, agroindústrias e fazendas (MOLINA, 2016).

Na questão universitária, o grande interesse do intercâmbio foi a criação do programa de pós-graduação em Agricultura no *campus* da USP de Piracicaba, o que foi possível por meio do fomento internacional da USAID, da USP e de diversas agências federais que proporcionaram cus-

teio de bolsas, viagens, estadia, equipamentos de laboratório, livros, eventos e outros aspectos relevantes ao meio acadêmico (MOLINA, 2016).

Ainda no período 1960/1970, foi instalada uma “base de operações” dos professores e técnicos dos Estados Unidos na antiga biblioteca da ESALQ, próximo ao prédio central, que passaram a atuar para além dos muros da ESALQ, quando estiveram em contato com várias instituições de ensino, pesquisa e produção agrícola, como foi a Secretaria de Agricultura paulista, a Universidade Federal de Viçosa, o Instituto Agrônomo de Campinas, agroindústrias da cana-de-açúcar, frigoríficos etc.

Ideologicamente, as fontes primárias revelam uma visão paternalista dos estadunidenses no Brasil, demonstrando legitimar a intervenção da USAID em solo nacional pelas vias da colaboração e aperfeiçoamento do sistema produtivo brasileiro e de seus trabalhadores, tanto empregados quanto patrões. O plano denominado “Programa Energético de Educação Elevada” previa um convênio que elevasse culturalmente os brasileiros pela universidade pública (educação, pesquisa e extensão). Para isso, os estrangeiros passaram a intervir no currículo e no conteúdo das disciplinas da instituição, que deveriam estar alinhados ao novo plano de desenvolvimento do capitalismo brasileiro pós-1964 (USAID/ESALQ, 1964).

Para implantar esse plano de modernização conservadora¹⁰ de Piracicaba para o Brasil, vieram ao país os seguintes professores de Ohio e suas famílias (Foto 5): John H. Sitterley, economista e chefe da missão OSU-USAID¹¹; Eva Wilson, da área de economia doméstica; Clyde Allison, da fitopatologia; Alvin Moxon, especialista em nutrição de animais; John I. Parsons, da área de forragens e pastagens; Charles Triplehorn, especialista em entomologia, extensão e métodos; Clair W. Young, que lecionou métodos de pesquisa e extensão agrícola; e Walter Harvey, que trouxe a disciplina e pesquisas de genética animal (melhoramento).

Conforme é constatado, o relatório chamado “Country Analysis and Strategy Paper (CASP)”, de 1969, é um estudo em que os objetivos dos Estados Unidos no Brasil ficam explícitos, e um dos principais objetivos elencados para o convênio internacional era fomentar a amizade entre os povos norte-americanos e brasileiros, mas priorizando os interesses “yankees”, protegendo e expandido os negócios de suas empresas no Brasil (MOLINA, 2016). A cooperação militar entre as forças armadas dos países também

é destacada no documento, pois o Brasil era fundamental para a segurança interna e externa dos norte-americanos em um contexto de acirrados conflitos da Guerra Fria (MOTTA, 2014).

Foto 5 – Professores da Ohio University (USAID) e suas famílias, no “*campus* da USP de Piracicaba”.



Fonte: acervo do Museu “Luiz de Queiroz” (s/d).

Apesar dessas declaradas experiências de intercâmbio, em relatório produzido em 1973 e liberado para consulta pública recentemente, a agência de inteligência norte-americana (CIA), infiltrada na sociedade brasileira, produziu um estudo sobre o desenvolvimento da ciência brasileira e diagnosticou que, apesar da ocorrência de alguns progressos com os intercâmbios e outras atividades integradas, alguns fatos negativos barravam o maior desenvolvimento da ciência no Brasil, como a perseguição contra os professores e pesquisadores não alinhados ao regime militar e a fraca inovação tecnológica nacional com escasso impacto nos meios de produção (sistema produtivo), pois “o crescimento econômico tinha como base principal a tecnologia importada” (MOTTA, 2014, p. 286).

Ainda sobre as deficientes atividades científicas brasileiras, outro relatório de 1978 da mesma agência secreta estadunidense relatava que seus informantes infiltrados no Brasil teriam chegado à conclusão de que as universidades brasileiras produziam impactos insignificantes na indústria local, não por incompetência dos seus cientistas, mas em razão da estrutura produtiva do país. No geral, havia pequenas empresas com objetivos produtivos que não requeriam inovação ou que não tinham capacidade de introduzir novas tecnologias no sistema produtivo, “e menos ainda de montar laboratórios próprios. Na outra ponta estavam as multinacionais, cujas necessidades tecnológicas eram supridas pelas matrizes” (MOTTA, 2014, p. 287).

No decorrer da ditadura militar, os funcionários do Government Accountability Office (GAO), órgão responsável por auditoria, avaliações e investigações do Congresso dos Estados Unidos, ao estudar o histórico dos programas ligados à “Aliança para o Progresso” no Brasil, diagnosticaram que pouco havia sido feito para reduzir as desigualdades sociais – uma das grandes promessas dos estadunidenses com a implantação de seus programas no país –, ao mesmo tempo que havia denúncias de que os repasses de dólares aos brasileiros não estavam sendo investidos na educação pública, mas sim no sistema privado, podendo significar o uso de verbas públicas dos cidadãos estadunidenses para empresários brasileiros. Essas denúncias, o diagnóstico de fracasso da aliança internacional, uma opinião pública internacional crescentemente contra a ditadura militar brasileira e os problemas da economia capitalista advindos da crise do petróleo em 1973 reforçaram o afastamento entre os dois países. O ápice desse distanciamento foi o fim do acordo militar em 1977 entre Estados Unidos e Brasil, em vigor desde 1950. O resultado desse esfriamento de relações entre os dois países foi o desmonte dos programas da USAID nos diversos estados brasileiros. Em 1975, restava somente a presença simbólica desses programas “salvacionistas” norte-americanos, sendo que a agência que prometera acabar com a “autocracia” comunista colaborou, de forma direta e indireta, para a manutenção das ditaduras militares dos países latino-americanos (MOTTA, 2014).

Outro fator de importância para a crise entre Estados Unidos e Brasil foi a política de Jimmy Carter (1977-1981) de crítica às violações dos direitos humanos praticadas pelo regime militar.

Apesar disso, na década de 1980, intercâmbios continuaram a existir entre a ESALQ/USP e os Estados Unidos, especialmente na área de agri-

cultura, de recursos naturais e também no curso de economia doméstica. Nesse contexto, o principal intercâmbio ocorreu entre o United States Department of Agriculture e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Pesquisa (CNPq), quando 14 professores conseguiram bolsas para estudar em Ohio e 13 norte-americanos da OSU vieram colaborar em Piracicaba, números baixos em comparação ao período de ouro da década de 1970, quando o país vivenciou o famoso “milagre brasileiro” (1969 a 1973), oposto à “década perdida”, representada pelos anos 1980. Na transição da década de 1980 para a de 1990, o convênio continuou concentrando pesquisas em biotecnologia e engenharia agrícola.

Considerações finais

Este artigo comprovou a influência histórica dos Estados Unidos na educação agrícola paulista de nível médio e superior nos séculos XIX e XX. A presença (professores, agências de fomentos e o próprio governo estadunidense) foi demandada e consentida pela elite brasileira, quer por fatores ideológicos, quer por fatores políticos, econômicos e culturais. Em decorrência das origens históricas coloniais brasileiras e sua independência artificial em 1822, o país conviveu com a falta de projetos de soberania, bem como com baixos investimentos na constituição de uma base técnico-científica nacional e autônoma, o que influenciou a classe dirigente “entreguista” a procurar auxílio estrangeiro e se subordinar aos condicionantes dos países imperialistas, os quais, em contrapartida, aproveitaram-se dessas carências brasileiras para fortalecer seu domínio geopolítico, cultural e econômico na terra *brasilis*, fomentando o lucro de suas empresas e a influência de seus governos e aparelhos estatais, embora alguns desses estrangeiros fossem “bem-intencionados” na tarefa de combater a miséria brasileira em um contexto de Guerra Fria, visto que a pobreza é combustível para o florescimento de ideias socialistas e comunistas (uma dessas estratégias era a Reforma Agrária, projeto falido com o golpe de 1964)

Historicamente, a educação, a ciência e a extensão agrícola da “Luiz de Queiroz” foram influenciados pelos Estados Unidos, principalmente pelas universidades do norte e nordeste estadunidense, como foi o caso da Ohio State University, Michigan Agricultural College, Cornell University (College of Agriculture) e da Universidade de Illinois (Agriculture Illinois State University), instituições pertencentes às regiões do

East-North Central, Middle Atlantic. Outras instituições que também participaram foram a California University e a North Carolina State University. Entre as agências de fomento, filantrópicas e governamentais obteve destaque a Rockefeller Foundation, o United States Department of Agriculture, United States Agency for International Development, American International Association for Economic and Social Development (AIA), a International Basic Economy Co (IBEC), a Ford Foundation e a Igreja Metodista.

Principalmente na Segunda Guerra Mundial e na Guerra Fria, a ESALQ/USP, como todo o Brasil, foi forçada a se alinhar ao bloco ocidental liderado pelos Estados Unidos e sofreu intervenções diretas e indiretas, como foi o caso da presença do governo estadunidense na burocracia brasileira pelas vias da USAID ou até mesmo sua presença militar no litoral brasileiro para dar suporte ao golpe civil-militar de 1964.

Em suma, constatou-se que o projeto imperialista de potências estrangeiras e de empresas multinacionais floresceu no Brasil facilmente, pois foi alimentado pela carência de um projeto nacional brasileiro que buscasse a independência da nação pelas vias de sua autonomia técnico-científica.

Recebido em: 17/04/2019

Revisado em: 06/05/2019

Aprovado em: 10/06/2019

Notas

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* de Vitória. E-mail: molinaprof@hotmail.com

2 Este artigo é resultado de parte das pesquisas desenvolvidas no doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), financiadas por recursos estaduais e federais (CAPES e CNPq) com apoio da Universidade de Turim (UNITO), na Itália.

3 O homestead act nos Estados Unidos resultou no Land-Grant College Act de 1862, ou Morrill Act. Promulgado no Congresso, a lei forneceu doações de terras federais na extensão de 12.140 hectares para os estados construírem escolas especializadas em agricultura e artes mecânicas (MOLINA, 2011).

4 A Igreja Católica, por sua vez, construiu o “Colégio Salesiano Assunção”. Na época, foi observada uma disputa ideológica entre essas duas igrejas na formação educacional na cidade, já que “no mesmo mês de fevereiro de 1883, quando se realizam as anunciadas

cerimônias de lançamento da pedra fundamental do ‘Colégio Piracicabano’ (metodista), a Igreja Católica lançou a pedra fundamental para a construção do ‘Colégio Assunção (salesiano)’” (TERCI, 2007, p. 75).

5 Underdown ficou famoso na época por ter sérias dificuldade em aprender o português (PERECIN, 2004).

6 Franco (1997) também atribuiu o “atraso” agrícola nacional aos reflexos das relações “impostas” pelas nações centrais da Europa e pelos Estados Unidos, que, no mercado internacional, buscavam pelos produtos primários mais baratos. Os fazendeiros brasileiros, produtores de café, esforçavam-se para atender a essas demandas internacionais por meio de uma produção atrasada, ou seja, sem muitos procedimentos educacionais e de pesquisa, a bem dizer, sem bases técnico-científicas. A agricultura era extensiva, quantitativa, e não qualitativa. “E foi esta opção que dominou por completo a sua prática econômica na primeira metade do século: “procuravam seu lucro na quantidade e negligenciavam as qualidades” (FRANCO, 1997, p. 186).

7 Na década de 1950, assim como a USP/ESALQ, também contaram com assistência de agências estadunidense a UREMIG e a UFRGS (especialmente da Fundação Rockefeller). No entanto, ao contrário da escola paulista e da mineira, a prioridade no Rio Grande do Sul foi o ensino e pesquisa da geologia, dinâmica alterada na década de 1960, quando ambas as instituições concentraram seus trabalhos na área das Ciências Agrárias. Para tanto, consultar Jacobs (2004) e Ribeiro (2009).

8 Documentos dos Estados Unidos revelam que, no decorrer da preparação para o golpe de 1964, as forças golpistas nacionais receberam suporte logístico e financeiro de diversas fontes estadunidenses. É comprovado que durante o mês de abril de 1964 uma frota de navios da marinha norte-americana estava em operações no litoral brasileiro para dar suporte militar aos golpistas em caso de resistência das forças legalistas pró-Goulart (FICO, 2008).

9 Em janeiro de 1949, o presidente Truman, dos Estados Unidos, destacou a importância do “Ponto IV”, que tratava da assistência técnica aos países em desenvolvimento para impedir o seu deslocamento para a órbita comunista (CAPEDEVILLE, 1991).

10 A modernização técnico-científica não alterou as estruturas sociais brasileiras (MOLINA, 2016).

11 Outros participantes e diretores do projeto foram: o brasileiro Renato Catani e o estadunidense Kenneth R. Marvin (Associate Regional Director).

Referências

CAPDEVILLE, Guy. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Viçosa-MG: Imprensa Universitária, 1991.

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. **ESALQ75 – 1901-1976: 75 anos a serviço da pátria**. Piracicaba: ESALQ, 1975.

FERRAZ, Mário de Sampaio. **Piracicaba e sua Escola Agrícola**. Bruxelas: Imprimerie V. Verteneuil & L. Desmet, 1911.

FICO, Carlos. **O grande irmão da Operação Brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JACOBS, Camila Campos. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960**. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEÃO, Regina Machado (org.). **Trinta anos em CENA**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Escola Agrícola Prática “Luiz De Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MORIMONT, Leon. **Jornal Gazeta de Piracicaba**, Piracicaba, 21 ago. 1893.

MOTTA, Rodrigo Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIBEIRO, Maria das Graças Martins. A USAID e o ensino agrônomico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 4, n. 3, p. 453-463, set./dez. 2009.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. **Os passos do saber**: a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

TERCI, Eliana Tadeu. **A cidade na Primeira República**: imprensa, política e poder em Piracicaba. 1997. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 1997.

USAID/ESALQ. **Relatório semestral entre a United States Agency for International Development (Ohio State University) e a Universidade de São Paulo (ESALQ)**. Piracicaba, 1964. (Acervo da ESALQ/USP, documento n° 65.1.8788.1.0, caixa 2868).

WELCH, Clifford. **Rockefeller and the Origins of Agribusiness in Brazil**: A Research Report. RAC, 2014. Disponível em: <https://www.issuelab.org/resources/27973/27973.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

A atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na formação de trabalhadores no Brasil (1946-1962)¹

TALITA FRANCIELI BORDIGNON²

Resumo

Sob o ponto de vista do materialismo histórico e dialético, o presente artigo busca analisar o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) entre 1946 e 1962, em suas ações de promoção da hegemonia burguesa. Tomando como fonte histórica o Boletim da CBAI, observa-se a ampliação do Estado na interpenetração entre público e privado. A burguesia brasileira movimentou seus intelectuais orgânicos e os empenhou na solidificação do liberalismo, de modo que a inculcação do american way of life fosse guiada pelo americanismo e o fordismo, como na análise de Gramsci. O escolanovismo na educação técnica industrial foi a estratégia que os donos do poder usaram para operar a manutenção da ordem liberal burguesa. O princípio da unificação diferenciadora foi divulgado nessas escolas para entranhar tais pressupostos na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas.

Palavras-chave: Escola Nova. Educação tecnológica. Hegemonia. Intelectuais. Estados Unidos da América.

The protagonism of the Brazilian-American Commission for Industrial Education (1946-1961)

Abstract

This paper aims to analyze, from the historical and dialectical materialism point of view, the actions of the Brazilian-American Commission of Industrial Educa-

tion (CBAI, in the Brazilian acronym) in the period from 1946 to 1962, as a protagonist in the promotion of the hegemony of bourgeois. Data from the Bulletin of the CBAI allow to observe the enlargement of the State towards the private sector, speaking in terms of the interpenetration between those two spheres. The Brazilian bourgeoisie moved its organic intellectuals and engaged them in solidifying the liberal thesis, to ensure the reinforcement of the American way of life based on Gramsci's Americanism and Fordism. The so-called Escolanovismo in the industrial and technical education was the strategy that elite resort to in order to install and maintain the bourgeois liberal order. The principle of "differentiating unification" was spread in those schools in order to qualify workers fully committed to those ideals and keep society organized in competing classes. Keywords: Escolanovismo. Technological education. Hegemony. Intellectuals. United States of America.

El protagonismo de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (1946-1962)

Resumen

Desde el punto de vista del materialismo histórico y dialéctico, el presente artículo busca analizar el protagonismo de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (CBAI) entre 1946 y 1962, en sus acciones de promoción de la hegemonía burguesa. Teniendo como fuente histórica el Boletín de la CBAI, se observa la ampliación del Estado en la interpenetración entre el público y el privado. La burguesía brasileña ha movilizado a sus intelectuales orgánicos y los ha empeñado en la solidificación del liberalismo, de manera que la instigación del american way of life fuese guiada por el americanismo y el fordismo, como en la propuesta de Gramsci. Aplicar el modelo de la Escuela Nueva en la educación técnica industrial fue la estrategia que los dueños del poder usaron para mantener el orden liberal burgués. El principio de la unificación diferenciadora fue difundido en estas escuelas para entranar estas presuposiciones en la mentalidad de los trabajadores, con el propósito de mantener la sociedad organizada en clases antagónicas.

Palabras clave: Escuela Nueva. Educación tecnológica. Hegemonía. Intelectuales. Estados Unidos de América.

Introdução

É certo que os grupos que exercem hegemonia em um dado contexto histórico constroem essa condição ao longo do tempo. A existência das

diversas classes sociais determina-se pelas condições de desenvolvimento do modo de produção no qual estão inseridas, e esse é um processo construído historicamente, ou seja, somente é possível entender uma realidade socio-histórica se esta for analisada como resultado de uma construção que se dá no decorrer do tempo. Para analisar a situação da estrutura social em determinado contexto, deve-se julgá-la em sua composição temporal anterior. Ora, a história da humanidade é constituída de conjunturas que se precedem e que, portanto, não deixam disponível a possibilidade de entendê-las se não forem considerados os seus progressos.

Neste texto – sob a ótica do materialismo histórico e dialético –, parte-se do pressuposto de que, para assegurar a propriedade dos meios de produção, os donos do poder lançaram mão da obtenção do consenso para com as classes subalternas, de forma a moldar a superestrutura em relação orgânica e dialética com a estrutura, visando garantir a base material em favor de si.

Coincidindo com a República, o processo de industrialização pelo qual passou o Brasil, a partir do final do século XIX, ditou as bases para a formação mais consistente da burguesia industrial brasileira. A formação de núcleos urbanos a partir das estações ferroviárias fomentou o processo de urbanização. No seu entorno, aglomerava-se a mão de obra imigrante, responsável pelas atividades mecânicas de reparo das peças das locomotivas e vagões, o que pode ser considerado o embrião da atividade industrial no país. Em outras palavras, a República brasileira foi concebida para que se abrisse espaço ao liberalismo no seio do desenvolvimento capitalista. A proclamação foi, portanto, uma manifestação dos donos do poder para libertar-se da dominação do tirano em favor da liberdade econômica para a fartura de si próprios.

Os cafeicultores lograram consideráveis lucros com a produção do café, e o capital que haviam acumulado se transformou em investimentos na atividade industrial – especialmente entre 1915 e 1919, por ocasião da Primeira Guerra Mundial. A industrialização no Brasil não seguiu os mesmos passos da trajetória clássica do processo, os quais consistiam no artesanato, na manufatura e, finalmente, na maquinofatura; por aqui o processo se deu abruptamente, sob a forma da grande indústria (DECCA, 1981, p. 142). Sendo assim, os incipientes industriais acabaram por organizar-se, unificando seus interesses e incorporando, inclusive, a orientação fordista como método de submissão dos trabalhadores aos preceitos fabris.

O que se seguiu, a partir daí, foi uma *res publica*³ que nada tinha de povo, considerando os esforços colossais empreendidos pelos poderosos para afastar a possibilidade da participação popular. Os arranjos políticos que mantiveram a máquina pública em funcionamento foram feitos para atender aos anseios de grupos privados poderosos. A Política dos Governadores, o arranjo do Café com Leite e a atuação dos coronéis⁴ denotaram a intensa movimentação dos donos do poder para a conservação da ordem como sempre estivera. A dinâmica burguesa seguiu a correnteza ditada pelo mar capitalista à medida que permitia assimilar a ideologia liberal e libertar-se das amarras de um sistema castrador e centralista.

Os senhores rurais, ao saírem do isolamento do campo na tentativa de construir um Estado nacional, traziam consigo uma série de valores para um contexto que passou a se desenrolar nas cidades. Esse conjunto de crenças tendeu a ficar no passado ao mesmo tempo que se foi aceitando um novo estilo de vida e um novo desenho, que adquiriram as formas de organização das relações sociais, das instituições econômicas, jurídicas e políticas. Essa porção de senhores rurais “aburguesou-se” em um processo que foi dilatado pelo surto econômico provocado pelo café e que ditou as regras do desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil. Todos os que buscavam enriquecer certamente participaram desse processo e experimentaram do “espírito burguês”, como nas palavras de Florestan Fernandes (1975). Os donos das fazendas de café, principalmente, figuraram no contexto como aqueles que se metamorfosearam de senhores agrários em cidadãos da República – sem esquecer que a *res publica* foi a opção dos poderosos de então para fugir da castração de suas liberdades individuais, especialmente a econômica.

Para Fernandes (1975), é desse modo que se pode falar em uma revolução burguesa no Brasil. Ela consiste em identificar, na história, “[...] os agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata-senhorial e da formação de uma sociedade de classes no Brasil” (FERNANDES, 1975, p. 20). É o processo pelo qual se poderia identificar o momento em que a sociedade brasileira se descobriu “livre” para empreender as diferenças sociais à sua maneira, deixando que o capitalismo se modernizasse de acordo com o curso da maré.

Um pouco mais tarde, quando se decidiu pela efetiva industrialização do país, os governos que se seguiram foram influenciados pelos debates acerca dos rumos que ele deveria tomar a partir de então, princi-

palmente no que diz respeito ao liberalismo. De 1945 em diante, a classe trabalhadora passou a rogar maior participação política, e os setores agrário-exportadores assistiram à redução de seu poder por causa dos rumos que o país deveria tomar. Foi no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que se combinaram os interesses dos trabalhadores com os da burguesia industrial, e é dessa época a aprovação de leis que, pelo menos aparentemente, beneficiavam os trabalhadores. Analisando a conjuntura do período, pode-se dizer que as leis trabalhistas mantiveram as relações de produção em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico. A preocupação foi fazer com que o país se desenvolvesse sem que fosse necessário procurar ajuda econômica internacional; para tanto, a estratégia foi organizar, controlar e utilizar a força política das classes assalariadas em favor da política nacional desenvolvimentista (IANNI, 1975).

Quando a ideia de país independente sem auxílio externo não mais atendia aos anseios das frações de classe que protagonizaram tal movimento, aliar o capital nacional ao estrangeiro se apresentou como alternativa, modelo de desenvolvimento que estava ganhando maior espaço, já que a sustentação da ideia de um Brasil independente economicamente não duraria muito tempo. Nesse contexto, houve embate entre os nacionais desenvolvimentistas e os liberais, que, por sua vez, não podiam ser considerados monolíticos. No Brasil, a teoria neoliberal ganhou espaço entre os intelectuais logo após a Segunda Guerra Mundial, os quais se ocuparam em convencer a opinião pública – e os governos que se seguiram – de que os ajustes à sua base teórica se dariam para a sua reconfiguração a fim de lhe garantir força.

Somava-se à efervescência desse debate a ideia de industrializar-se que, durante a Segunda Guerra Mundial, ganhou força. Com a demanda industrial gerada pelo conflito, foi preciso qualificar mão de obra: essa “nova” sociedade brasileira deveria ser moldada por meio da educação técnica nas escolas profissionalizantes, já que a formação humana também deveria estar prevista nos programas dos cursos de formação profissional, para além de aprender a manusear instrumentos e máquinas. Tendo a industrialização como estratégia de desenvolvimento econômico, a educação técnica sob responsabilidade do Estado passou a ter papel fundamental no processo de treinamento de pessoal para a indústria, já que não havia operários qualificados nem recursos financeiros que pudessem ser aplicados para tal.

A partir de 1946, portanto, o governo e os setores interessados não hesitaram e consentiram a interferência dos Estados Unidos nas políticas do Brasil. Ora, o desenvolvimento da economia do país caracterizava o capitalismo brasileiro como dependente. Dessa feita, foram assinados vários acordos nos mais diversos setores: entendimentos, acordos de cooperação e de empréstimo, convênios e emendas de todos os tipos, em todas as áreas da máquina pública.

Os primeiros sinais de cooperação entre as partes para a educação técnica industrial foram de 1946, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um convênio com a Inter-American Educational Foundation (IAF) vinculada ao governo dos Estados Unidos. Denominado “Acordo Básico”, esse primeiro convênio para a educação técnica foi prorrogado em 1951 e em 1955, em um termo aditivo que estendeu suas ações até 1960⁵.

A criação da CBAI e o Boletim

Para instrumentalizar os acordos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão subordinado aos governos brasileiro e estadunidense responsável por executar as ações e os projetos do programa de aperfeiçoamento do ensino industrial. Entre 1946 e 1961, período em que atuou, a CBAI publicou um informativo que tratava de assuntos relacionados à aprendizagem industrial e à formação dos trabalhadores. O objetivo do Boletim da CBAI era divulgar os feitos da Comissão aos dirigentes das escolas técnicas industriais, dar ciência do montante gasto pelos convênios bilaterais à medida que os governos liberavam os financiamentos e propagar a doutrina liberal por meio da educação ocorrida nas escolas técnicas industriais. De acordo com um de seus editores, Jesus Belo Galvão (1951, p. 577, grifos nossos), o Boletim deveria preocupar-se “[...] em **equilibrar a seção doutrinária e a de subsídios** com a já variada e frequente parte noticiosa, e nem por isso deixa de ressentir-se da ausência de notícias, dados e informações das escolas [...]”.

Os Boletins consultados foram de julho a dezembro de 1950; de janeiro a março, de maio a setembro e dezembro de 1951; de março a dezembro de 1952; de janeiro a setembro, novembro e dezembro de 1953; de janeiro a março e de maio a dezembro de 1954; de janeiro a março de 1957; de outubro a dezembro de 1958; de janeiro a março e de maio a

dezembro de 1959; de abril a dezembro de 1960; e de março a novembro de 1961. Foram consultadas 76 edições, totalizando 1.204 páginas. Cada uma delas dispunha de, em média, 16 laudas. A tiragem do periódico não foi revelada em seus números. No entanto, é possível inferir que sua leitura deveria se restringir aos envolvidos com a organização do ensino, não devendo as famílias dos estudantes e trabalhadores participarem desse processo, o que lhe confere caráter elitista.

Cada edição era aberta com um editorial e seguia com as seções: “Problemas da Educação”, na qual eram feitas as reflexões doutrinárias sobre o assunto; “No canto da oficina” e “Documentário”, em que estavam publicados os textos técnicos e os pormenores do cotidiano de trabalho na indústria; e “Noticiário”, em que eram veiculadas as últimas notícias referentes aos personagens mais ilustres, destaques, novidades, leis aprovadas e conquistas do setor.

O Boletim não publicou apenas relatórios. Por meio de textos escritos por convidados, membros da CBAI – direta ou indiretamente ligados à elite industrial –, ou extraídos de outras publicações à época, comprovam-se os objetivos aos quais se prestava esse ramo de ensino e a que se valia sua articulação com outras agências. Os textos veiculados ali não necessariamente foram escritos com exclusividade para o Boletim; alguns deles foram extraídos de livros ou de outras revistas mensais mantidas por organismos, entidades ou instituições responsáveis pelo desenvolvimento de outras áreas da administração pública, ligadas à formação do cidadão trabalhador e preocupadas com sua vida pessoal em horário de trabalho ou não.

Diante do exposto, não há como discordar da análise gramsciana acerca da noção de hegemonia exercida pelos intelectuais orgânicos de determinadas classes sociais na disputa pelo controle do Estado. Quando se refere à atuação da burguesia e à sua luta pela manutenção da ordem, Gramsci (1982) a apresenta como interessada em obter a hegemonia política e cultural, utilizando-se da estrutura burocrática do Estado: o aparelho escolar (das escolas infantis até as universidades), os aparelhos de cultura (museus e bibliotecas), a organização do sistema de informação, do meio ambiente e do modo como as cidades estão organizadas. Configura-se, dessa forma, um aparelho de hegemonia incorporado ao Estado, ampliando-o. Uma classe pode tornar-se dirigente antes de ser dominante, ou seja, pode conquistar a hegemonia antes do poder político e do controle do Estado.

[...] Por um lado, ele [Gramsci] diz respeito às “sociedades capitalistas”, ou seja, às condições de vida materiais, **ao sistema privado de produção**. Por outro lado, ele implica os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia, o aspecto educador do Estado (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 99, grifos da autora).

O Estado, portanto, amplia-se porque é considerado a partir da somatória da sociedade civil à sociedade política, em relação orgânica entre si na luta pela hegemonia. O conceito de hegemonia, dessa forma, encerra a ideia de que, para estar em posição de dominância, é necessário ter práticas de classe dominante, mas também usufruir dos aparelhos do Estado para tal. Para Gramsci (2007), as classes dominantes só poderiam tornar-se hegemônicas utilizando o aparelho de Estado para conformar a superestrutura⁶ e controlar a infraestrutura⁷.

Dessa forma, pode-se afirmar que o posicionamento das classes que fazem do Estado seu palco de ação é demonstrar “interesse” em uma cultura que seja individualista, mesquinha, imediatista, oportunista, de curta visão. Dialeticamente, tudo isso é o oposto do que desejam os trabalhadores na voz de seus intelectuais orgânicos, que lutam por uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva – valores que, por sua vez, ameaçam a ordem burguesa. Daí vem a ideia gramsciana de “cultura desinteressada”, para a qual não importam quais sejam os fins da formação da cultura do trabalhador, desde que ela sirva a todos os homens (NOSELLA, 2016, p. 52).

Portanto, obter hegemonia por meio do Estado ampliado significa levar em consideração, principalmente, a questão das relações entre a infraestrutura e a superestrutura, bem como a rivalidade entre as ideologias na formação do Estado.

A hegemonia se realiza no âmbito da superestrutura e a relação entre ela e a estrutura se encontra na base da luta revolucionária. Gramsci entendia que a estrutura era formada pela unidade da economia, embasada nos meios e nas formas de produção, fundamentos reais do desenvolvimento social [...]. A base real para o desenvolvimento das forças materiais se encontra nas relações de produção que possuem a capacidade de promover a estruturação econômica da sociedade. A superestrutura é de ordem política e jurídica e, estando implantada sobre a base econômica, tem a finalidade de promover a consciência social.

A superestrutura atua no campo da organização social pela formação da consciência política e ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais e tem como objetivo promover a unidade econômica pelo desenvolvimento das forças produtivas, para que atendam às necessidades e às demandas geradas por uma dada organização social (GOMES, 2012, p. 85).

A CBAI, por meio de seu Boletim, nada mais fez do que empreender a luta pela hegemonia da fração de classe a quem servia. Foi para viabilizar o projeto de hegemonia burguesa que seus intelectuais orgânicos, reunidos na CBAI como um “partido”, trataram de tomar as escolas técnico-industriais como plataforma e campo de ação. Os professores e todos os recursos humanos envolvidos com os processos educativos fizeram parte de um grande movimento em favor da sedimentação da democracia liberal nas entranhas da sociedade brasileira. Como representantes de classe, esses intelectuais orgânicos agiram para divulgar preceitos referentes à sua classe social e, para tanto, usaram o referencial teórico de Émile Durkheim como receituário básico.

A ideia do sociólogo é possibilitar a individualização socializando, unificar diferenciando. Se os indivíduos são condicionados por sua vida em sociedade, logo não faria sentido que o agrupamento tivesse como fundamento a igualdade. Cada indivíduo é determinado a exercer uma função na sociedade, e a igualdade não faz sentido porque deve ser entendida historicamente. Ao longo do tempo, as funções atribuídas aos homens ganharam corpo à medida que se apossavam da natureza, o que determinava as relações entre si. É como se cada indivíduo carregasse um código genético com toda a experiência de seus predecessores quanto à propriedade privada, bem como as relações que dela decorrem.

Para Durkheim (2014), os indivíduos devem observar suas aptidões em benefício do coletivo, não importando a que classe social pertencessem. Existem diferenças entre as pessoas que devem ser conformadas para que o organismo sobreviva em harmonia.

Não existe, por assim dizer, nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Ele é múltiplo. De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aris-

toocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. [...] Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário (DURKHEIM, 2014, p. 50).

Seria necessário que, sendo parte de um todo, cada indivíduo desempenhasse função específica para o bom desenvolvimento das relações humanas. A intenção, portanto, foi ajustar cada indivíduo à sociedade, ajudando-o a contribuir da forma como pudesse e, assim, garantir que, embora fosse parte do mesmo grupo, houvesse diferença. Na ideia de diferenciação social está intrínseca a premissa da desigualdade entre os indivíduos, justificativa para a existência das classes sociais. Na democracia liberal, a igualdade refere-se a dois princípios: a igualdade perante a lei e a igualdade dos direitos civis e políticos. Por natureza, todos os seres humanos são igualmente dotados de razão e têm direito à liberdade, à vida, à segurança e à propriedade. Na sociedade, portanto, todos têm o direito à educação. Porém, não se trata do direito à igualdade socioeconômica como na proposta das sociedades igualitárias. Nessa conjuntura é que se pode compreender o dilema da proposta burguesa de educação: como garantir a igualdade e a diferenciação simultaneamente? A alternativa foi unificar o sistema escolar ao mesmo tempo que se operava a diferenciação entre os indivíduos. Essa premissa se tornou viável com a organização dos trabalhadores divididos em diferentes funções, dentro e fora das fábricas, sem desconsiderar a importância de cada um para o sucesso da produção como um todo, além de convencê-los de que era importante formarem-se especialistas em apenas uma função, os monotécnicos.

A proposta liberal de educação serviu à necessidade de regular os mecanismos integradores diante da intensificação da heterogeneidade social. A educação era um desses mecanismos diante da regulamentação das diferenças, o que significa dizer que não deveria ser a mesma para todos.

A proposta liberal de unificação escolar constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia, quebrando a unidade de seus opositores. [...] Tais avanços, porém, não chegam a desnaturalizar o conteúdo diferenciador desta proposta de escola “única”, pois ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho (MACHADO, 1989, p. 10).

O ideal de “unificação” escolar articulava-se à política burguesa de realizar, sob sua hegemonia, a unificação da cultura e da moral do povo para consolidar a unidade da nação em torno da manutenção das classes sociais. O propósito burguês não foi realizar a destruição dos privilégios de classe e, menos ainda, sua abolição. Para os trabalhadores, a exigência da igualdade civil e política não deveria ser o suficiente; o que importa era a luta pela hegemonia enquanto classe pela igualdade econômica.

No campo educacional, equiparar as pessoas do ponto de vista econômico e social implica ações e discursos pedagógicos diversos da proposta burguesa, os quais sejam fundamentados nos princípios humanistas de formação para a emancipação, com o fim de acabar com a divisão social em classes – tal como a proposta pedagógica da educação soviética capitaneada por Krupskaya⁸. Se realmente houvesse preocupação com a universalização do ensino como direito de todos, o ponto de partida deveria ser o entendimento de que as relações humanas são determinadas pela cooperação que os homens estabelecem entre si a partir do trabalho. Este, por sua vez, quando usado como princípio educativo, operaria mudanças que poderiam ser observáveis na conduta dos estudantes quando findam sua formação nas escolas, indicando não haver predisposição a subordinar-se a alguém.

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) 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 (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Na verdade, o princípio da escola politécnica deveria ser o norte da educação para os trabalhadores industriais – se acaso o objetivo das instituições educativas fosse a ruptura da ordem burguesa, na direção da igualdade social.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino

politécnico seria, por isso, fermento da transformação [...] Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhes os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126-127).

Ora, o desenvolvimento multilateral dos homens passa pelo progresso de suas capacidades por completo, o que só seria possível por meio de uma educação intelectual, corporal e tecnológica que fortaleça as aptidões relativas ao manejo das ferramentas nas indústrias, corroborando a premissa de que o conhecimento intelectual e científico do processo de produção possibilita ao homem o controle sobre o próprio trabalho e, portanto, à própria vida.

Porém, o discurso liberal de igualdade social e de direitos foi usado como pretexto. A estratégia foi propagar, a todo custo, o ideal da diferenciação unificadora, desculpa que garantiria o consenso necessário para manter a classe trabalhadora sob controle sem o perigo de expor o organismo social a convulsões drásticas.

A grande maioria dos artigos publicados pela CBAI nos Boletins referia-se à valorização das diferenças entre os indivíduos para justificar a ordem social como estava. O prof. John L. Childs, da Universidade de Columbia, por exemplo, dissertando sobre a democracia liberal e manifestando-se a favor da fusão dos indivíduos com suas diferenças sendo respeitadas em um mesmo organismo social, defende a educação liberal: “[...] Em suma, uma educação interessada na democracia é uma educação que se interessa profundamente no método educativo” (CHILDS, 1950, p. 579).

As diferenças entre os indivíduos seriam uma forma de respeitar os princípios morais contidos nas formas democráticas de governo. Se não fosse assim, não seria possível a prática da democracia.

[...] A escola nova surgiu em uma sociedade democrática e jamais poderá florescer em uma sociedade que estiver sob o domínio de uma ditadura. O governo, segundo interesses partidários, sob o controle de uma elite, ou em mão de um líder irresponsável, é incompatível com a essência da escola nova. [...] A educação não poderá ser livre e progressiva em uma sociedade em que a experiência da multidão estiver sujeita à regulamentação autoritária.

[...] O esforço para conseguir esta transformação da nossa ordem econômica por meios pacíficos, educacionais, econômicos e políticos sujeitará os nossos ideais e instituições democráticas à prova suprema. A escola nova muito poderá contribuir, se se conservar alerta e bem informada, para auxiliar-nos a atravessar este difícil período de transição (CHILDS, 1950, p. 580).

Foi nesse contexto que os métodos de ensino e aprendizagem começaram a ser repensados. Não havia motivo para continuar levando adiante uma educação tradicional que fosse baseada no medo e na repetição de lições, em uma atitude descolada da realidade da vida dos estudantes – tal como era a proposta da pedagogia tradicional: “Urge uma profunda mudança de mentalidade, através da criação e fixação de novos hábitos e atitudes educacionais”. Era preciso “renovar conceitos” e operar uma “séria reforma de base da educação no Brasil” (CBAI, 1958, p. 16).

Foi assim que ganharam expressão alguns dos intelectuais que levaram adiante um movimento que, na Europa, vinha circulando desde o final do século XIX por orientação do pedagogo suíço Adolphe Ferrière e que, no Brasil, ficou conhecido como Educação Nova, Escola Nova ou Escola Ativa.

Em fevereiro de 1951, o Boletim publicou o prefácio da tradução portuguesa do livro “A escola ativa”, do referido autor. Ele escreveu em tom de vitória, com muitas exclamações, dando a impressão de que estava a comemorar algo. Felicitava os educadores latino-americanos que, finalmente, haviam adotado uma forma diversa de enxergar o mundo por meio de um novo método pedagógico.

[...] E, como todos combatentes por um ideal humano e elevado, como todos os espíritos sinceros que não têm outra arma senão sua consciência e a sua boa-fé, os defensores da Escola Ativa bradarão gostosamente: “Deus está conosco!” (FERRIÈRE, 1951, p. 600).

O Boletim da CBAI apresenta citações esporádicas aos termos “Escola Nova”, “Escola Ativa” ou “escolanovismo”, mas seu conteúdo se encontra entranhado ao ideário divulgado pela comissão, enquanto intelectual orgânico da burguesia, em busca de afirmação de sua hegemonia.

No Brasil, três dos principais intelectuais da educação à época figuraram como divulgadores da nova corrente educacional: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Quando se refere a eles, Dermalval Saviani (2007) usa o termo “tríade cardinalícia”, dada a importância da sua contribuição para a divulgação do escolanovismo enquanto método a ser adotado como prática pedagógica.

Em 1930, Manuel Bergström Lourenço Filho publicou o livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, no qual expôs toda a doutrina que embasava o movimento. Em sua primeira edição,

[...] o livro foi organizado sob a forma de lições. A primeira lição empenhou-se em explicar o que se deve entender por Escola Nova, abordando o tripé científico em que a proposta se assenta: **os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia**, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios (SAVIANI, 2007, p. 200, grifos nossos).

A intenção da publicação foi divulgar o ideário escolanovista a partir de suas manifestações na Europa e nos Estados Unidos. Além disso, há de se considerar que Lourenço Filho se dedicou ao ensino de psicologia, além da pedagogia. Interessou-se pela instrução técnico-profissional e pela psicologia da infância e, em associação com Roberto Mange⁹, preocupou-se em difundir a psicotécnica nas escolas e em empresas – um dos aspectos da Escola Nova.

Fernando de Azevedo, que mantinha estreitas relações com Lourenço Filho¹⁰, também foi um intelectual preocupado com a divulgação da doutrina escolanovista, principalmente no que diz respeito à sociologia. Tendo participado da fundação da Universidade de São Paulo (USP), foi regente da cadeira de sociologia e encontrou em Durkheim seu estímulo fundamental. Ao apresentar os princípios norteadores do escolanovismo, essa filiação teórico-metodológica fica explícita:

A educação ou escola nova, na sua primeira acepção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado

no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito pela originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “a individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida”, de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na sua segunda acepção, é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas conseqüências, a chocar-se com os ideais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos (AZEVEDO, 1971, p. 679).

Ora, em suas entranhas, o Boletim da CBAI demonstra ter adotado os pressupostos escolanovistas quando se analisa o conteúdo das ideias veiculadas pelos autores ao longo da publicação dos números. Quase a totalidade dos textos que se referem à educação apresenta conteúdo cuja linha de raciocínio segue a dos renovadores. Além de compactuar com a unificação diferenciadora de Durkheim para justificar a utilidade dos estudos de biologia e psicologia, são constantes as citações à necessidade do vínculo entre a escola e a comunidade, como na proposta de Fernando de Azevedo.

Considerando a importância que as escolas técnicas industriais ganharam nesse contexto, não é difícil explicar a insistência quanto à renovação do método educacional que se utilizava no dia a dia com os alunos atendidos nesses colégios. A industrialização previa forçosamente uma dinâmica de ensino que atendessem à formação de pessoas que se encaixas-

sem no desenvolvimento do modo de produção capitalista. É por isso que a figura dos educadores ligados à divulgação do escolanovismo ganhou vulto tão expressivo em tal contexto: a Escola Nova foi o receituário que tinha o poder de garantir a formação adequada ao projeto de sociedade almejado pela democracia liberal. Daí vem a importância dos educadores ligados à educação naquele período.

Tão importante quanto Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foi a figura de Anísio Spínola Teixeira como intelectual orgânico e difusor da Escola Nova. Sua vida pública lhe rendeu relevância quando assumiu a Diretoria-Geral da Instrução Pública, no Distrito Federal, em 1931 – situação que lhe possibilitou aplicar as ideias renovadoras na prática. Na ocasião, criou o Instituto de Educação e serviu-se de uma ampla máquina burocrática para a experimentação dos professores que eram formados ali. O Instituto de Educação, por sua vez, contava com a Divisão de Ortofrenia e Higiene Mental – como no Rio de Janeiro, anos mais tarde. A preocupação com o controle do comportamento das crianças em sua formação foi uma constante que se verificou em vários lugares do Brasil, por influência das ideias dos intelectuais envolvidos com o movimento de renovação educacional, e se manteve resistente ao tempo.

Aqui também é importante mencionar que os educadores brasileiros alinhados ao escolanovismo tinham como principal referência as ideias difundidas pelo seu articulador nos Estados Unidos, John Dewey. O professor da Universidade de Columbia dedicou a vida aos estudos e à aplicação prática dos pressupostos escolanovistas, de modo a testar o método empiricamente: Dewey chegou a abrir uma escola para verificar como se dariam na prática os pressupostos teóricos que defendia.

De acordo com ele, a realização de uma sociedade ocorre quando cada indivíduo concorre para o bem-estar do grupo do qual faz parte, o que gera a necessidade da formação do caráter de cada um, uma vez que o conjunto de hábitos e virtudes modelaria o grupo segundo determinados princípios. Mas, se a escola busca a formação do caráter dos indivíduos que compõem a sociedade, então existe a possibilidade da transformação por meio dela: Dewey admitia a função social da escola como promotora de mudanças substanciais, mas lamentava que funcionassem como reprodutoras da ordem. Em sua vida de educador, buscou transformar as escolas estadunidenses em “instrumentos da democratização radical da sociedade” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 21-22).

Também não foi à toa que visitou a União Soviética, em 1928, com sua metodologia influenciando a prática pedagógica de Krupskaya na educação russa. Quando organizaram seu sistema educacional, por ocasião da adaptação aos princípios da Revoluções de 1917, e ao elaborarem a metodologia que orientaria o alcance de seus objetivos, os russos levaram em consideração as relações entre teoria e prática e a relevância da experiência para aproximar educação e trabalho. Quando se referia à adoção do método pelos soviéticos, Lourenço Filho dizia não compreendê-lo, justamente pelas posições ideológicas antagônicas:

Por mais paradoxal que pareça, fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, a primeira grande experiência a tal respeito deu-se na Rússia, logo após a revolução de 1917. [...] tiveram, porém, de ser abandonados e, por fim, expressamente condenados, por motivos políticos fáceis de compreender (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 28-29).

Não significava que, ideologicamente, Dewey estava a se aproximar dos educadores soviéticos. Ocorreu que, em realidades díspares, o método fundamentado na experiência serviu a concepções ideológicas distintas. Os Estados Unidos viviam o pleno desenvolvimento da malha industrial e buscavam formar trabalhadores conformados à organização social em classes sob a racionalização do trabalho; os soviéticos, por sua vez, estavam a construir o socialismo, na tentativa de abolir a sociedade dividida em classes:

[...] Em síntese: o programa pedagógico revolucionário propugnava criar vínculos relacionais entre educação geral, de cunho humanístico, e trabalho socialmente útil, isto é, defendia a ligação orgânica da teoria com a prática (BITTAR; FERREIRA JR., 2015, p. 439).

Percebe-se que o método da escola progressiva pode ser recebido e entendido de formas diversas em realidades distintas. Se na União Soviética serviu a um propósito, nos Estados Unidos serviu a outro, que se aproximava mais do contexto vivido pelo Brasil à época, no sentido de adaptar a massa de trabalhadores à racionalização do trabalho para a construção da democracia liberal. Os educadores brasileiros filiados à Escola Nova também comungaram desse propósito, de modo a contribuir para a

conformação do modo de produção capitalista. Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo tinham em mente adaptar a formação humana ao fordismo para assegurar a manutenção da sociedade de classes.

Assinale-se, antes de tudo, algo de importante alcance na expressão de nossos dias: o considerável aumento que no século passado teve o número de escolas na maioria dos países, pela extensão de certas idéias políticas e necessidades econômicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 20).

Mesmo não fazendo citações diretas aos educadores que figuraram como os principais divulgadores do escolanovismo, os Boletins alçaram a CBAI à condição de articuladora da pedagogia nova de modo bastante técnico. Os Estados Unidos, portanto, influenciaram o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras por meio dos educadores que difundiram o escolanovismo como método mais apropriado para a educação brasileira, sedimentando a democracia liberal e o desenvolvimento do modo de produção capitalista como periférico, autocrático e acentuador das desigualdades sociais.

Ademais, deve-se considerar o fato de que a CBAI foi criada no contexto da política da boa vizinhança, conjunto de ações e práticas do governo estadunidense para estender o *american way of life* a toda a América Latina e, posteriormente, ao mundo. A ideia era incutir na cultura da população de outros países o desejo pelo consumo; consumir deveria ser entendido como uma manifestação de felicidade e realização pessoal. Essa foi a base do americanismo como ideologia que, por sua vez, baseava-se nos ideais de democracia, tradicionalismo e progressivismo. O conceito de democracia, levando consigo o princípio das liberdades e dos direitos individuais somado à independência; o progressivismo, como sendo uma manifestação do progresso pelo qual a humanidade estaria desfrutando – em função da grande produção e oferta – de produtos variados; e o tradicionalismo, em uma menção ao retorno de valores considerados antigos, tais como a valorização da família por indivíduos corajosos e tementes a Deus.

A americanização da nossa sociedade quebraria possíveis resistências à aproximação política entre os Estados Unidos e o Brasil. A Política da Boa Vizinhança de Roosevelt era o instrumento, de amplo espectro, para a execução do plano de americanização. A sintonia fina da operação ficou a

cargo [...] de uma verdadeira “fábrica de ideologias”, criada pelo governo americano nessa conjuntura mundial.

[...] A americanização foi o processo de implantação dessa ideologia nas “culturas mais débeis” da América Latina.

O americanismo pode ser mais bem entendido se analisarmos alguns de seus elementos mais importantes, que tomaram corpo nos Estados Unidos, principalmente a partir da primeira metade do século XX. Um deles é a democracia, sempre associada aos heróis americanos e, em especial, às ideias de liberdade, de direitos individuais e de independência. A democracia, a liberdade e os direitos individuais estavam garantidos para todo o povo americano, superando diferenças de classe, credo e raça (TOTA, 2000, p. 19).

Neste contexto, a democracia

[...] passa a ser tida como o regime político ideal, principalmente com a derrota do nazifascismo no conflito mundial e a condenação do socialismo soviético. A convocação de Assembleia Constituinte, em 1945, e a queda do Estado Novo reforçam essa situação (AMORIM, 2004, p. 187).

Ou seja, a democracia foi um conceito utilizado no contexto para legitimar o apelo ao consumo como modelo de vida que nutria o desenvolvimento capitalista a nível mundial. Muitas das edições do Boletim denotam a preocupação em convencer o leitor de que não havia outra possibilidade de conceber o mundo se ele não tivesse as liberdades individuais como alicerce.

Diante do exposto é que se pode compreender a postura dos intelectuais envolvidos com a propagação desses ideais diante da política internacional que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Foi um período em que duas superpotências se enfrentaram ideologicamente em busca de poder político e econômico: Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De um lado, o principal agente de desenvolvimento do modo de produção capitalista; de outro, povos que compartilhavam dos ideais socialistas. O que caracterizou a guerra como “fria” foram as estratégias utilizadas para que se mantivesse o clima bélico. Não houve intenção de que o conflito se tornasse realmente armado, com dezenas de nações envolvidas (e, é preciso que se diga, com tecnologia de guerra extremamente desenvolvida). Mas, para que toda a população mun-

dial se visse ameaçada apenas pelos comunistas, logo o capitalismo tratou de divulgar, e fazer permanente, a imagem de que a URSS era o bloco que estava interessado em dominar o globo, “sempre disposta a derrubar os reinos de liberdade” (HOBSBAWM, 2009, p. 229), mesmo que não houvesse qualquer pretensão dos socialistas em dominar o mundo. “Um inimigo externo ameaçando os Estados Unidos não deixava de ser conveniente para os governos que haviam concluído, corretamente, que seu país era agora uma potência mundial” (HOBSBAWM, 2009, p. 232).

Se o mundo vivia sob a “ameaça” do socialismo soviético, a estratégia foi adotar uma política que pudesse combater tudo o que fosse considerado nocivo ao desenvolvimento do capitalismo. Os Estados Unidos, então, trataram de criar um programa que favorecesse as ações para tal e estrangulasse quaisquer possibilidades de o socialismo vingar, principalmente no que diz respeito aos países latinos da América. As agências bilaterais de ajuda financeira foram criadas, portanto, para que se cumprissem esses objetivos ideológicos de consolidação do capitalismo, mesmo porque estes se deram em decorrência dos rumos que a economia mundial estava por viver. Foi a aplicação prática da obtenção de consenso da sociedade civil somada à sociedade política, corporificando o Estado ampliado de Gramsci. Se a superestrutura não estivesse conformada sob a hegemonia das classes dominantes internacionais articuladas à entreguista burguesia brasileira, o tecido social não estaria suficientemente entrelaçado para barrar a penetração de outras formas de organização social.

Para além disso, o estudo da articulação entre as elites brasileira e estadunidense deve considerar o pressuposto de que os Estados Unidos formaram uma sociedade em vantagem quando comparada à europeia, sob o prisma da análise gramsciana. Considerando seu desenvolvimento histórico, os europeus contavam com classes de pessoas que viviam da exploração do trabalho alheio, tendo que sustentar um grande número de indivíduos que nada produziam e, conseqüentemente, engessavam o aumento de lucros para a acumulação de capital. Seria o caso de famílias em que os filhos não trabalhavam, mas não conheciam limites quando queriam satisfazer seus caprichos financeiros.

Mesmo admitindo que algumas filhas e esposas de industriais norte-americanos se comportavam como parasitas – “mamíferos de luxo” (GRAMSCI, 2007, p. 270) –, a sociedade americana não sofreria com esse inconveniente, já que, em sua grande maioria, a população estaria engajada e vivendo em função da produção industrial, o que daria corpo ao

americanismo. Todos os indivíduos estariam encaixados em um molde, de modo que a moral e os costumes servissem à organização do trabalho e do cotidiano forjado pela vida nas fábricas nesse processo de industrialização. Todas as classes sociais estavam a contribuir para que essa nova ética levasse adiante o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Por todo o desenrolar de sua vida, os trabalhadores americanos foram forçados a aprender que o sexo deveria seguir um certo pudor, dentro dos limites católicos do casamento. A função do homem deveria ser a de provedor da casa, enquanto que à mulher, sem questionar, cabia a tarefa de reprodutora, ou de “brinquedo”, considerando o fato de que o homem tinha a licença da prática sexual por “esporte” (GRAMSCI, 2007, p. 250).

Não é de se estranhar que as mulheres tenham recebido tratamento diferenciado nas escolas técnicas, com cursos desenvolvidos especialmente para elas. Entre 1949 e 1950, os relatórios revelam que os técnicos brasileiros da CBAI enviados aos Estados Unidos ficaram responsáveis pela observação de como se organizava o ensino técnico feminino, tal como a produção de chapéus, corte e costura, e para estudar a orientação e a organização dos cursos de educação doméstica para moças. Além do envio de técnicos brasileiros aos Estados Unidos, a CBAI organizou séries metódicas específicas para os cursos profissionais femininos.

Ao longo de boa parte dos Boletins, foram publicados verbetes do Curso de Corte e Costura, sob responsabilidade de Nair Maria Becker, em forma de fascículos¹¹. A profissional fora a responsável pelas atividades femininas na CBAI, tendo desempenhado sua função “com louvor”. Os textos de sua autoria nos Boletins foram em grande número. Sua especialidade relacionava-se à costura, fato que não a impediu de escrever sobre outros assuntos que, parecendo fúteis, servem para ilustrar o quanto as mulheres deveriam ser subservientes ao homem.

Nair Maria Becker contribuiu para a construção de um certo tipo de comportamento feminino e, concomitantemente, agiu como intelectual orgânica a serviço das práticas pedagógicas liberais em conformidade com o processo de industrialização e racionalização do trabalho. Em setembro de 1953, por exemplo, a professora escreveu sobre a seleção e compra de móveis. Em um primeiro momento, o texto parece fútil. No entanto, a forma como o assunto é tratado demonstra preocupação com o conforto durante o trabalho, mas com o fim único de racionalizar e otimizar as tarefas dos operários das fábricas e dos alunos enquanto aprendizes.

Os móveis não podem deixar de ser proporcionais à idade e à altura dos alunos a fim de atenderem perfeitamente às suas finalidades, propiciando condições favoráveis de trabalho. [...] é aconselhável ter na oficina cadeiras e mesas de alturas diversas (BECKER, 1953b, p. 1112).

A professora deu voz à ideia de que a sociedade estava a “americanizar-se” como um todo; é como se todos estivessem a perceber-se em um processo de adaptação da vida nas fábricas, a uma nova moral com costumes que não existiriam se não fosse a racionalização do trabalho nas indústrias. O homem deveria aprender uma nova ética sexual, a controlar seu psicofísico e a segurar-se enquanto animal para agir de acordo com novas normas e hábitos que possibilitassem o desenvolvimento do industrialismo.

[...] Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho **enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado** (GRAMSCI, 2007, p. 252, grifos nossos).

Gramsci argumenta que a experiência de Ford acerca do controle da vida particular de seus funcionários tinha como único objetivo garantir o aumento da produção; o proibicionismo da Lei Seca evitava que o tempo fosse gasto com bebidas alcoólicas para dedicá-lo ao trabalho fabril (JOLL, 1979).

[...] é preciso que o trabalhador gaste “racionalmente” o máximo de dinheiro para conservar, renovar e, se possível, aumentar sua eficiência muscular-nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la. E é por isso que a luta contra o álcool, o mais perigoso agente de destruição das forças de trabalho, torna-se função do Estado (GRAMSCI, 2007, p. 267).

O mesmo se pode dizer sobre a investigação da vida sexual dos trabalhadores por parte dos patrões: o zelo com a família e o lar forçaria o

cidadão de bem ao descanso para que, no dia seguinte, estivesse disposto a se comportar como uma máquina no trabalho. A procura por prostitutas exigiria o ócio dos trabalhadores, o que não configura um modelo de bom comportamento ao industrial, que procura operários comprometidos com o processo de produção para garantir lucros. Se não existirem indivíduos com esse perfil, a saída é fazê-los absorver esse modo de ser em suas mentes. Sobre a inculcação de valores especificamente à classe de trabalhadores, Gramsci chega a destacar, inclusive, o índice de divórcios nos Estados Unidos, que seriam mais numerosos entre as classes superiores quando comparados às classes menos abastadas (GRAMSCI, 2007).

Para a senhorita Becker, ninguém menos que os professores para cuidar da formação do caráter dos estudantes e futuros trabalhadores, de acordo com essa nova ética determinada pelo industrialismo americanista. Para ela, os professores deveriam calcular tudo o que estivesse por ocorrer durante uma aula na oficina, já que eram os responsáveis pela formação moral dos estudantes: “É de suma importância o trabalho do professor na oficina da escola, pois é ele quem lida intimamente com os estudantes, exercendo poderosa influência sobre os **hábitos e caráter de seus alunos** (BECKER, 1953a, p. 1091, grifos nossos).

É certo, portanto, que o fordismo perseguiu a todo custo transformar homens em animais que introjetaram em seu intelecto um raciocínio mecânico ou, como nos dizeres de Gramsci, os trabalhadores mais passaram a parecer “gorilas amestrados”. Para que não se apercebessem disso, a estratégia do industrial foi usar a educação. A separação entre o trabalho manual e o conteúdo humano não poderia soar como algo negativo aos operários, mas precisava acontecer. A educação, nesse caso, figurava como campo de luta pela hegemonia, já que possibilitava o aprendizado às classes subalternas do que desejavam as dominantes. É por meio da transmissão desse conteúdo nas escolas que os industriais garantiam uma sociedade coesa e fértil aos seus objetivos. “[...] A adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não pode ocorrer apenas através da coação social. [...] Por isso a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso” (GRAMSCI, 2007, p. 272-273). Dessa forma, o direcionamento cultural desejado pelas elites e viabilizado pelo Estado por meio das escolas técnicas é prova de que as classes dominantes buscaram assegurar sua hegemonia. Os Boletins da CBAI são prova incontestável dessa postura.

Além disso, há uma outra questão a ser destacada. Sendo a CBAI um órgão governamental, seu veículo de informação não deveria mencionar a preferência por quaisquer que fossem os credos religiosos – salvo pelo fato de que a laicidade do Estado não era – naquele contexto – um objetivo a ser perseguido, propositalmente. No entanto, os editoriais e alguns de seus artigos citavam o cristianismo e o exaltavam como modelo de conduta. Em editorial de dezembro de 1958, por exemplo, o tom cristão-católico enaltecia o findar do ano: “Chegamos à décima-segunda e última etapa do ano de 1958. Estamos vivendo os dias de ansiedade e alegria que precedem a festa máxima da cristandade – o Natal – e o ano novo – 1959” (CBAI, 1958, p. 1).

Quando se utiliza do apelo à religião para formar o cidadão sob seus princípios, a CBAI transformava a educação em campo de luta pela hegemonia, mais uma vez. Mencionar aspectos da doutrina cristã e demonstrá-los como o ideal a ser seguido nada mais era do que usar a religião para conformar o cidadão à concepção de mundo e à ordem que se queria conservar. Gramsci faz duras críticas a essa questão, afirmando que, quando as classes subalternas são forçadas a adotar o espírito religioso, são levadas a afastar-se do “socialismo em função da coerção moral” e a aceitar, sem questionar, a “dominação capitalista em nome da ideologia religiosa” (GOMES, 2012, p. 21).

Não se pode perder de vista que o Brasil trazia arraigado consigo a tradição católica. O pensamento religioso imbricou-se no modo de conceber a vida das pessoas comuns em um processo que leva séculos. Desde os primórdios da ocupação do território brasileiro pelos europeus, no século XVI, até a segunda metade do século XX, quando seus imigrantes foram convidados a contribuir para o branqueamento da população brasileira¹², a carga ideológica do catolicismo reforçou-se quando da troca de experiências e costumes entre sociedades diferentes. É um processo histórico que beneficia e favorece as classes dominantes – buscando ser hegemônicas por todo esse tempo, seja nas relações sociais que se baseiam na tradição e sedimentam o senso comum, seja criando um aparelho para a ação formativa (catequese) ou se utilizando do aparato estatal escolar para tanto.

O pensamento gramsciano defende a ideia de que religião é algo diverso de filosofia, cuja função seria transformar uma concepção de mundo em oposição a conformar. A religião era vista por ele como instrumento de dominação da burguesia e que, portanto, deveria ser superada

por outra visão de mundo, o materialismo histórico e dialético. A religião, para os socialistas, seria uma forma transitória de enxergar e explicar as coisas; chegaria o momento em que seria superada. Para que isso viesse a acontecer, seria necessário que os trabalhadores se vissem na posição de filósofos, apropriando-se do saber existente e transformando-o em conhecimento popular, ou seja, questionar as bases filosófico-científicas de tudo o que existe seria uma forma de superar o senso comum concretado pelas classes dominantes e, portanto, não mais subordinar-se a elas.

Não há dúvidas de que a conformação da classe trabalhadora aos princípios moralistas de racionalização do trabalho e a utilização do discurso religioso veiculado pela CBAI foram formas que ela encontrou para garantir a hegemonia das classes dominantes durante o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Algumas considerações, à guisa de conclusão

Diante de todo o exposto, a CBAI apresentou-se como particularidade na revolução burguesa, já que, atuando como partido, levou adiante uma dinâmica para operacionalizar o projeto de hegemonia da burguesia. Isso incluiu a repressão ideológica a quaisquer sistemas de ideias que não comungasse dos princípios liberais. Sem que a CBAI conformasse o ideário dos estudantes e trabalhadores nas escolas ao liberalismo, não seria possível desenhar a universalidade tal como se apresentou à história.

A atividade da CBAI se deu, portanto, para castrar a classe trabalhadora, impedindo-a de alcançar a hegemonia. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a burguesia se utilizou de uma retórica tocante, passível de sensibilidade. Mas seu discurso de igualdade de direitos entre os homens não passou de falácia, já que a intenção foi manter a desigualdade, desconsiderando as condições de vida e dignidade da classe trabalhadora.

O arcabouço teórico fornecido por Durkheim e Dewey basicamente foram as armas ideológicas utilizadas para a conformação da consciência da massa, para que a democracia liberal afastasse a possibilidade do socialismo com a democracia operária, inflamando os corações dos trabalhadores com desejo de justiça, condições de dignidade e com ânsia por igualdade social.

O escolanovismo penetrou por entre as células da sociedade brasileira para inundar as mentes de todos os cidadãos-trabalhadores com

ideias que não condiziam com sua condição de classe e não se encaixavam em sua forma de viver e enxergar a vida. Convencer foi mais interessante e eficiente, inclusive, do que prender e torturar. Ora, uma estrutura de sociedade baseada na diferenciação econômica que gera classes sociais foi o objetivo a ser atingido a qualquer custo, e a CBAI não mediu esforços para isso. Manter a ordem social sob o manto da exploração de pobres por ricos foi o grande objetivo destes, sem que se importassem com a condição humana daqueles.

Recebido em: 18/04/2019

Aprovado em: 08/06/2019

Notas

1 O presente texto apresenta-se como síntese das investigações da tese de doutoramento, intitulada “Revolução Burguesa e Ensino Profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de educação industrial” (2018).

2 Doutora em História, Filosofia e Sociologia da Educação. Professora da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, São Carlos-SP. E-mail: tatabordignon@gmail.com.

3 *Res publica* é uma expressão latina que significa literalmente “coisa do povo”, “coisa pública”. É a origem da palavra “república”. O termo normalmente se refere a uma coisa que não é considerada propriedade privada, mas que é, em vez disso, mantida em conjunto por muitas pessoas.

4 A Política dos Governadores foi um acordo durante os primeiros anos da República Velha (1890-1930), em que o governo federal apoiava os governos estaduais sem restrições e, em troca, usavam seus coronéis para eleger candidatos, de forma que nem o governo federal, nem os governos estaduais enfrentassem oposição. A Política do Café com Leite derivou da Política dos Governadores e consistia na alternância de poder entre as oligarquias paulista e mineira durante a República Velha. Os presidentes civis eram influenciados pelo setor agrário dos estados de São Paulo – grande produtor de café – e Minas Gerais – à época maior eleitorado do país e produtor de leite. Perdurou até a Revolução de 1930. O coronelismo era a prática de fraudar as eleições por parte dos chefes locais, a fim de que o arranjo político fosse garantido pelos mentores da prática em escala mais ampla.

5 Detalhes sobre a operacionalização técnica desses acordos podem ser consultados em Bordignon (2012).

6 De acordo com a teoria marxista, a sociedade é formada a partir da soma de superestrutura e infraestrutura. A primeira se refere às formulações abstratas das representações culturais e da política, enquanto a segunda, às forças e relações de produção. A relação entre ambas é dialética.

7 Até por considerar o número de indivíduos que compõem as classes, os operários são em número muito maior quando comparados aos donos dos meios de produção. O proletariado em todas as suas frações, quando se comporta como intelectual coletivo, permite a hegemonia com mais facilidade que as classes dominantes. Daí a necessidade de convencer a totalidade do tecido social.

8 Krupskaya foi uma revolucionária bolchevique e pedagoga russa. Após a Revolução de 1917, participou do governo e teve importante papel na luta contra o analfabetismo na Rússia. Suas concepções sobre educação tiveram grande influência no estabelecimento de novos métodos e práticas de ensino na URSS.

9 Engenheiro e professor suíço, Mange veio ao Brasil para lecionar, mas obteve êxito em outras tarefas. Fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e participou da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), em parceria com Roberto Simonsen, em 1946.

10 Ao longo da amizade de ambos, trocaram 115 cartas, nas quais se expõe muito do que viveram como divulgadores do movimento.

11 Já em julho de 1950, o Boletim da CBAI estava a apresentar fascículos do Vocabulário Técnico Ilustrado de Corte e Costura. Não foi possível consultar os Boletins anteriores para apresentar, com exatidão, a data em que começaram a ser publicados. A última edição apresenta data de dezembro de 1951, com indicação de que continuaria no próximo número.

12 É certo que os imigrantes europeus vieram também contribuir com o que se convencionou chamar de “branqueamento da população”, mas se transferiram para o Brasil essencialmente pela necessidade gerada pelas condições econômicas daquele contexto.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná**: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BECKER, Nair Maria. Problemas na organização e administração das oficinas. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 8, p. 1091-1092, ago. 1953a.

BECKER, Nair Maria. Seleção e aquisição de móveis. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 9, p. 1112-1113, set. 1953b.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação

soviética. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 20, n. 61, p. 433-456, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0433.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2012.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p. (Coleção Pensamento Crítico, v. 39).

CBAI. Editorial. Fim de ano. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, dez. 1958.

CHILDS, John. A democracia e o método educacional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 578-580, jan. 1950.

DECCA, Edgard de. **1930 – O silêncio dos vencidos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERRIÈRE, Adolfo. A escola ativa. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 2, p. 600-601, fev. 1951.

GALVÃO, Jesus Belo. Editorial – Mais um ano de vida. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 577-577, jan. 1951.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. 216 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 394 p.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

JOLL, James. **As ideias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Políticas públicas para as juventudes no Brasil e vulnerabilidade juvenil à violência

ROQUE LUIZ SIBIONI¹

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre o tema das políticas públicas e relacioná-las com as problemáticas presentes na realidade brasileira referentes ao tema das juventudes, de modo particular da vulnerabilidade juvenil. Elegeu-se o tema da vulnerabilidade juvenil como um dos problemas públicos ao qual é preciso dar respostas urgentes, principalmente em relação às formas de violências que levam à morte as juventudes, além da evasão escolar, qualificação profissional, questões raciais, dificuldades para inserir-se no mundo do trabalho, desemprego, garantia dos direitos juvenis, entre outros. A condição da vulnerabilidade juvenil tem sido um problema muito presente na sociedade brasileira, por isso requer muita atenção e políticas de intervenção e prevenção para salvaguardar a vida e promover as juventudes.

Palavras-chave: Brasil. Políticas públicas. Violência. Vulnerabilidade juvenil.

Public politics of the youth in Brasil and their vulnerability to violence

Abstract

This article aims to reflect on the theme of public policies and to relate them to problems present in the Brazilian reality related to the theme of youth, in particular, of youth vulnerability. We chose the issue of youth vulnerability as one of the public problems to which urgent responses need to be given, especially to the forms of violence that lead to death among youths, in addition to school dropout, professional qualification, racial issues, difficulties in entering the world labor, unemployment, guarantee of youth rights, among others. The condition

of juvenile vulnerability has been a very present problem in Brazilian society that requires a lot of attention and policies for intervention and prevention to safeguard life and promote youth.

Keywords: Brazil. Public policy. Violence. Youth vulnerability.

Políticas públicas para las juventudes en Brasil y vulnerabilidad juvenil a violencia

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el tema de las políticas públicas y relacionarlas con los problemas presentes en la realidad brasileña relacionados con el tema de la juventud, en particular, de la vulnerabilidad juvenil. Elegimos el tema de la vulnerabilidad juvenil como uno de los problemas públicos a los que se deben dar respuestas urgentes, principalmente a las formas de violencia que conducen a la muerte entre los jóvenes, además del abandono escolar, la calificación profesional, los problemas raciales, las dificultades para ingresar al mundo del trabajo, desempleo, garantía de los derechos de la juventud, entre otros. La condición de vulnerabilidad juvenil ha sido un problema muy presente en la sociedad brasileña que requiere mucha atención y políticas de inversión y prevención para salvaguardar la vida y promover la juventud.

Palabras-clave: Brasil. Políticas públicas. Violencia. Vulnerabilidad juvenil.

Introdução

Os temas das políticas públicas e da vulnerabilidade juvenil à violência são de extrema importância para realidade brasileira atual por causa das condições que as juventudes vivem, de modo particular as mais pobres, excluídas e de pouco acesso aos insumos como educação, moradia, saúde, cultura, lazer e trabalho.

De início, será feita uma reflexão sobre as políticas públicas para entender melhor as políticas voltadas para as juventudes e a vulnerabilidade juvenil. Na sequência, serão abordados elementos dos cenários e das condições juvenis brasileiras, tendo como base algumas problemáticas às quais as políticas públicas devem responder. Por fim, será proposta uma reflexão sobre alguns dados que se referem diretamente à condição de vulnerabilidade juvenil à violência em território brasileiro, apresentando informações relacionadas à violência e ao homicídio, que acabam fazendo, entre os jovens, o seu maior número de vítimas.

Há contextos, culturas e juventudes que precisam ser conhecidos, considerados e contemplados em nível micro, local, periférico e individual. As juventudes são plurais e diversas, assim como o Brasil é multicultural e diverso, composto de várias etnias, marcado por contrastes sociais, políticos e econômicos. Não há uma única juventude, um único modo de ser jovem e uma única condição juvenil, mas pluralidades juvenis e circunstâncias diversas de como as juventudes vivem.

Os jovens estão inseridos em contextos social, político, econômico, cultural, geográfico e religioso diversos e plurais. No campo das políticas públicas, é percebido que muitas são as problemáticas ligadas diretamente à vida dos jovens em vários segmentos e áreas: social, política, econômica, educacional, lazer, saúde, cultural, de direitos etc. Eles retratam, na maioria das vezes, o modelo de sociedade na qual estão inseridos. Para conhecer os jovens e compreender quem eles são, é preciso, primeiro, conhecer a sociedade na qual estão inseridos e suas problemáticas mais latentes.

Políticas públicas: conceituar e compreender

O tema das políticas públicas é amplo, complexo e diverso, sobre o qual não há um consenso de definição conceitual. Elas são prerrogativas do Estado moderno sobre uma larga, diversa e complexa gama de diferenciação social como idade, sexo, religião, estado civil, atuação profissional, saúde, raça, classe social, urbana ou rural, entre outras.

As políticas públicas

tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões. Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. As atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública. Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público [...] entendidos como coletivamente relevantes (SECCHI, 2016, p. 2).

De acordo com Gavilanes (2009, p. 156), política pública

é um processo integrador de decisões, ações, omissões, acordos e instrumentos, encaminhados por autoridades pú-

blicas com a participação eventual de particulares, direcionado a solucionar ou prevenir uma situação definida como problemática. A política pública faz parte de um ambiente determinado do qual se nutre e ao qual pretende modificar ou manter².

A formulação de políticas públicas converte-se em projetos, planos e programas que requerem acompanhamento e constante análise pelo fato de o desenho e a execução delas sofrerem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais. Para que problemas públicos se transformem em políticas públicas, é preciso buscar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e politicamente viável (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

Países de língua latina encontram dificuldade de distinguir alguns termos das ciências políticas. Na língua portuguesa, o termo “política” pode assumir duas conotações principais que as comunidades epistêmicas de países de língua inglesa conseguem diferenciar usando os termos “politics” e “policy”. Para Bobbio (*apud* SECCHI, 2016, p. 1), politics “é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. O segundo sentido é expresso pelo termo “policy”. Essa dimensão de política “é a mais concreta e a que tem relação com orientações para a decisão e ação”. O termo “política pública [public policy] está vinculado a esse segundo sentido da palavra ‘política’” (SECCHI, 2016, p. 1). Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões.

O autor Leonardo Secchi (2016) aponta três “nós conceituais”³ no campo de conceituação das políticas públicas, expressando que os conceitos têm incidências, implicações e desdobramentos práticos, estratégicos e operacionais decorrentes nas reflexões e tomadas de decisões sobre elas. A conceituação incide diretamente nas decisões e operacionalizações das políticas públicas.

Como entender e distinguir o que é política e política pública? Para Frey (*apud* SECCHI, 2016), a literatura sobre “policy analysis” diferencia três dimensões da política. Para ilustrá-las, tem-se adotado na ciência política o emprego dos conceitos em inglês de: “polity” para a dimensão institucional (instituições políticas: sistema político, sistema jurídico,

sistema político-administrativo); “politics” para os processos políticos (conflitos: imposição de objetivos, conteúdos e decisões de distribuição); “policy” para a dimensão material (conteúdos da política: programas políticos, problemas técnicos e de conteúdo material das decisões políticas). Souza (2006) insere uma quarta dimensão, que são as “instituições”. Para a autora, quatro são os elementos no estudo das políticas públicas: a política pública (policy), a política (politics), a sociedade política (polity) e as instituições nas quais as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas.

Tipos e ciclos de políticas públicas

Dependendo do tipo de política pública que está em jogo, pode haver o reequilíbrio das forças ou reorganização de jogos, conflitos e coalizões necessárias. Por isso, é importante reconhecer o tipo de política pública (regulatória, distributiva, redistributiva ou constitutiva) que está em curso. Essa visão traz relevância ao tema e ilumina as ações propostas, fazendo com que a divisão tipológica das políticas influencie as etapas constitutivas, sua aplicação e sua continuidade (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

A visualização de uma política pública e seus efetivos faz-se por (des)caminhos do ciclo de políticas públicas. Cada tópico do ciclo é entendido por uma fase no processo do desenvolvimento. Há autores que sugerem seis fases – problema, agenda, alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação –, que não são entendidas de forma linear ou cronológica na execução de ações (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

Secchi (2016) apresenta sete fases para o processo de elaboração e desenvolvimento: 1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; e 7) extinção.

A reflexão sobre o tema das políticas públicas foi proposta porque esses conceitos e fundamentos serão retomados quando for abordado o tema das políticas públicas para as juventudes. Tanto a concepção quanto as ações, as estratégias, as tipologias, as abordagens (estadista ou multicêntrica) e as fases de desenvolvimento devem estar presentes nas discussões e nos programas de políticas públicas voltadas para as juventudes. A eficiência e a eficácia dessas políticas para responder às demandas juvenis devem contemplar os elementos aqui refletidos.

Juventudes brasileiras: em busca de compreensão

“A juventude brasileira é grande, diversa e ainda muito atravessada por desigualdades. Isso significa que é preciso compreender as diferentes situações que configuram a realidade da condição juvenil no nosso país.”
Brasil (2013a, p. 14)

Ao se falar de juventudes, refere-se a um mosaico em construção na realidade brasileira, porque as ciências sociais não dão conta de mapear ou identificar todas as formas, modos, expressões, linguagens, condições, grupos, culturas e subjetividades juvenis existentes, por sua dinamicidade, liquidez e dialética que não se esgotam, porém reconhecem muitas das expressões e manifestações que compõem a pluralidade e a diversidade das juventudes, o modo de ser jovem e viver a própria juventude. Cada sociedade, época ou momento histórico configura novas e diversas formas de ser jovem e viver a condição e a experiência juvenil.

A concepção moderna de juventude tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade. Com as transformações iniciadas no século XVIII, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, “estar na escola” passou a definir a condição juvenil. Além da questão escolar, também se retardou a entrada dos jovens no mundo do trabalho, o que, em tese, garante um processo mais linear e previsível de acontecimentos no curso da vida: saída da escola, conseguir um trabalho, deixar a casa dos pais, formar um novo lar pelo casamento, iniciar a vida sexual e ter os primeiros filhos. Essa concepção de juventude supõe a noção de moratória social (crédito de tempo concedido ao indivíduo para que ele proteja sua entrada na vida adulta, favorecendo suas experiências e experimentações, formação educacional e aquisição de treinamento)⁴. Porém, essa noção pressupõe a presença do Estado provedor na garantia de acesso ao sistema educacional público (NOVAES, 2013).

A moratória social no Brasil só foi concedida aos filhos das elites e classes médias. A maioria dos jovens brasileiros passava (via mundo do trabalho) diretamente da infância para as responsabilidades da vida adulta. Eram poucos os que apenas trabalhavam (empregos formais/informais), e uma pequena parcela deles conciliava trabalho e estudo – também poucas

eram as chances de ascender socialmente via aumento de escolaridade⁵. O processo de desenvolvimento industrial brasileiro segmentava as juventudes: “uma juventude” que era preparada para a vida adulta pela educação (elite/classe média alta) e “outra juventude” que precocemente deveria ingressar no mundo do trabalho (classe popular/trabalhador) (NOVAES, 2013).

Com a finalidade de ter mais elementos que ajudam a identificar a população juvenil, a faixa etária continua sendo válida, mesmo que muito limitada, para reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade das juventudes e das realidades e condições juvenis⁶.

Para Bourdieu (2002), a juventude é apenas uma palavra, uma construção social arbitrária que traduz disputas de poder e conflitos entre sujeitos jovens e velhos. A ONU e a OMS dizem que a pessoa jovem é a que tem idade entre 15 e 24 anos. No Brasil, para fins de políticas públicas, desde 2005, jovem é a pessoa que tem entre 15 e 29 anos. “Jovens [...] são indivíduos situados na extensa faixa etária entre 12 e 32 anos (SAKAMOTO, 2018, p. 3). A XV Assembleia Geral Ordinária do Sínodo dos Bispos (SANTA SÉ, 2018, n. 6) diz que “há no mundo 1,8 bilhão de pessoas com idade entre 16 e 29 anos”.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, a população brasileira ultrapassa os 200 milhões de pessoas. A esperança de vida ao nascer no Brasil é de 74,8 anos. Na região Sul, é de 76,9; na Sudeste, 76,6; na Centro-Oeste, 74,4; na Norte, 71,5; na Nordeste, 72,2. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais também é maior para o Nordeste, com 16,9%; o Norte, 9,5%; o Sul, 4,6%; o Sudeste, 4,8%; o Centro-Oeste, 6,5%; e para o país, 8,5% (UNFPA, 2010).

O Brasil, entre os países-membros da ONU, em 2010, era o 5º do mundo com maior percentual de “juventude” na sua população entre 15 e 24 anos de idade, atrás de China, Índia, Estados Unidos e Indonésia. Uma pesquisa realizada em março de 2018 mostrou que são mais de 11 milhões os jovens que nem estudam nem trabalham – a chamada geração “nem-nem” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2018).

Dados do documento da Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013a) também ajudam a conhecer mais o cenário e o perfil dos jovens brasileiros. No censo de 2010, no Brasil havia 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade, o equivalente a cerca de 1/4 da população do país, sendo 20% entre 15-17 anos, 47% entre 18-24 anos e 33% entre 25-29 anos. Em relação ao sexo, 50,4% eram mulheres, e 49,6%, homens. Quanto à cor/raça,

34% se declararam brancos, 45%, pardos, 15%, pretos, e 6%, amarelos/indígenas. No que se refere à residência, 84,8% viviam na zona urbana, e 15,2%, na zona rural. No que diz respeito à configuração familiar, 66% eram solteiros, 61% viviam com os pais, 32% eram casados ou viviam com seus cônjuges, 52% moravam em famílias chefiadas por pai ou mãe, 18% eram os principais responsáveis e outros 16% tinham o(a) companheiro(a) responsável pelo domicílio onde moravam. Além disso, 28% dos homens eram pais e 54% das mulheres viviam a condição de maternidade. Quanto ao estrato socioeconômico, 28% possuíam renda domiciliar *per capita* de até R\$ 290,00/mês, 50% estavam nos estratos médios, e 11%, nos extratos altos – *per capita* familiar acima de R\$ 1.018,00/mês. No que concerne ao trabalho, 65% tiveram a sua primeira inserção no mundo do trabalho antes dos 18 anos, fosse por necessidade financeira, fosse pela busca de independência; jovens brancos tinham 30% a mais de chance de trabalho que o jovem negro; e o homem jovem tinha 25% a mais de chance de emprego que a mulher jovem. Três principais motivos para não conseguir trabalho: 42% eram por falta de experiência, 24%, dificuldade para chegar ao local de trabalho, e 22%, escolaridade insuficiente. Em relação à violência, 51% dos jovens já tinham perdido algum parente ou amigo por morte violenta (acidente de carro ou homicídio) e 1/4 da população jovem já tinha perdido alguma pessoa próxima vítima de homicídio. No Brasil, a violência letal tem cor, renda e território – 54% dos negros e pardos já perderam alguém próximo por causa da violência, enquanto 45% dos brancos passaram por essa situação. No que se refere à discriminação, 26% disseram já ter passado por experiência de discriminação, sendo 7% pela aparência, 6% pela condição social e 5% pela raça/cor; a maior parte sofreu o preconceito quando criança ou início da adolescência, a maioria no ambiente escolar, seguido pelo local de trabalho e domicílio. Quanto ao que mais preocupava os jovens, 43% apontaram a violência, 34%, emprego/profissão, 26%, saúde, 23%, educação, e 17-18%, droga, crise econômica e família.

Esses dados mostram que a realidade dos jovens é diversa, complexa e heterogênea. As pessoas da mesma idade vivem condições muito diferentes de ser jovem. A classe social, o gênero, a raça, a realidade urbana ou rural, ser homem ou mulher, estar empregado ou desempregado, estar estudando ou não, ser casado ou solteiro, morar em determinada região do país etc., influenciam e determinam a condição juvenil e o modo de ser jovem no Brasil.

Tanto os jovens de ontem quanto as juventudes de hoje enfrentam condições, limitações e circunstâncias sociais diversas que condicionam a autonomia de ser jovem e lutar por mudanças, direitos, ideais e causas pessoais, sociais, políticos, religiosos, de grupos etc.

Políticas públicas para as juventudes no Brasil

*“Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.
§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.”
Brasil (2013b, s/p)*

Entender as singularidades e as peculiaridades das juventudes e garantir direitos a essas gerações é fator fundamental para consolidar a democracia no Brasil e a inclusão social. Nas últimas décadas, ocorreram profundas transformações sociais, econômicas e culturais que afetaram as rotinas produtivas e as relações sociais, comerciais e trabalhistas em escala mundial; foram produzidas novas desigualdades sociais que exigiram do campo das políticas públicas alternativas que enfrentassem o quadro de exclusão (BRASIL, 2006).

[...] problemas como a exclusão, desigualdades sociais, discriminações e a violência decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem entre si formando complexas redes causais. [...] Combater a violência, em especial a violência juvenil, atacando a vulnerabilidade, requer a mudança na percepção dos formuladores de políticas latino-americanas sobre o papel de políticas sociais para a construção de uma sociedade mais igual, justa, pacífica e desenvolvida economicamente e a prioridade que essas políticas devem receber da atenção governamental (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 67-68).

As políticas públicas de juventude são ações governamentais para solucionar problemas que tocam o universo juvenil. Saúde e educação de qualidade, geração de empregos, qualificação profissional, acesso à cultura, esporte, lazer e cidadania são de responsabilidade governamental que devem ser praticadas para que as políticas públicas de juventude sejam eficientes. Políticas públicas de juventude podem ser definidas como:

o conjunto de princípios, estratégias e ações que contempla as distintas realidades dos jovens, estabelece seus direitos e responsabilidades e afirma suas identidades e potencialidades. A política é pública quando pertence a todos e é construída por toda a sociedade. Assim, as políticas devem criar condições para que os(as) jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país (IBASE; PÓLIS, 2005 p. 40 *apud* RIBEIRO, 2016, s/p).

Muito são os medos que assombram as juventudes e que as fazem temer o presente e o futuro: medo de sobrar, medo de estudar e não conseguir emprego, medo de conseguir emprego e perdê-lo. A falta de perspectivas é uma constante na vida dos jovens brasileiros, a violência, o acesso à saúde, o mundo das drogas, a crise econômica etc.

As diversas ações propostas pelas políticas públicas, ainda que sinalizem avanços, parecem não transformar a situação; são ações fragmentadas, não efetivas. Poucas trazem respostas aos jovens e os auxiliam a exercer sua cidadania de modo efetivo, romper as barreiras da discriminação, superar a condição de vulnerabilidade, para que eles sejam realmente sujeitos de direitos. As desigualdades econômicas (concentração de renda) são muito gritantes na vida da maioria das juventudes brasileiras, entre os grupos étnicos, e marcam profundamente a vida escolar e o mundo do trabalho. Apenas 18% dos jovens brancos possuem renda familiar com mais de cinco salários mínimos; esses índices diminuem mais entre os jovens pardos (12%) e negros (8%) (SPOSITO, 2005 *apud* JESUS, 2011).

As demandas juvenis mobilizam interesses de jovens iguais (pertencer a uma mesma geração), desiguais (renda, escolaridade e local de moradia, rural e urbana) e diferentes (trajetórias de vida, ideologia e experiências com preconceitos e discriminações). Os vários tipos de engajamento dos jovens brasileiros contribuem para que eles se apresentem no espaço público por meio de múltiplas identidades (um mesmo jovem pode sofrer

várias experiências de discriminação: ser jovem, negro, favelado, desempregado, não estudar, homossexual, mulher, da área rural, com deficiência, quilombola, ribeirinho etc.). Essas identidades são acionadas, em diferentes conjunturas, de acordo com as disputas em questão (NOVAES, 2012).

No Brasil, em espaços de mobilização juvenil, atualizam-se as demandas por direito à educação de qualidade e ao trabalho decente. Uma educação de qualidade exige repensar nas políticas e no sistema educacional com intervenções concretas para rever a capacitação e a remuneração dos professores; adequar currículos; flexibilizar tempos escolares; buscar novas combinações entre trabalho e estudo; aprimorar tecnologias de informação e comunicação como recurso para a aprendizagem; considerar a diversidade do universo juvenil; conciliar estudos, trabalhos e vida familiar; ampliar oportunidades de emprego assalariado e melhorar a sua qualidade; promover condições de saúde e segurança no local de trabalho; ampliar o acesso à terra, ao trabalho e à renda no campo; qualificar empregos, com ampliação das oportunidades no campo dos “empregos verdes”; ampliar oportunidades de trabalho por meio da economia popular e solidária, do associativismo rural e do empreendedorismo (NOVAES, 2012).

O tema da diversidade leva à controversa questão da identidade. As pesquisas demonstram que, nos espaços públicos, os jovens somam “causas”, sobrepondo diferentes identidades. Múltiplas causas e experiências de discriminação podem estar presentes na vida de um mesmo jovem (ser jovem, ser negro, ser favelado, ser homossexual, ser mulher, ser lésbica, ser cristã etc.). O predomínio de uma identidade ou a combinação de identidades e causas se dão em processos sociais e trajetórias individuais concretas acionadas conforme os conflitos em pauta. Esses exemplos exigem romper esquemas empobrecedores que substantivam identidades como se fossem únicas, fixas, excludentes (NOVAES, 2012).

Nas últimas décadas, foram vários os obstáculos de diversas ordens evidenciados para que os jovens de classes sociais diferentes pudessem usufruir as possibilidades da atual condição juvenil. Há um trabalho de grande relevância, coordenado por Martín Hopenhayn, para a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e para a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), denominado “La Juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias”, no qual são apresentados 10 paradoxos constitutivos da atual condição juvenil, citados a seguir e adaptados aos dias de hoje: 1) mais acesso à educação e menos acesso ao trabalho decente; 2) muito

acesso à informação e pouco acesso ao poder; 3) mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la; 4) maior acesso aos equipamentos de saúde; 5) maior mobilidade e mais possibilidade de circulação, mas afetadas por trajetórias incertas e migrações; 6) maior identificação “para dentro” (entre jovens) e maior impermeabilidade “para fora” (entre jovens e adultos, no interior das instituições escolares); 7) os jovens parecem ser os mais aptos para responder às mudanças do setor produtivo atual, no qual se destaca a centralidade do conhecimento como motor do crescimento, mas têm sido os mais excluídos do ingresso no mundo do trabalho; 8) a juventude ocupa um lugar ambíguo entre os receptores de políticas e protagonistas da mudança; 9) os jovens vivem maior expansão do consumo simbólico e grande restrição do consumo material; 10) os jovens vivem com expectativas de autodeterminação e protagonismo, mas experimentam situações de precariedade e de desmobilização (BRASIL, 2014).

As demandas juvenis das classes mais pobres e excluídas são muitas e exigem políticas e projetos governamentais consistentes e eficientes para responder a elas de forma satisfatória. Será visto, na sequência, que são muitas as condições de vulnerabilidade pelas quais passam as juventudes brasileiras de um modo geral. Tais demandas e condições de vulnerabilidades reclamam soluções para que as juventudes sejam menos vítimas ou autoras das violências.

Políticas públicas e vulnerabilidade juvenil à violência no Brasil

“A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade [...] em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita.”

Novaes (2007, p. 7)

Os jovens de 15 a 29 anos representam quase 1/4 da população brasileira e estão entre as maiores vítimas de homicídios. Essas mortes têm geografia e endereço certo, sobretudo nas periferias, realidades de maior pobreza, grupos étnicos e questões de gênero. O Fórum Bra-

sileiro de Segurança Pública apresenta dados relativos às dimensões consideradas essenciais na determinação da vulnerabilidade dos jovens à violência, tais como taxa de frequência à escola, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, taxa de mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito (BRASIL, 2017).

A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos. Os vocábulos em latim *vulnerare* (ferir, lesar, prejudicar) e *bilis* (suscetível a) teriam dado origem à palavra vulnerabilidade. O conceito de vulnerabilidade como condição inerente ao ser humano, naturalmente necessitado de ajuda, diz do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições (CARMO; GUIZARDI, 2018).

A pessoa vulnerável é aquela que está mais suscetível a algum tipo de dano por conta de desvantagens sociais, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada. Na vulnerabilidade reside o germe para o seu próprio enfrentamento. É de responsabilidade do Estado, por meio de políticas e serviços públicos, maior aproximação possível e intervenção no cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos e vulnerabilidades se constituem.

A violência sofrida pelos jovens está, na maioria das vezes, vinculada à vulnerabilidade social, a qual se encontra nos países latino-americanos, dificultando o acesso deles às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. O contingente de jovens em situação de vulnerabilidade, somado às condições socioeconômicas de muitos países em desenvolvimento na América Latina, gera uma tensão entre os jovens que interfere e agrava diretamente os processos de integração social e que pode fomentar o aumento da violência e da criminalidade (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Os cenários econômico, social e cultural, de modo particular, geram sentimentos fortes de incerteza sobre o presente e o futuro das juventudes. A condição de vulnerabilidade social pode desencadear várias formas de violência, nas quais os jovens são mais vítimas do que autores. Como resposta a essas problemáticas, é urgente definir políticas para os jovens no contexto interativo das políticas globais de desenvolvimento e fortale-

cer o capital social e cultural deles por intermédio de projetos que viabilizem a sua inserção no conjunto dos esforços de cada país para superar e remover os entraves existentes.

Investir nas juventudes para combater à vulnerabilidade social pode ser feito pelo aumento do capital social e cultural, em vista de proporcionar a substituição do clima de descrença reinante por sentimentos de confiança no presente e no futuro, tendo os próprios jovens como destinatários, sujeitos e protagonistas das políticas, valorizando a sua participação e protagonismo.

A violência tornou-se um fenômeno social multifacetado que atinge governos e populações, global e local, público e privado. Não está mais restrita a nichos sociais, raciais, econômicos, geográficos ou culturais. Manifesta-se por modalidades e pode ser acentuada quanto ao gênero, idade, etnia e classe social, vítimas ou agentes, atingindo as integridades físicas, psíquicas, emocionais e simbólicas de indivíduos e grupos nas diversas esferas sociais.

A violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social, que nasce do resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores (indivíduos, grupos, acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais), que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Várias podem ser as causas que geram a condição de vulnerabilidade: pobreza, desemprego, crises econômicas, desigualdades sociais, exclusão social, negação dos direitos humanos, não acesso à educação, cultura, lazer, esportes, desestruturação familiar, drogas, raça, falta de qualificação profissional, entre outras.

Configurações geográficas, sociais, econômicas e políticas também podem constituir cenários que potencializam violências: 1) aumento do acesso a armas; 2) juvenilização da criminalidade; 3) maior visibilidade e reação da violência policial, em particular contra jovens em bairros periféricos; 4) ampliação do mercado de drogas e poder de fogo do crime organizado (narcotráfico); 5) cultura individualista e consumo; 6) incerteza política e conflitos institucionais durante a transição para a democracia enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

No Brasil, a violência atinge especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do Atlas da Violência 2017 revelam que, das 59.080 pessoas mortas por homicídios em 2015, mais da metade eram jovens (31.264 ou 54,1%), das quais 71% eram negras (pretas/pardas) e 92% eram do sexo masculino. Além de grave violação aos direitos humanos, a violência impede que parte significativa dos jovens brasileiros tenha uma vida plena e revela uma inesgotável fonte de perda de talentos para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2017).

Outro dado importante que apresenta o índice de vulnerabilidade juvenil à violência de 2017 é que, em quase todos os estados, as mulheres negras entre 15 e 29 anos apresentam mais risco de exposição à violência em relação às jovens brancas da mesma idade. O risco relativo de que uma jovem negra seja vítima de homicídio é 2,19 vezes maior do que uma jovem branca. Entre os jovens brasileiros de 15 a 29 anos, a chance de um jovem negro ser assassinado é quase três vezes (2,70) superior a um jovem branco na mesma faixa de idade.

Em 2014, 25.255 jovens de 15 a 29 anos foram mortos por armas de fogo no Brasil, o que representa um aumento de quase 700% em relação aos dados de 1980, quando cerca de 3,1 mil jovens morreram. Dados verificados até 2012 mostram que o Brasil ocupava a 10ª posição em um ranking de 100 países quanto aos números de homicídios (ONU, 2017). O ano de 2018 marcou os 25 anos de chacina da Candelária (RJ) e a matança de Vigário Geral, ocorrida um mês depois. Nesses 25 anos, o Brasil retrocedeu, especialmente na violência. O país tem números de guerras. A comparação com apenas uma batalha não dá conta do total de jovens assassinados no Brasil por ano, quanto mais em duas décadas e meia (CRUZ, 2018).

Como dito, há unidades federativas do país nas quais a vulnerabilidade juvenil à violência é mais baixa do que em outras, ou seja, dependendo do estado no qual o jovem vive e da raça a que pertence, ele pode tornar-se mais vulnerável à violência. A divisão dos grupos a seguir ajudam a mapear esse cenário, conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2017, p. 51) nos municípios com mais de 100 mil habitantes.

Grupo 1: baixa vulnerabilidade juvenil à violência (até 0,300): grupo composto de 81 municípios, que em 2015

englobavam aproximadamente 12,8% da população brasileira – 26,1 milhões de habitantes, dos quais 4,3 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos. O estado com maior percentual de municípios nesse grupo foi Santa Catarina: 84,6% dos municípios analisados na UF pertencem ao grupo. Considerando-se apenas a população analisada, 22,5% dos jovens brasileiros estão no grupo 1.

Grupo 2: média-baixa vulnerabilidade juvenil à violência (mais de 0,300 a 0,370): composto de 69 municípios e 32,2 milhões de habitantes, dos quais pouco mais de 5,3 milhões são jovens de 15 a 29 anos. A população desses municípios somada representa 15,7% da população brasileira. Os estados com maior percentual de municípios nesse grupo são Rio Grande do Sul (42,1%), Paraná (35,0%) e Minas Gerais (34,4%). 27,6% dos jovens brasileiros que moram em municípios com mais de 100 mil habitantes estão em municípios de média-baixa vulnerabilidade juvenil à violência.

Grupo 3: média vulnerabilidade juvenil à violência (mais de 0,370 a 0,450): composto de 95 municípios e 37,6 milhões de habitantes, que representam 18,4% da população brasileira, aproximadamente. Os jovens de 15 a 29 anos totalizavam 6,3 milhões de pessoas. Os estados que aparecem com mais municípios nessa categoria são Espírito Santo (66,7%), Goiás (58,3%) e Maranhão (55,6%). Este é o grupo onde está o maior percentual de jovens (32,5%) de 15 a 29 anos, considerando-se toda a população analisada.

Grupo 4: alta vulnerabilidade juvenil à violência (mais de 0,450 a 0,500): composto de 38 municípios e 14,7 milhões de habitantes, que representam 7,2% da população brasileira. Os jovens de 15 a 29 anos totalizavam aproximadamente 2,6 milhões de pessoas. Ceará se destaca com 6 dos 9 municípios analisados nesse grupo. 13,6% dos jovens de 15 a 29 anos analisados estão nesse grupo.

Grupo 5: muito alta vulnerabilidade juvenil à violência (mais de 0,500): composto de 21 municípios que englobavam, em 2015, 2,1% da população brasileira (4,2 milhões de habitantes), sendo mais de 729 mil adolescentes e jovens com idade entre 15 e 29 anos. Os estados com maior percentual de municípios no grupo de muito alta vulnerabilidade são: Pará (26,7%), Bahia (23,5%) e Pernambuco (23,1%). 3,8% da população de jovens do estudo estão nesse grupo.

Um outro dado emblemático que caracteriza a questão juvenil é a participação do homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina (15 a 29 anos). Em 2016, correspondeu a 50,3% do total de óbitos. Considerando apenas os homens entre 15 e 19 anos, esse indicador atingiu 56,5%. O homicídio de jovens (15 a 29 anos) é denunciado ao longo das últimas décadas, mas que permanece sem a devida resposta das políticas públicas para enfrentar o problema. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, dos quais 94,6% eram do sexo masculino, o que representa um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. O número de jovens assassinados aumentou, em 2016, em 20 estados, com destaque para: 84,8% no Acre; 41,2% no Amapá; em torno de 20% no Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte e Roraima; 15-17% em Pernambuco, Pará, Tocantins e Rio Grande do Sul. Somente em sete estados ocorreu redução, entre os quais: 13,5-15,6% na Paraíba, Espírito Santo, Ceará e São Paulo (BRASIL, 2018a).

A taxa de homicídios de jovens permite comparar as unidades federativas, indicando como o fenômeno se distribui de modo heterogêneo no país e identificar onde o problema é mais grave. Em 2016, as taxas variaram de 19 homicídios por grupo de 100 mil jovens (estado de São Paulo) e até 142,7 em Sergipe, sendo a taxa média do país 65,5 jovens mortos por grupo de 100 mil. Sergipe, Rio Grande do Norte e Alagoas foram os três estados onde mais houve morte de jovens, enquanto São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, onde menos jovens morreram (BRASIL, 2018a).

Somados esses dados, também é possível dizer que os jovens sofrem o risco de exclusão social por causa de um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, Estado e sociedade que tendem a concentrar a pobreza entre os membros desse grupo e distanciá-los do curso central do sistema social; a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade; o não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Como uma forma de enfrentamento da vulnerabilidade que expõe os jovens à violência, as políticas públicas devem considerá-los em uma dupla perspectiva: a) como receptores de serviços públicos que buscam enfrentar as desigualdades sociais e exclusão social; b) como atores estraté-

gicos no desenvolvimento de sociedades mais igualitárias e democráticas. A adoção dessa dupla perspectiva poderia superar aspectos negativos das políticas públicas. As respostas às situações de vulnerabilidades juvenis estão sendo dadas ao longo da história, porém não surtem os efeitos que deveriam surtir.

Nos anos 1990, surgiram novas demandas juvenis em espaços públicos de áreas pobres e violentas, com grupos culturais em torno de estilos musicais (rock, punk, heavy metal, reggae, hip-hop, funk), artes cênicas, grafite, danças (street dance, break) e grupos esportivos (futebol, basquete de rua e skate). A compreensão da importância dessas realidades exige a inédita conjugação histórica entre a proliferação de armas de fogo (indústria bélica), a corrupção e a violência das polícias despreparadas para lidar com as juventudes (dinheiro dos mais ricos e humilhações dos mais pobres) e a existência de territórios pobres dominados pelo comércio de drogas ilícitas (visibilidade ampla e complexa de uma rede lucrativa mundial). Nessas realidades difíceis e complexas, os grupos culturais tornam-se antídotos à “discriminação por endereço”, ampliam espaços de experimentação e de criação estética, (re)criam laços de pertencimento e afirmam identidades territoriais (NOVAES, 2012).

São (re)conhecidos como “cultura de periferia”, de forte incidência e de grande importância no processo de conscientização e mobilização por direitos de jovens dessa geração. A ideia de direito ao território pode acolher diferentes grupos e demandas da juventude e conter dentro de si outros conjuntos de direitos. Nas mobilizações juvenis, nota-se um rico movimento de circulação e (re)apropriação de ideias, por meio do qual se cria a possibilidade de comunicação e articulação política entre diferentes segmentos da juventude brasileira espalhados por diferentes territórios vulnerabilizados. Os formuladores de políticas públicas de juventude se reconhecem desafiados a encontrar mecanismos de integração territorial dos programas e ações voltadas para as juventudes que levem em conta a sustentabilidade socioambiental, a dimensão cultural, os elos de pertencimento e as diferentes dimensões da subjetividade das juventudes locais (NOVAES, 2012).

Diante desse cenário ameaçador, o governo brasileiro tem procurado criar políticas públicas para enfrentar os problemas relacionados à vulnerabilidade juvenil. Por exemplo, o Brasil Mais Jovem 2018 se refere a um pacote com 12 novas iniciativas voltadas aos brasileiros de 15 a 29

anos, com 91 programas, ações e iniciativas em andamento e destinadas aos 51 milhões de jovens brasileiros, lançado pela Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2018b).

As 12 atividades lançadas e/ou ampliadas em 2018, com o intuito de empoderar e emancipar os jovens, foram: o Diagnóstico sobre as Juventudes LGBT; o Diagnóstico sobre as Juventudes Rural; o Inova Jovem; a implantação de 27 Estações Juventude 2.0; o Plano Nacional de Startups e Empreendedorismo para Juventude; o Novo Plano Juventude Viva; a ampliação do Programa Forças no Esporte (PROFESP); a proposta de atualização do Projeto de Lei nº 4.530/04 do Plano Nacional de Juventude (PNJ); a criação dos Conselhos em Rede; o Atlas da Juventude; o novo ID Jovem; e a assinatura do decreto que cria o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

Os cenários atuais exigem políticas e intervenções eficientes para tirar as pessoas da condição de vulnerabilidade social e também superar todas as formas de violência, de modo particular a violência letal que extermina os jovens. Para isso, os jovens podem ser grandes aliados e protagonistas, e não apenas destinatários das políticas públicas. Os governos federal, estadual e municipal podem criar políticas e mecanismos que favoreçam mais a participação dos jovens nas discussões e tomadas de decisões políticas em favor da vida e dos direitos destes.

As políticas públicas ainda não conseguem responder às demandas das diversas e diferentes problemáticas das juventudes brasileiras de forma eficiente, principalmente quando se fala da violência, do acesso ao mercado de trabalho e do desemprego, da evasão escolar, das desigualdades sociais, da falta de oportunidades, da questão racial, da garantia dos direitos dos jovens, dentre tantos outros. São mais de 11 milhões de jovens “nem-nem” existentes no país que comprometem a vida, o presente e o futuro pessoal. As consequências que trarão suas vidas e de suas famílias, além da sociedade não poder quase contar com essas forças, capacidades e empreendedorismo juvenil para o seu desenvolvimento, poderão tornar-se uma pesada massa juvenil e adulta sobrantes.

Conclusão

Falar de juventudes, de políticas públicas e vulnerabilidade juvenil à violência na realidade brasileira sempre será um tema contundente por conta das desigualdades e exclusão social provocadas pelo modelo econô-

mico neoliberal; da concentração de renda e recursos, na qual em torno de 10% das elites concentram mais de 70% das riquezas do país; do desemprego; da falta de qualificação profissional; da pluralidade racial e étnica; da instabilidade econômica; da corrupção institucionalizada; do acesso à educação de qualidade; da evasão escolar das classes mais pobres por fatores diversos; da defesa e da garantia dos direitos juvenis; do acesso à saúde, cultura e lazer; do tráfico de drogas; da cultura do consumo e do descarte; da diversidade cultural etc.

Os desafios são muitos. É preciso continuar a luta e buscar meios eficazes para defender a vida dos jovens, criar oportunidades, garantir a integralidade dos direitos, de modo particular dos que se encontram mais vulneráveis e expostos às diversas formas de violência. A condição de vulnerabilidade dos jovens requer a defesa da integridade, dignidade, cidadania e direitos. Quando os jovens são os que mais morrem por morte violenta e os mais expostos às condições de pobreza e exclusão social, tem-se que pagar, enquanto sociedade, um alto preço, presente e futuro, pela incapacidade de gerar e gerir políticas públicas que promovam e defendam as suas vidas, além de roubar-lhes os sonhos, próprios da juventude.

Para que isso aconteça, é preciso vontade política, projetos, ações e processos efetivos e eficientes, recursos humanos e financeiros, unir forças entre os vários sujeitos e atores sociais, desinstitucionalizar a cultura da corrupção governamental, efetivar a participação da população nas discussões e tomadas de decisões políticas em todas as instâncias de governo e saber valorizar o protagonismo juvenil.

Os jovens são fruto e reflexo das sociedades, mais vítimas do que autores das violências; talvez os que vivem primeiro as consequências dos problemas sociais, econômicos e políticos. A economia neoliberal e a transformação do mercado de trabalho e dos modos de produção exercem fortes influências sobre a sociedade, a vida das pessoas, as relações, os costumes e os valores, a corrupção, a impunidade, as improbidades administrativas dos governos.

As juventudes querem viver, sonhar, preparar-se e qualificar-se para o presente e o futuro, sem medo de sobrar. Para isso, as políticas públicas precisam ser mais eficientes e eficazes diante das demandas e problemáticas que os jovens vivem, de modo particular os que têm menos acesso e garantia de direitos, condições de dignidade e expostas à vulnerabilidade.

Os dados e as reflexões apresentadas mostraram que a realidade juvenil brasileira é linda, cheia de vida, de sonhos, mas também triste, desafiadora, diversa, complexa e plural, particularmente quando se fala de violência, mortalidade juvenil, falta de expectativa de vida, de desigualdades e exclusões sociais, de oportunidades, de condições urbanas, rurais e geográficas, de raça e gênero e das condições de vulnerabilidades que vivem as classes mais pobres e desfavorecidas.

Recebido em: 10/01/2019

Revisado em: 06/04/2019

Aprovado em: 10/05/2019

Notas

1 SDB. Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Doutorando em Ciências Sociais, com ênfase em juventude, na Universidad Católica Silva Henríques (Chile). Mestre em Educação pelo UNISAL. E-mail: roque.bsp@salesianos.com.br

2 Tradução nossa do original: “es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener”.

3 Por conta de alguns questionamentos básicos, o autor apresenta três nós conceituais: 1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais ou por atores não estatais? 2. Políticas públicas referem-se também à omissão ou à negligência? 3. Políticas públicas são apenas diretrizes estruturantes (nível estratégico)? Ou as diretrizes operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?

4 Sobre a noção de moratória social, ver Margulis e Urresti (1996). Quanto aos padrões de passagem da juventude para a idade adulta, consultar Camarano (2006).

5 Segundo Poerner (2004), nas décadas de 1960 e 1970, somente 5% dos filhos dos operários chegavam à universidade. Ver também Forachi (1972) e Mische (1997) para uma análise das características da expansão do ensino superior entre as décadas de 1950 e 1970.

6 “É comum o uso da faixa de 15 a 24 anos na definição de juventude, embora este procedimento nem sempre é adotado. Na pesquisa espanhola, Informe Juventud en España, o intervalo é de 15 a 29 anos; já na Encuesta Nacional de Juventud 2000, realizado pelo Instituto Mexicano de La Juventud, o intervalo pesquisado é o de 12 a 29 anos. No debate contemporâneo sobre juventude, não são raros aqueles que defendem a extensão dessa faixa etária para além dos 24 anos, uma vez que a construção da autonomia – característica fundamental dessa etapa da existência – avança crescentemente sobre os anos a partir desse ciclo etário” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 21).

7 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos de juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**, v. 16, n. 1, p. 13-25, 2015. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=55825619-323e-712f-2f0a-f7b2fb31b673&groupId=265553. Acesso em: 18 dez. 2018.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 12-42 jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 8 jan. 2019

BONONE, Luana. **Direitos humanos da juventude**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/FLACSO, 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos).

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es más que una palabra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo/Conaculta, 2002. p. 163-173.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Agenda Juventude Brasil. **Pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**. Brasília: SNJ, 2013a. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/estatisticas/agenda_juventude_brasil__vs_jan2014.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais**. Ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BRASIL. **Atlas da Violência 2018**. Brasília: IPEA, 2018a.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Brasil Jovem 2018**. Brasília: SNJ, 2018b.

CAMARANO, Ana Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-14, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CRUZ, Eliana. Desde as chacinas da Candelária e Vigário Geral, mais de meio milhão de jovens foram assassinados. **The Intercept Brasil**, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/07/23/chacinas-jovens-candelaria-vigario/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

GAVILANES, Raúl Velásquez. Hacia una nueva definición del concepto “Política Pública”. **Desafíos**, Bogotá, v. 20, p. 149-187, 2009. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>. Acesso em: 3 jan. 2019.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude e práticas socioeducativas**. Alfe-
nas: UNIFAL, 2018. E-book disponível em: [http://www.unifal-mg.edu.
br/bibliotecas/ebooks](http://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/ebooks). Acesso em: 8 dez. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacio-
nal por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores 2015**. Rio de
Janeiro: IBGE, 2016.

JESUS, Tatiana Menuzzo. Juventude e intervenção social: alguns aspec-
tos sobre a condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas
socioeducativas. *In*: SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROppo, Luís
Antonio (org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e
no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo (org.). **La juventud es más
que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Bi-
blos, 1996.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação
política. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 134-150, maio/ago. 1997.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimen-
tos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista
Sociologia Especial**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007.

NOVAES, Regina. Juventude e política: as juventudes e a luta por direi-
tos. **Le monde diplomatique Brasil**, n. 64, nov. 2012. Disponível em:
<https://diplomatique.org.br/as-juventudes-e-a-luta-por-direitos/>. Acesso
em: 7 jan. 2019.

NOVAES, Regina. Juventude: políticas, conquistas e controvérsias. *In*:
BEOZZO, José Oscar; FRANCO, Cecília Bernadete (org.). **Juventudes
em foco: por políticas públicas inclusivas em trabalho, educação e cultu-
ra**. Curso de Verão – Ano XXVII. São Paulo: Paulus, 2013.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Brasil é 10º país que mais
mata jovens no mundo; em 2014, foram mais de 25 mil vítimas de
homicídio**. 16 fev. 2017. Disponível em: [https://nacoesunidas.org/bras-
il-e-10o-pais-que-mais-mata-jovens-no-mundo-em-2014-foram-mais-de-
-25-mil-vitimas-de-homicidio/](https://nacoesunidas.org/bras-
il-e-10o-pais-que-mais-mata-jovens-no-mundo-em-2014-foram-mais-de-
-25-mil-vitimas-de-homicidio/). Acesso em: 3 jan. 2019.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros 5. ed. ilustrada, rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Os “nem-nem”**: jovens que nem estudam nem trabalham já são 11 milhões no Brasil. 16 maio 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/05/16/nem-nem-jovens-nem-estudam-nem-trabalham-sao-11-milhoes-brasil/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

RIBEIRO, Murilo Ribeiro. Políticas públicas de juventude: medidas preventivas e medidas punitivas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 19, n. 150, jul. 2016. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17491&revista_caderno=12. Acesso em: 13 dez. 2018.

SAKAMOTO, Cleusa. A fase da juventude. **Vida Pastoral**, São Paulo, ano 59, n. 322, p. 3-8, jul./ago. 2018. Disponível em: <https://www.vidadapastoral.com.br/edicao/a-fase-da-juventude/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SANTA SÉ. XV Assembleia Geral Ordinária do Sínodo dos Bispos. **Instrumentum Laboris**: os jovens a fé e o discernimento vocacional. Vaticano, 8 maio 2018.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literature. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 8 jan. 2019.

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. Brasília: UNFPA, 2010.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

O progresso tecnocientífico e o desafio de construir uma educação para o futuro: dialogando com Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter e Edgar Morin

PATRICIA MARIA FORTE RAULI¹

LEOCIR PESSINI²

Resumo

Vive-se em tempos difíceis, complexos e críticos. Mais do que uma época de mudanças profundas, presencia-se uma mudança de época em que os valores culturais, sociais, políticos, religiosos e técnicos trazidos pela tradição parecem se liquidificar. Tal constatação desafia todos a construir de um novo mundo, uma sociedade mais justa e solidária, educando hoje as gerações futuras. Partindo dessas considerações, o presente artigo, de cunho teórico e bibliográfico, consiste em um exercício de aproximação e diálogo entre as obras de três pensadores que reivindicam, a partir de diferentes referências conceituais, um compromisso ético para a ciência e a educação, com base em valores que respeitam o ser humano em sua dignidade, os seres vivos no seu habitat e a terra na sua beleza. O texto inicia com uma introdução ao pensamento de Teilhard de Chardin e a chamada “revolução da consciência”. A seguir, discutem-se Van Rensselaer Potter e a sua bioética como “ponte para o futuro” e a perspectiva da “bioética global”; então se avança com Edgar Morin, com o seu “pensamento complexo” e a busca de uma “ciência com consciência”. Finaliza-se apresentando suas contribuições para a educação do futuro em uma perspectiva esperançosa que busca reconciliar ciência, ética e vida.

Palavras-chave: Educação superior. Bioética. Consciência. Pensamento complexo. Educação do futuro.

The technical progress and the challenge of building education for the future: dialogging with Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter and Edgar Morin

Abstract

We live in difficult, complex and critical times. More than a time of profound changes we are witnessing a change of era, in which the cultural, social, political, religious and technical values brought by tradition seem to be liquefied. Such a challenge challenges us to build a new world, a more just and solidary society, and educate our future generations today. Based on these considerations, this article, in a theoretical and bibliographical context, is an exercise in the approximation and dialogue between the works of three thinkers who claim, from different conceptual references, an ethical commitment to science and education, starting from values that respect the human being in his dignity, living beings in their habitat and the earth in its beauty. The text begins with an introduction to the thought of Teilhard de Chardin and the so-called revolution of consciousness. Next we consider Van Rensselaer Potter and his bioethics as a bridge to the future and the perspective of global bioethics and we advance with Edgar Morin, with his complex thinking and the search for a science with conscience. We conclude by presenting your contributions to the education of the future, in a hopeful perspective that seeks to reconcile science, ethics and life.

Keywords: College education. Bioethics. Consciousness. Complex thinking. Education of the future.

El progreso tecnocientífico y el desafío de construir una educación para el futuro: dialogando con Teilhard de Chardin, Van Rensselaer Potter y Edgar Morin

Resumen

Vivimos en tiempos difíciles, complejos y críticos. Más que una época de cambios profundos estamos presenciando un cambio de época, en que los valores culturales, sociales, políticos, religiosos y técnicos traídos por la tradición parecen liquidarse. Tal constatación nos desafía a la construcción de un nuevo mundo, una sociedad más justa y solidaria, educando hoy a nuestras generaciones futuras. A partir de estas consideraciones, el presente artículo, de cuño teórico y bibliográfico, consiste en un ejercicio de aproximación y diálogo entre las obras de tres pensadores que reivindicán, a partir de diferentes referencias conceptuales, un compromiso ético para la ciencia y la educación, valores que respetan al ser

humano en su dignidad, los seres vivos en su hábitat y la tierra en su belleza. El texto comienza con una introducción al pensamiento de Teilhard de Chardin y la llamada revolución de la consciencia. A continuación consideramos a Van Rensselaer Potter y su bioética como puente para el futuro y la perspectiva de la bioética global y avanzamos con Edgar Morin, con su pensamiento complejo y la búsqueda de una ciencia con consciencia. Finalizamos presentando sus contribuciones a la educación del futuro, desde una perspectiva esperanzada que busca reconciliar ciencia, ética y vida.

Palabras clave: Educación universitaria. Bioética. La conciencia. Pensamiento complejo. Educación del futuro.

“A maneira mais reveladora e profunda de descrever a evolução do universo seria, sem dúvida, traçar a evolução do amor.”
Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955)

“A educação deveria ser concebida para ajudar as pessoas a compreender a natureza humana e sua relação com o mundo.”
Van Rensselaer Potter (1911-2001)

“Hoje, o objetivo global fundamental de toda a educação, aspirando não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade, é civilizar e unificar a Terra e transformar a espécie humana em humanidade genuína. A educação do futuro deve ensinar uma ética da compreensão planetária.”
Edgar Morin (1921)

Introdução

Vive-se em tempos difíceis, complexos e críticos. Mais do que uma época de mudanças profundas, presencia-se uma mudança de época, uma verdadeira metamorfose civilizatória.

Muitas das certezas e valores culturais, sociais, políticos, religiosos e técnicos que a tradição trouxe e que até pouco tempo confortavam e proporcionavam segurança de viver e certeza de futuro, sem maiores preocupações, “liquidificaram-se”, viraram líquidos, utilizando uma expressão muito cara a Zigmunt Bauman (2001).

Se já é difícil fazer um diagnóstico do presente que se vive, imagine em relação ao futuro que se deseja construir. Um exercício de mera futu-

rologia que tenta simplesmente adivinhar o amanhã da humanidade, sem bases sólidas, não ajuda em nada; muito pelo contrário, pode iludir e enganar, situar todos em um mundo de ilusões sem colocá-los em uma rota de construir um futuro de esperança com os pés no chão.

Nessa perspectiva de construir com esperança um novo mundo, uma nova sociedade mais justa e solidária, busca-se inspiração em três pensadores de formação acadêmica diversa, que desafiam todos a serem protagonistas de seu futuro, educando hoje as próximas gerações a partir de valores que respeitam o ser humano em sua dignidade, os seres vivos no seu habitat e a terra na sua beleza.

Faz-se um exercício ético de aproximar a visão de mundo e valores humanos em Teilhard de Chardin (1811-1955), famoso teólogo jesuíta francês e estudioso da evolução do mundo (paleontologia); Van Rensselaer Potter (1911-2001), cientista norte-americano em biologia molecular, considerado um dos pais da bioética contemporânea; e Edgar Morin, um dos mais célebres filósofos e educadores da atualidade no mundo, que, aos 97 anos de vida, ainda se mantém ativo e militante na causa por uma humanidade e mundo melhor.

Esta jornada reflexiva consta de quatro momentos, a saber. Inicia-se com uma introdução ao pensamento de Teilhard de Chardin e a chamada “revolução da consciência”; a seguir, discutem-se Van Rensselaer Potter e a sua bioética como “ponte para o futuro” e “bioética global”; avança-se com Edgar Morin, com o seu “pensamento complexo” e a busca de uma “ciência com consciência”; finaliza-se apresentando suas contribuições para a educação do futuro em uma perspectiva esperançosa que busca reconciliar ciência, ética e vida.

Teilhard de Chardin e a revolução da consciência

Foram os gregos os primeiros a buscar uma explicação para o *noûs*, os fenômenos do pensamento, da consciência, do espírito, do conhecimento e do eu. Para o filósofo grego Anaxágoras (499-428 a.C.), o *noûs* representa o princípio cósmico inteligente, eterno e ilimitado, capaz de ordenar os elementos materiais que compõem o universo. No platonismo e aristotelismo, denota a faculdade humana capaz de captar verdades fundamentais por uma via intuitiva. Já na concepção escolástica, o termo faz referência ao intelecto, faculdade intuitiva de conheci-

mento capaz de alcançar a realidade divina de forma mais efetiva do que estaria ao alcance da mera discursividade racional (HOUAISS, 2007).

A retomada moderna do conceito se deu na década de 1920 a partir dos trabalhos de Vernadsky, Le Roy e Teilhard de Chardin, que se dedicaram ao estudo da “esfera humana do pensamento”. Em 1927, Le Roy utilizou o termo “noosfera” para se referir ao domínio da evolução especificamente humana que se realiza apenas mediante o espírito, em oposição ao domínio meramente biológico. A palavra deriva do grego *νοῦς* (*nous*, mente) e *σφαῖρα* (*sphaira*, esfera), fazendo uma analogia aos termos “atmosfera” e “biosfera”.

Todavia, foi com a obra de Teilhard de Chardin que o conceito de noosfera ganhou projeção e aprofundamento teórico. Nascido em Orcines em 1881 e falecido em Nova Iorque em 1955, o filósofo francês consagrou sua vida e obra à compreensão do fenômeno humano.

Partindo das ciências naturais, Chardin considerava o ser humano na sua subjetividade, consciência e liberdade. O homem inteiro não só é sujeito, mas também objeto da ciência, pois está inserido no grande fenômeno. Seu pensamento pressupunha uma nova concepção epistemológica, a partir da compreensão de que objeto e sujeito se aliam e se transformam mutuamente no ato do conhecimento.

Em “O Fenômeno Humano”, obra póstuma, publicada em 1965, Teilhard apresentou uma perspectiva evolucionista e orientada da vida. Discorreu a respeito da evolução da matéria, até chegar à vida e ao pensamento, demonstrando que o universo, tomado como um todo único e unitário, é um sistema complexo que evolui, dilatando-se e se complexificando.

Nesse processo de complexificação, a vida é representada como um processo de envolvimento da matéria cósmica por ela mesma. Em sua concepção, as raízes do ser mergulham inicialmente no mais insondável passado. “Pela Matéria, em cada um de nós, é, em parte, toda a história do Mundo que se representa” (CHARDIN, 1981, p. 26).

É esse movimento que impulsionou a matéria para estados cada vez mais complexos e mais centrados, culminando na edificação dos sistemas nervosos: geogênese, biogênese, psicogênese e, enfim, noogênese. Em tal contexto, a evolução se identifica com uma marcha para o pensamento. O ser humano, portanto, não como centro estático do mundo, como se julgou durante muito tempo, “mas eixo e flecha da Evolução – o que é muito mais belo” (CHARDIN, 1970, p. 10-11).

Sua obra discorre a respeito da evolução de todo o Universo – do caos primordial até o despertar da consciência humana sobre a Terra –, estágio que é seguido por uma noogênese, a integração de todo o pensamento humano em uma única rede inteligente que acrescenta mais uma camada em volta da Terra: a noosfera. A noosfera representa, assim, a camada de saberes e de conhecimentos que cobre a Terra e suas redes, sobrepondo-se à biosfera e à biosfera.

Ao longo de seus escritos, Chardin buscou demonstrar a primazia do psíquico, do pensamento e da consciência no estofado do Universo. Em sua perspectiva, o cosmos é constituído não apenas pela matéria física, pois que apresenta tanto um dentro – a consciência – como um fora – a matéria.

Buscando as origens da consciência, observa que, ainda que esta surja com evidência apenas nos seres humanos, ela possui uma extensão cósmica e, como tal, prolongamentos espaciais e temporais indefinidos. “Uma vez que, num ponto de si próprio, o Estofado do Universo tem uma face interna, é forçosamente porque ele é bifacial por estrutura” (CHARDIN, 1970, p. 36).

Conclui, assim, que coextensivo ao “fora das coisas”, existe um “dentro das coisas”, e, a partir daí, busca-se demonstrar o caminho pelo qual os elementos da consciência, praticamente homogêneos em sua origem, irão complexificando e diferenciando sua natureza no decurso da duração.

A originalidade de seu pensamento consiste, justamente, na busca de integração entre as concepções materialistas e espiritualistas, concebendo uma cosmovisão integradora da realidade. Sustenta a convicção de que esses dois pontos de vista “convergirão numa espécie de Fenomenologia ou Física generalizada, em que a face interna das coisas será levada em consideração tanto como a face externa do Mundo” (CHARDIN, 1970, p. 32).

Conforme Dambricourt-Malassé (2005), o fundamento do pensamento de Teilhard não é uma visão, mas um pensamento estruturado nutrido por uma lógica de grande rigor, de um conhecimento científico de natureza transdisciplinar, bem como de uma experiência da dimensão planetária da diversidade humana e paleontológica.

Ao suscitar uma visão integradora, indica os caminhos para uma nova cosmologia, capaz de promover o equilíbrio entre espírito e matéria em busca de um sentido para a ciência e o universo. De acordo com Schafer (2005, p. 12), um dos aspectos mais importantes do ensinamento de Teilhard é a consciência de que “a evolução não chegou a seu término conosco, mas de que somos parte de um processo cósmico que está em andamento e exige nosso compromisso moral com ele”.

Nessa perspectiva, o pensamento teilhardiano é reconhecido por Potter (2016) como uma profícua contribuição a respeito da construção de uma sociedade futura. Disse o autor: “espero que algum futuro idealista seja capaz de incorporar a ciência à filosofia humanista com tanta imaginação e poesia quanto Teilhard mobilizou o no conceito de evolução darwiniana” (POTTER, 2016, p. 54).

Ainda que reconheça as contribuições da visão evolucionista teilhardiana, Potter (2016, p. 59) acrescentou sua perspectiva ao questionar a ideia de que o progresso possa ser incorporado à matéria da vida do ponto de vista biológico. Nesse contexto, reflete que não necessita concordar com “o tema subjacente de que o progresso é incorporado na matéria da vida, mas preciso concordar que deveríamos tentar construí-lo em nossa cultura”.

Já Morin (2001, p. 29) reconhece a noosfera como camada presente desde o alvorecer da humanidade, “produto de nossa alma e mente, a noosfera está em nós e nós estamos na noosfera”. Não obstante, alerta para o perigo de que o domínio das coisas do espírito, dos mitos e dos deuses possa dominar a racionalidade, no sentido de se tornar uma verdadeira possessão. Para o autor, a racionalidade é compreendida como dispositivo de diálogo entre a ideia com o real, em oposição à noção de racionalização, a qual impediria esse mesmo diálogo.

Assim, para Morin (2001, p. 32), o problema-chave é instaurar a convivialidade entre as ideias e os mitos, buscando, para tanto, encontrar meta-pontos de vista sobre a noosfera, o que só poderá ser alcançado com a ajuda de ideias complexas. Nesse contexto, o autor (2001, p. 33) destaca o papel da educação como o “de armar cada um para o combate vital para a lucidez”, sendo necessário, para tanto, realizar uma reforma do pensamento.

As ideias originais de Teilhard de Chardin postulam um novo sentido para a existência humana: dar luz ao que alguns autores denominaram como a Revolução Noética. A noética é “a era da conscientização humana” (HALÉVY, 2010, p. 63).

A Revolução Noética reclama, assim, uma série de reformulações que tangenciam desde as estruturas produtivas, informacionais, econômicas, sociais e políticas até a reorganização dos sistemas educacionais. Implica os educadores a procurar novos fundamentos que sejam capazes de conciliar valores e práticas sustentáveis, éticas e solidárias, de maneira apoiar as mudanças ensejadas (RAULI, 2013).

É, portanto, na perspectiva de contribuir para essa revolução e para a reforma do pensamento que as concepções de Potter, Chardin e Morin se encontram, reafirmando os seres humanos como sujeitos de escolha consciente, em busca de um futuro viável para a humanidade.

Van Rensselaer Potter e a bioética como uma ponte para o futuro

No início da década de 1970, o bioquímico e pesquisador americano Van Rensselaer Potter utilizou o termo “bioética” para se referir à necessidade de construção de uma ponte entre a ciência biológica e a ética. Tal como formulada pelo autor, a teoria original da bioética diz respeito à “intuição da sobrevivência da espécie humana, numa forma decente e sustentável de civilização, exigindo o desenvolvimento e manutenção de um sistema de ética” (POTTER, 2016, p. 14).

O termo, inicialmente, referia-se às preocupações desencadeadas no contexto do desenvolvimento tecnológico no âmbito das ciências biológicas e da saúde, refletindo a necessidade da conjugação de conhecimentos e valores, de maneira a salvaguardar a sobrevivência da humanidade.

Já no final da década de 1980, ampliou essa concepção no sentido de construção de uma ética global, postulando o encontro da ética médica com a ética do meio ambiente em uma escala global para preservar a sobrevivência humana (POTTER, 2002). Conforme aponta Goldim (2006, p. 86), seu objetivo era “restabelecer o foco original da Bioética, incluindo, mas não restringindo, as discussões e reflexões nas questões da medicina e da saúde, ampliando as mesmas aos novos desafios ambientais”.

Potter (2002, p. 338) proclama a bioética global como uma nova ciência ética, sendo uma necessidade para a sobrevivência humana em longo prazo. A bioética global convida os eticistas médicos a ampliar seus pensamentos, considerando as questões de saúde em escala mundial.

Não obstante, nos anos 1990, o autor reconheceu a insuficiência de uma ponte entre a ética médica e a ética ambiental, propondo um terceiro estágio para o conceito: a bioética profunda. Tal concepção postula a necessidade de que todas as especialidades éticas ultrapassem seus dilemas imediatos, avançando para suas obrigações de longo prazo.

Conforme Pessini (2015, p. 216), em uma perspectiva propositiva, “saudamos com esperança o surgimento da Bioética como uma nova sensibilidade humana de promoção, proteção e cuidado da vida do planeta, dos seres vivos em geral, e do ser humano em particular”.

A bioética se define, então, como “uma nova ética científica que combina humildade, responsabilidade e competência em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural potencializadora do senso de humanidade” (POTTER, 2016, p. 16). Em tal contexto, reconhece a necessidade de ultrapassar a condição especializada, disciplinar e fragmentada do conhecimento, para adentrar as dimensões da responsabilidade e sabedoria.

A responsabilidade emerge como reconhecimento de que os valores éticos não podem ser separados da dimensão biológica. A responsabilidade se expressa na reformulação que esta propõe à própria ciência, a qual não pode se restringir à investigação das propriedades do mundo, necessitando incluir as consequências que a investigação traz consigo para o mundo (LÓPEZ, 2012).

Nessa perspectiva, segundo Potter (2016, p. 51): “A bioética, como a imagino, tentaria gerar sabedoria”, ou seja, “o conhecimento de como usar o conhecimento para o bem social a partir de um conhecimento realista da natureza biológica humana e do mundo biológico”.

Conforme Schramm (2011, p. 304), Potter propôs um novo tipo de saber fazer que estabelece vínculos teóricos e metodológicos entre ciências da vida e humanidades, tendo como objetivo prático a “sobrevivência humana na ecosfera”.

Tais definições aproximam Potter de Morin, no sentido de uma busca pelo conhecimento integrado e contextualizado. Conforme Morin (2004, p. 17), os conhecimentos fragmentados servem apenas para usos técnicos, não conseguindo conjugar-se para “alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da nossa época”.

Assim, para os pensadores, a busca pela sabedoria carrega a exigência da reintegração do conhecimento, fragmentado pelo paradigma cartesiano-newtoniano. Nesse contexto, Morin (2011) denuncia a crise do pensamento moderno ao refletir sobre a disjunção entre dois domínios incomensuráveis que se dissociam a partir da obra de Descartes: o do espírito, do sujeito e da filosofia *versus* o da matéria, da ciência, da realidade empírica.

Também López (2012) reconhece a existência de uma comunhão essencial entre a bioética global de Potter e a ética complexa de Morin, apontando para a fecundidade de um diálogo entre os autores. A autora (2012) destaca que os pensadores estabelecem uma oposição à concepção dicotômica clássica que separa conhecimento e moralidade, bem como ci-

ências naturais e sociais. Potter questiona a preferência objetivista da ciência, apontando para a necessidade de que ela se abra à subjetividade, assim como a ética se volte para a natureza e para o futuro. Já Morin assinala que o conhecimento está sempre ligado a um contexto e ação de um sujeito, e, assim sendo, valores e conhecimento têm uma mesma base.

Já a perspectiva teilhardiana avança na busca de um novo saber, uma maneira de ver a realidade como um só todo dinâmico, uma “hiperfísica”. Teilhard propôs prolongar a ciência, sintetizando os resultados das ciências em um saber que as utilize como base e trampolim, de modo a possibilitar a visão do todo, de que elas veem senão as partes.

Conforme aponta Archanjo (1980, p. 19), ao discutir a obra teilhardiana, saber – que tem a mesma etimologia de saborear – significa experimentar tudo, sem dividir a realidade em passado, presente ou futuro ou em matéria e espírito; e, ainda, sem separar, embora distinguindo o científico do filosófico e do religioso. Tal saber, que ultrapassa a física, consiste na hiperfísica.

De acordo com Chardin (1980, p. 39), a “verdadeira Física é a que conseguirá um dia integrar o Homem total numa representação coerente do mundo”. Tal perspectiva implica uma ciência do fenômeno na sua totalidade: integra os resultados das ciências analíticas para transcendê-las em uma síntese, mediante uma reflexão científica (ZILLES, 2001).

De acordo com Mori (2005), Teilhard busca uma síntese na qual os diversos saberes se reconheçam, descobrindo interfaces a partir das quais o real se dá a conhecer. Para o autor, essa perspectiva pode iluminar o pensamento produzido hoje, fazendo com que encontre sua razão de ser e torne o mundo e a história mais habitáveis. Afinal, conforme aludem Pessini, Bertachini e Barchifontaine (2014, p. XXI), “o século XXI ou será ético ou nós simplesmente não existiremos”.

Para Morin (2011), as ciências produzem ganhos prodigiosos de conhecimento que, não obstante, traduzem-se também como ganhos de ignorância, como a incapacidade de contextualizar e de religar o que está separado, resultando na impossibilidade de compreender os fenômenos globais. De acordo com o autor (2011, p. 25), essa crise atinge os mitos mais importantes, entre eles o do progresso. Nesse sentido, questiona como a ideia de progresso “pôde resistir a duas guerras mundiais horríveis, ao fascismo, ao stanilismo [...]. Doravante, o próprio futuro está em crise: não há mais predição possível, senão de hipóteses e cenário”.

Ao descrever a bioética como ponte para o futuro, Potter (2016) também questiona o conceito do progresso humano. O autor enfatiza que o mundo não chegou a um acordo sobre a ideia de progresso, apresentando três concepções possíveis: a concepção religiosa, a materialista e a científico-filosófica. Após refletir sobre essas concepções, Potter (2016) sustenta que, pelo fato de enfatizar a sabedoria de longo alcance, o único conceito capaz de conduzir à sobrevivência é o científico-filosófico. Nesse contexto, postula uma sabedoria “que reconhecerá as necessidades espirituais do ser humano bem como suas necessidades físicas [...], que fortalecerá cada membro individual da sociedade e o capacitará para fortalecer a sociedade” (POTTER, 2016, p. 74).

Conforme destaca Schramm (2011), nos anos 1960 Potter apontou para a necessidade de uma forma de saber interdisciplinar, que possibilitasse ir além dos saberes especializados produzidos pela modernidade, criando, então, o neologismo *bioethics*, resultante da junção entre a ciência da vida (indicada pelo termo grego *bíos*) e a ética (de *ethos*), entendida como “sabedoria”.

Em sua perspectiva, a ciência “é conhecimento, mas não é sabedoria. Sabedoria é o conhecimento de como usar a ciência e de como equilibrá-la com outros conhecimentos” (POTTER, 2016, p. 28).

Assim, o rompimento do mito de um progresso possível e ilimitado, calcado exclusivamente na ciência, no materialismo e racionalismo exacerbados, abre espaço para a introdução da incerteza, do conhecimento perigoso, do lugar da desordem, da visão interdisciplinar e ecológica.

Edgar Morin e a busca da ciência com consciência

Nos idos de 1980, Edgar Morin (2010) apontou para a necessidade de uma maior interlocução entre as ciências e as humanidades, invocando o conceito de “ciência com consciência”. Ao refletir sobre a ambivalência da ciência, que se mostra elucidativa e enriquecedora e, ao mesmo tempo, potencialmente aniquiladora, o autor propôs a busca de um pensamento que fosse capaz de abarcar “a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência”. Para o autor, “consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes” (MORIN, 2010, p. 11).

Tais aspectos foram profundamente examinados por Morin ao longo de seu percurso intelectual. O autor adverte para a necessidade de uma

reforma do pensamento, de maneira a poder captar as dimensões do todo e do complexo, as relações e inter-relações, a apreensão dos fenômenos em sua perspectiva multidimensional, respeitando a diversidade ao lado da unidade. Para Morin (2011, p. 150), “o imperativo é religar”, reforçando, assim, a proposição de construir pontes.

O desafio do pensamento complexo reside no duplo desafio da religação e da incerteza: é preciso religar o que era considerado como separado e, ao mesmo tempo, fazer com que as certezas interajam com as incertezas. Tal reforma implica a substituição da lógica clássica por uma dialógica “capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas” (MORIN, 2002, p.18).

De acordo com Morin (2010, p. 188), “tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”. Tal como entrevistado por Chardin (1970), na perspectiva de Morin, a complexidade é compreendida como processo fundamental na estruturação da rede da vida.

Para Morin (2010), é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional, o que remete à construção de uma nova visão de mundo, ancorada em uma revolução na esfera da consciência humana. Nesse sentido, conforme Morin (1995, p. 82), “é evidentemente toda a estrutura do sistema de pensamento que se encontra perturbada, transformada; é toda uma enorme superestrutura de ideias que se desmorona”. Faz-se necessária, para o autor (1995), uma tomada de consciência radical no que se refere ao modo de organização do saber, à percepção de que existe uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência, uma cegueira ligada ao uso degradado da razão e do conhecimento.

Morin (2010, p. 18) destaca que, ao lado do progresso, benefícios e poderes advindos do aumento dos conhecimentos científicos, há um aumento crescente da ignorância, dos aspectos nocivos e da impotência dos próprios cientistas.

No mesmo sentido, Potter (2016) denuncia que o conhecimento pode se tornar perigoso quando concentrado nas mãos de especialistas que carecem de um contexto amplo para conceber todas as implicações do seu trabalho.

De acordo com Morin (2010, p. 122), é preciso caminhar para uma concepção transformada da ciência, que estabeleça a comunicação entre objeto e sujeito, entre as ciências naturais e a antropossociologia, bus-

cando a comunicação entre fatos e valores. Tal tarefa exige a busca do conhecimento atomizado, ao lado do conhecimento molar, bem como a compreensão do enraizamento dos valores na cultura e na sociedade.

A necessidade de uma comunicação entre sujeito e objeto também é destacada por Chardin (1980, p. 36) quando afirma que “Objeto e sujeito se unem e se transformam mutuamente no ato do conhecimento [...] a partir de então o Homem se reencontra e se vê a si mesmo em tudo quanto vê”.

É preciso compreender que as promessas de salvação depositadas na ciência, na razão e no humanismo se transformaram em problemas essenciais, pois, ainda que a ciência não possa trazer a salvação, ela possui poderes absolutamente ambivalentes sobre o futuro da vida e da humanidade (MORIN, 2010).

Assim, para Morin (2010), o desenvolvimento de uma ciência com consciência pressupõe admitir que a época fecunda da não pertinência dos julgamentos de valor sobre a atividade científica terminou. Ainda que a autonomia sobre a religião, o Estado e as próprias consequências morais tenha sido fundamental para a ciência nascente no século XVII, essa condição tornou-se potencialmente perigosa para a ciência contemporânea. Para o autor, é necessário levantar as problemáticas éticas trazidas pelo desenvolvimento incontrolado da ciência, interrogando-a na sua história, no seu desenvolvimento e no seu dever. De acordo com o autor (2005, p. 25), a ética do conhecimento pelo conhecimento, à qual a ciência obedece, “não enxerga as graves consequências geradas pelas extraordinárias potências de morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico”.

Conforme destaca Pessini (2017), o século XX é considerado um dos séculos em que mais se produziu conhecimento científico, mas também como um dos mais sangrentos da história. Se, por um lado, a ciência e a tecnologia resolveram inúmeros problemas humanos, por outro criaram problemas por vezes mais complexos. Nesse sentido, a ciência e os valores humanos, a ciência e a ética, devem andar de mãos dadas. O século XXI necessita de um novo humanismo, que seja capaz de ultrapassar o âmbito da razão, assumindo o ser humano como um todo, reconhecendo três conceitos fundamentais: a complexidade, a diversidade e a responsabilidade.

Referindo-se a uma ética da responsabilidade, Jonas (2006) esclarece que, ao longo de muitos séculos, as interferências do ser humano foram superficiais e insuficientes para prejudicar o equilíbrio da natureza. A aparente imutabilidade da natureza como ordem cósmica foi o pano de fun-

do para os empreendimentos humanos durante muito tempo. A natureza, nesse contexto, não era objeto da responsabilidade humana, pois cuidava de si mesma e dos seres humanos. Diante da natureza, a inteligência e a inventividade eram úteis, mas a ética não tinha muita importância. Não obstante, segundo aponta Comparato (2006), a técnica moderna introduziu ações de tal ordem inéditas de grandeza, objetivos e consequências, que a moldura da ética antiga não mais consegue enquadrá-las. O avanço do saber tecnológico revolucionou o exercício do poder sobre a natureza e a sociedade, abalando o sistema de valores éticos vigentes no mundo antigo. Assim, as consequências nefastas de uma razão dessacralizada, utilitarista, consumista e dominadora apontam para a urgência de uma nova moldura ética, capaz de contribuir para a evolução, o equilíbrio e a sustentabilidade humana e planetária. Uma ética da responsabilidade.

Pensando em uma educação para o futuro

Em suas reflexões, Teilhard, Potter e Morin apontam para a necessidade de revisar o papel da ciência e de seus métodos, destacando o papel da educação e da universidade no contexto de uma formação comprometida com o futuro.

Refletindo sobre a necessária reforma do pensamento, Morin (2004, p. 11) define a missão do ensino como “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver”. Nessa perspectiva, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes e superar as fragmentações decorrentes da especialização.

Também Potter enfatiza o papel de liderança da universidade como instância capaz de promover uma aliança entre os conhecimentos das ciências e das humanidades. Inspirado pelos escritos da antropóloga Margareth Mead, que, já em 1957, publicara um artigo propondo a criação de cadeiras de ensino universitário sobre o futuro, Potter reivindica uma dupla responsabilidade dos universitários: não somente para com a tradicional vocação na procura e na transmissão do conhecimento “verdadeiro”, mas também com a sobrevivência da espécie humana e a qualidade de vida futura (SCHRAMM, 2011).

Ao refletir sobre os propósitos e a função da universidade, Potter (2016) propõe que as fronteiras disciplinares sejam cruzadas em um âmbi-

to mais amplo e que se busquem ideias suscetíveis de verificação objetiva nos termos da sobrevivência do futuro da humanidade, bem como da melhoria da qualidade de vida das gerações futuras. Destaca que líderes educados deveriam conjugar conhecimento tanto em ciências quanto em humanidades, ressaltando a importância da perspectiva multidisciplinar.

Em uma perspectiva semelhante, Dambricourt-Malassé (2005) aponta que as universidades do presente poderiam aprender com o legado teillardiano, seja a partir da pertinência científica de sua abordagem, pelo rigor de sua dialética em definir uma nova medida do real entre o infinitamente pequeno e o infinitamente grande, seja por sua percepção de que a vida humana é indissociável da condição universal de emergência. Nesse sentido, os universitários e os pesquisadores poderiam chegar a essa mesma constatação e ensiná-la como um paradigma que unifica as diferentes disciplinas científicas. Além disso, como seres humanos pertencentes e integrantes dessa condição humana universal, os universitários, questionados pela natureza e pela finalidade de sua própria consciência, podem compreender qual papel a consciência e a razão são chamadas a interpretar diante da complexidade crescente dos conflitos e das causas de extinção.

Considerações finais

A leitura desses três grandes pensadores se revela, ao mesmo tempo, desconcertante e esperançosa. Desconcertante por apontar os descaminhos dos ideais acalentados pelo projeto racional moderno, que não conseguiu cumprir as promessas de progresso e desenvolvimento ilimitados para a humanidade.

Não obstante o crescimento material e tecnológico e os inúmeros avanços empreendidos nos últimos séculos, a injustiça social, a extinção de espécies, a degradação da natureza, o estado permanente de guerra entre povos, para citar alguns exemplos, revelam a inconsistência e a fragilidade de uma visão de mundo simplista e desintegradora.

Por outro lado, a esperança desponta a partir da possibilidade, tal como colocada pelos autores, de superação desse paradigma redutor e fragmentador, em direção a uma nova concepção do conhecimento, da ciência e da própria vida, em todas as duas formas de manifestação, em uma perspectiva complexa e reunificadora.

Tal superação pressupõe um esforço inter e transdisciplinar, de maneira a promover um novo encontro entre natureza e cultura, razão e sensibilidade, objetividade e subjetividade, certezas e incertezas, simplicidade e complexidade. Implica compreender o fenômeno humano como resultado de um processo de convergência entre as dimensões materiais e espirituais. Implica construir pontes entre as ciências e as humanidades, entre presente e futuro. Implica religar os saberes, abraçando a ética da solidariedade.

Exige-se, portanto, vislumbrar novos caminhos para a educação, abrindo-se, assim, tal como ensejado pelo pensamento visionário de Potter, Chardin e Morin, a possibilidade de uma reconciliação entre ciência, ética e vida.

Recebido em: 09/12/2018
Aprovado em: 10/06/2019

Notas

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: patricia.rauli@fpp.edu.br

2 Doutor em Teologia Moral pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Referências

ARCHANJO, José Luiz. Introdução. In: CHARDIN, Pierre Teilhard. **Mundo, homem e Deus**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHARDIN, Pierre Teilhard. **O fenômeno humano**. 3. ed. Porto: Imprensa Portuguesa, 1970.

CHARDIN, Pierre Teilhard. **Mundo, homem e Deus**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHARDIN, Pierre Teilhard. **O meio divino**. São Paulo: Cultrix, 1981.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DAMBRICOURT-MALASSÉ, Anne. Entre o infinitamente pequeno e o infinitamente grande. [Entrevista]. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 5,

n. 140, p. 12-14, mai. 2005. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao140.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

GOLDIM, José Roberto. Bioética: origens e complexidade. **Revista HCPA**, v. 26, n. 2, p. 86-92, 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/complexidade.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento: princípios e reflexões sobre a revolução noética no século XXI**. São Paulo: UNESP, 2010.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2006.

LÓPEZ, Ingrid González. Van Rensselaer Potter y Edgar Morin: cambios en el pensamiento ético contemporáneo. **Revista Latinoamericana Bio-ética**, v. 12, n. 1, p. 46-61, 2012. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rlbi/article/view/973>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MORI, Geraldo. Uma leitura pós-moderna do cosmos. [Entrevista]. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 5, n. 140, p. 21-23. mai. 2005. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao140.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NOÛS. *In*: DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PESSINI, Leo. Bioética, humanismo e pós-humanismo no século XXI: em busca de um novo ser humano? *In*: HOSSNE, Willian Saad; PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (org.). **Bioética no século XXI**: anseios, receios e devaneios. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 217-260.

PESSINI, Leo. Necessitamos urgentemente de bioeticistas e “bioetoscópios”. *In*: PESSINI, LEO *et al.* (org.). **Bioética em tempos de globalização**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 211- 219.

PESSINI, Leo; BERTACHINI, Luciana; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. Introdução geral. *In*: PESSINI, Leo; BERTACHINI, Luciana; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (org.). **Bioética, cuidado e humanização**: sobre o cuidado respeitoso. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, Edições Loyola, IBCC Centro de Estudos, 2014. vol. II, p. XXI- XXVIII.

POTTER, Van Rensselaer. Bioética global e sobrevivência humana. *In*: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul; PESSINI, Leo (org.). **Bioética**: alguns desafios. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioética**: ponte para o futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RAULI, Patricia Maria Forte. **A escola como cocriadora da vida**: a noética como fundamento emergente para a educação. 2013. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHAFER, Lottar. Somos parte de um processo cósmico que está em andamento. [Entrevista]. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 5, n. 140, p. 7-12. mai. 2005. Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao140.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SCHRAMM, Fermin Roland. Uma breve genealogia da bioética em companhia de Van Rensselaer Potter. **Revista BIOETHIKOS**, Centro Universitário São Camilo, v. 5, n. 3, p. 302-308, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25680>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ZILLES, Urbano. **Pierre Teilhard de Chardin**: ciência e fé. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

Experiência e escrita narrativa docente: diálogos com Benjamin e Larrosa

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA¹

WALLACE DE SOUSA SANTIAGO²

Resumo

Este texto toma as referências de Benjamin e Larrosa com o intuito de abordar o tema da experiência da escrita narrativa e, para isso, dedica-se aos conceitos de “experiência” e “narrativa”, dialogicamente à abordagem benjaminiana e larrosiana: a produção da escrita narrativa se configura como o dispositivo que expõe não propriamente a experiência, mas sua narrativa escrita, a qual é, por sua vez, o elemento comunicável. Com o propósito de construir o tratamento narrativo para a temática, foi tomado o exercício radical de narrar parte do percurso formativo de uma professora e, assim, explicitar a escrita narrativa não unicamente como um elemento formativo transmissível que movimentava o processo profissional e pessoal, mas também um posicionamento político social que pressupõe a narrativa como parte da produção de conhecimento. Por fim, este texto aponta para a escrita narrativa como uma possível experiência da escrita que, deflagrada pelo registro, dialoga com a produção de cultura escrita das classes populares.

Palavras-chave: Experiência. Escrita narrativa. Docência.

Experience and teacher narrative writing: dialogues with Benjamin and Larrosa

Abstract

This text takes the references of Benjamin and Larrosa in order to approach the theme of narrative writing. For this, the concepts of experience and narrative are dedicated, dialogically to the Benjaminian and Larrosian approaches: the production of narrative writing is configured as the device that exposes not

exactly the experience, but its narrative being the communicable element. With the purpose of constructing the narrative treatment for the subject, we took the radical exercise of narrating part of the formative course of a teacher and thus we explained narrative writing not only as a transmissible formative element that moves the professional and personal process, but as a positioning which presupposes narrative as part of the production of knowledge. Finally, the writing of the text points to narrative writing as a possible experience of writing that, triggered by the record, dialogues with the production of written culture of the popular classes.

Keywords: Experience. Narrative writing. Teaching.

Experiencia y escritura narrativa docente: diálogos con Benjamin y Larrosa

Resumen

Este texto toma las referencias de Benjamín y Larrosa con el propósito de abordar el tema experiencia de la escritura narrativa. Para ello, se dedica a los conceptos experiencia y narrativa, dialogalmente al enfoque Benjaminiano y Larrosiana: la producción de la escritura narrativa se configura como el dispositivo que expone no propiamente la experiencia, sino su narrativa escrita siendo ésta, a su vez, el elemento comunicable. Con el propósito de construir el tratamiento narrativo para la temática, tomamos el ejercicio radical de narrar parte del recorrido formativo de una profesora y así explicitamos la escritura narrativa no únicamente como un elemento formativo transmisible que mueve el proceso profesional y personal, sino como un posicionamiento que presupone la narrativa como parte de la producción de conocimiento. Por último, la escritura del texto apunta a la escritura narrativa como una posible experiencia de la escritura que, desencadenada por el registro, dialoga con la producción de cultura escrita de las clases populares.

Palabras clave: Experiencia. Escritura narrativa. Enseñanza.

Experiência e narrativa em Benjamin e Larrosa: aproximações e afastamentos

*“Minhas rasuras eram faro para experiência.
Na garganta um chamado para a escritura
me assolava. O que faria com aquela consciência almejada e
atravessada pelo estupro da minha tão sua pobreza?”*
Alves (2015, p. 43)

O propósito principal deste texto é dialogar sobre a experiência da escrita narrativa docente. Para isso, foram revisitados os conceitos de “narrativa” e “experiência” como configuração possível no movimento de compreensão da escrita narrativa enquanto forma de registro comunicável que deflagra reinvenções de si, sobretudo de ser e estar professor. Foi dialogado sobre a escrita narrativa enquanto dispositivo fundante no acontecer e/ou narrar da experiência; a escrita como movimento que instiga a intencionalidade humana do registro e do pensar por intermédio de códigos e, um pouco mais adiante, como reveladora de um processo de produção de singularidade e multiplicidade socio-histórica humana. Portanto, a escrita narrativa pode se revelar experiência em si porque impele modos de pensar e agir daquele que escreve inspirado pelo processo de reinvenção do vivido. Ação que implica o sujeito na produção de si enquanto escreve e inscreve-se no texto.

Para Benjamin (1985), a experiência se apresenta como um saber que advém do aprendizado/sabedoria, o qual interfere na forma de viver do sujeito no mundo. Tal interferência implica na construção de um saber adquirido na/pela/com experiência, que transforma e reinventa o indivíduo. O autor afirma que, conforme se envelhece, desenvolvem-se saberes, e, ao narrá-los, constrói-se uma conjuntura experiencial que provê amparo ao outro e a si mesmo. É possível dizer que, quando se narra, existe a possibilidade do outro aprender com a narrativa da experiência, ação que deflagra o seu caráter transmissível.

Entretanto, a fadiga social, segundo Benjamin (1985, p. 200), impede a existência da narrativa, “afinal ‘dar conselhos’ parece ser hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis”. Em uma sociedade em que as diferentes demandas consomem o tempo e os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos, a experiência fica menos acessível porque as pessoas se distanciam da abertura e do tempo para vivê-la; além disso, deixam de exercitar sua narrativa, assim:

Não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão é necessário primeiro saber narrar a história (em contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância dessa existência tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 1985, p. 200).

Assim, a sabedoria é tecida não unicamente no vivido, mas por meio do ato de narrá-lo. Nesse sentido, o narrador se relaciona na e com a narrativa ao contá-la. Benjamin (1985) ainda questiona o modelo de vida vivenciado por todos nos tempos de hoje: no aceite e/ou com a escassa interação com as conformidades sociais impostas. Nesse modelo, haveria reduzido espaço para a experiência, pois são tempos de “grandiosidades” que deslumbram o olhar e informam demasiadamente a ponto de, supostamente, invisibilizar/calar a voz de cada um. Diante disso, o exercício do diálogo, aparentemente ocultado, mas potencialmente minimizado, e o viver dos eventos considerados simples denotariam a falta de grandiosidade. Tal movimento fere a emergência da experiência, devora com voracidade o trato com a vida de modo a acarretar exaustão, tristeza, desânimo, produzindo, assim, a fadiga social:

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, 1985, p. 119).

No tocante à escassez de experiência, esta se imprime no que já está posto no mundo enquanto verdade, e, nesse sentido, o excesso de informações submete as pessoas à ilusão de uma suposta apropriação do que existe. Esse movimento seduz o sujeito a “assumir” tal inverdade e submergir nas profundezas do que supostamente “já sabe”. E, diante do exagero, identifica-se o vazio, o engessamento do viver, em um contexto inerte desprovido de reação.

Já para Larrosa (2015, p. 115), experiência é “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”, sendo algo difícil de nomear e cada vez mais rara em tempos atuais por causa do “excesso de informação; excesso de opinião; por falta de tempo e por excesso de trabalho”. Max Frisch (2015, p. 13), no prólogo do livro “Tremores”, produzido por Larrosa, anuncia:

não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia, que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

Ainda que indescritível, ela, então, carrega a constituição da humanidade porque reconfigura a forma de ser, já que esta não está dada, não acontece de maneira programada, planejada. Todavia, Larrosa (2015, p. 28) assemelha a experiência como uma paixão, “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”, isto é, acontece uma transformação, mas não sabe como acontece, é a razão da sua existência, mas, quando ela se faz presente, é algo que toma o sujeito por inteiro. Dessa maneira, na paixão o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, “o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si” (LARROSA, 2015, p. 29). Essa tensão é prenhe de transformações que deflagram o sujeito e seu contexto. Um sujeito em devir.

Na sociedade em que se vive, hostil à experiência, ela é cada vez mais cara, e tanto Benjamin quanto Larrosa discutem tal adversidade social. A escassez de condições para que a experiência aconteça interfere na constituição do sujeito: Larrosa (2015, p. 26) afirma que “o sujeito da experiência é um sujeito exposto” ou “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p. 25); nesse sentido, as condições sociais dos sujeitos podem ser contrárias à emergência da experiência. Desse modo, ambos os autores em questão abordam o sujeito da experiência como aquele que se coloca, que se expõe, e, cada um, em seu tempo e contexto, percebe o movimento de uma sociedade oposta à experiência.

Benjamin (1985, p. 115), em “Experiência e pobreza”, problematizou: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” – questionamento que provoca o sentido construído no processo de produção da arte humana de existir. Nesse sentido, a transmissão do patrimônio cultural humano estaria em risco, uma vez que a experiência pouco seria compartilhada. Narradores e ouvintes esta-

riam em processo de dissipação, isso porque o narrador seria aquele que exerce a arte de narrar, sendo esta a desencadeadora da sabedoria, a qual, por sua vez, também estaria em extinção.

No que tange ao saber da experiência, tanto Benjamin (1985) quanto Larrosa (2015) reconhecem a sua existência, porém de modo distinto. Para Benjamin (1985), ela é um saber transmissível, isto é, ao narrar uma história, pode-se compartilhar as experiências, de modo a formar os homens e as mulheres:

Sabia-se exatamente o significado de experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1985, p. 114).

Já segundo Larrosa (2015), o saber da experiência advém de uma relação entre a vida humana e o conhecimento, mas não no sentido mercantil como comumente se conhece, e sim por meio da aprendizagem pelo acontecimento, ou seja, o saber da experiência é tecido conforme se atribuem os sentidos ou os não sentidos ao que acontece ao sujeito, e é nessa mediação entre vida humana e conhecimento que se configura o saber da experiência:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2015, p. 32).

O saber da experiência não seria mensurável nem tampouco acumulável, mas reinventado, uma vez que não se trata de uma soma de aprendizagens, mas de contínuos sentidos e ressignificados desenvolvidos no decorrer da vida dos sujeitos. Constituir-se-ia então uma plataforma de saberes que se configuraria como base para reconhecimento do que se

sabe e lançamento ao que se desconhece. Portanto, seria algo que acontece com o sujeito e que pode ressoar no outro, mas não necessariamente está para essa finalidade.

Para Benjamin (1985), o saber da experiência acontece no processo de sua transmissão: aprende-se quando se partilha. Assim, a relação de narrador e ouvinte é fundamental para construção da existência experiencial. Pode-se dizer que o saber da experiência não seria propriedade do narrador, mas de toda a humanidade, pois ele é vivo: não se configura em caráter único, não é palpável, muito menos decifrável; nesse sentido, não se pode “unificar”, e sim produzi-lo em contato com aquele que mergulha nas profundezas de suas possibilidades de reinvenção do viver a vida.

Nesse contexto, o fato de a narrativa, segundo Benjamin (1985, p. 205), estar em processo de estado de extinção interfere na produção de narradores e ouvintes, que se constituem como tais por meio das narrativas:

Que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador para em seguida retirá-la dele.

Reafirma-se a narrativa como uma forma de comunicação singular tecida pelo sujeito constituído por e de histórias. Em razão disso, o narrador se constrói como tal marcado por narradores outros, visto que se constitui por meio da arte de “dar conselhos” – esse ato seria a continuação de uma história que foi contada. Nesse sentido, Benjamin (1985, p. 200) afirma: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”. Nessa perspectiva, a narrativa se desenha como um contar marcado pela inteireza do sujeito que, ao narrar, também se narra. Portanto, ao fazer uso da palavra, carregada de um conteúdo vivencial, o narrador explicita uma coletividade que também constitui o próprio sujeito.

Observa-se que tanto Benjamin quanto Larrosa reconhecem a existência de um saber, o qual, para o primeiro, seria a sabedoria comunicável, enquanto, para o segundo, existiria o saber da experiência que se dá no campo subjetivo, singular, “ninguém pode aprender da experiência de ou-

tro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2015, p. 32). Assim, embora ocorra a verbalização da experiência, ela não poderia ser diretamente sentida pelo outro. Encontra-se, portanto, uma diferença no modo de conceber essa transmissibilidade: apesar de os indivíduos pronunciarem tais saberes, estes não seriam apropriados de modo análogos.

Benjamim (1985) afirma que a narrativa circula no campo da oralidade, atravessa tempos e contextos. A escrita narrativa estaria no campo da representação simbólica por meio do código escrito; seria, então, em si, uma forma outra de expressar a narrativa oral. Para o autor, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

A escrita narrativa docente

*“Para escrevê-los basta
uma coragem, um piquenique com
letras e um parto. Escrevê-los é redenção
liberta de tempos metais e falanças engarrafadoras.
Escrevê-los é pausa que adormece para os repliques
dos barulhos das panelas gourmets
e das atrocidades do prêmio fuzil de ouro.
Ai os meus olhos de gasolina
Até conseguem adormecer.”
Alves (2015, p. 43)*

A escrita narrativa carrega consigo a intencionalidade do sujeito em registrar/produzir um pensamento, um acontecimento. No que se refere ao ser/fazer docente, ela expõe a multiplicidade singular que envolve o processo de configuração de autoria do professor. Certamente, há uma relação entre a escrita docente e a escrita discente. Há um conteúdo vivencial no ato de escrever narrativamente, sendo: além de registrar e sistematizar o que se pensa e o que se faz, também produz conhecimentos advindos da experiência que se revela no ato da escrita, por intermédio do estranhamento do pensar.

Diante do exposto, vale ressaltar que se acredita (também) no exercício radical de produzir escrita narrativa narrando. E, assim, com o intuito

de se aproximar das reflexões sobre escrita narrativa, conta-se parte da história de uma professora, Ana, que atuou durante 15 anos (1998-2014) como alfabetizadora em escolas públicas de educação básica e também como docente no ensino superior público por três anos (2014-2017) no Brasil. No início de sua carreira, faz-se importante dizer que a escrita lhe fora apresentada no espaço escolar como grafia instrumentalizada: a do registro interpelado pelas demandas dos fazeres escolares. Tratava-se muito mais de respostas às requisições da coordenação pedagógica da escola do que um ato reflexivo composto de escritos que lhe faziam reconfigurar suas ações e dilemas; era, portanto, um retorno às exigências burocráticas. Um cenário delineado pela instrumentalização e hierarquização da escrita, condições hostis à narrativa:

O próprio trabalho tem a palavra. E a sua representação na palavra é uma parte do saber necessário à sua prática. A competência literária já não se baseia na formação especializada, mas sim na politécnica, e torna-se assim um bem comum. Em resumo, é a literalização das condições de vida, que domina as antinomias, de outro modo insolúveis, e é no palco da humilhação sem peias da palavra, isto é, no jornal, que se prepara sua salvação (BENJAMIN, 2017, p. 88).

Nesse sentido, remete-se a Benjamin (2017) quando se discute a “nova objetividade” que se configuraria como um aparelho controlador que dita “normalizações” e cria “padrões” de comportamentos e pensamentos velados das percepções das pessoas, fazendo-as refêns do consumo de uma escrita advinda de uma lógica de mercado e adeptas a ele, e que geralmente se utiliza de estilo e estética para promover a sua venda. Dessa maneira, a nova objetividade interfere na composição da finalidade de escrever nos diversos espaços sociais, sendo a escola um deles.

No contexto escolar, a professora Ana se olhava imersa em uma condição elitizada de escrita que teria o papel político de propagação dos ideais de mercado, especialmente no que tange à instrumentalização do escrito: tal circunstância pouco dizia de seus alunos, muito menos de e para si. Havia um desejo marginal de escrever em oposição ao aparelhamento e condicionamento imposto a ela: sua escrita se constituiria em uma qualidade outra, uma vez que se configuraria para si e para tantos outros, contemplaria as vozes que a formava. Optou por escrever em lugares

diversos e com outros gêneros textuais. Desenvolveu escritas carregadas de pensamentos e sentimentos expressados por palavras pouco usuais no contexto escolar: ora se valia de metáforas, ora de expressões, isto é, usos com/de linguagem que lhe permitiam amplificar seus discursos.

Como leitora de poemas desde sua infância, identificava elementos poéticos potentes em sua escrita. Para Ana, esse seria o mote de seu pensamento sobre formas de favorecer suas aprendizagens e dos educandos com os quais trabalhava. A escrita se tornava, para ela, uma forma de tomada de consciência do fazer educativo. Ao escrever, registrava, pesquisava, refletia, organizava atividades de modo que aquele texto inicialmente produzido se encontraria com uma professora outra, que se tornaria mais estrategicamente sábia em relação às diversas formas de organização do trabalho pedagógico. Seus textos quase sempre eram incitados pelo ato da reflexão, mas também por aquela ideia emergida a partir da escrita poética: impunham-lhe movimentos configurados entre o pensar, o sentir e o fazer. Uma professora escritora outra lhe era denunciada, como uma personagem que se apresentava e, simultaneamente, a constituía.

Na unidade constituída por intermédio entre teoria e prática, construiu sua singular teoria: formas de pensar na rotina semanal, maneiras de registrar os percursos dos alunos, montagem de agrupamentos produtivos ajustados às reais necessidades de aprendizagem discente, planejamentos cada vez mais dialógicos com o trajeto do aprender dos estudantes. Sua teoria estava, inclusive, alicerçada em uma escrita narrativa que se configurava também por intermédio de leituras, encontros, estudos com os seus pares (que estavam na escola, universidade, em espaços diversos).

Ana entendia que a aprendizagem docente estava intimamente ligada com a aprendizagem discente, e, quanto mais e melhor ela escrevia, mais e melhor seus alunos também escreviam. Isso porque não somente ela aprendia sobre o trabalho pedagógico, mas também sobre o escrever. Aprendia a olhar de maneira sistemática e reflexiva para o processo formativo que se tecia entre ela, os estudantes e a escrita. Entendeu que não necessariamente sua escrita, cada vez mais elaborada, repercutiria em formas didáticas mais adequadas ao processo de aquisição e tratamento da língua, mas que as aprendizagens advindas por intermédio da produção escrita elucidariam seu pensar/fazer. Portanto, compreendeu que a escrita narrativa favorecia a produção de um conhecimento relacional, que deflagrava a identidade dos sujeitos que se colocavam nesse processo. Havia uma aprendizagem humana na escrita narrativa.

E, depois de 15 anos de exercício docente vividos no chão da escola pública, Ana se fez professora no ensino superior, também público. Uma parte da sua escrita tornou-se poemas e foi publicada:

Com os pés empoeirados pelo chão da escola
chegou naquela universidade com um tanto de frustrações
e sonhos.
Seu genuíno e indecifrável amor pela profissão
lhe consumia desde sempre.
Depois de alguns meses
suas malas ainda estavam arrumadas,
seu coração ainda era pretérito,
e seu olhar, excedente (ALVES, 2015, p. 43).

A escrita potencializava as reflexões de Ana sobre ser docente na universidade na relação com a escola, espaço em que vivera um bocado de anos. O contato primeiro que aproximou a então professora universitária com a escola aconteceu por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em uma unidade educacional rural, localizada em uma zona pobre de uma cidade no estado do Rio de Janeiro: em um bairro desprovido de saneamento básico e asfalto, com precária iluminação pública, exposto às violências/ausências produzidas pela histórica falta de investimento social e econômico por parte do poder público.

Com os meninos e as meninas de uma turma do 3º ano do ensino fundamental na referida escola pública, dialogou sobre o que é ser criança: o que constituía as distintas infâncias naquele lugar? Como poderiam falar de si contando histórias carregadas, peripécias e emoções? Como forma de instigá-los, apresentou poemas de muitas formas: narrados e escritos por crianças e poetas adultos. Foram tempos de apreciação de poemas, de parar para observar, entender, conversar, brincar, rir, duvidar, comunicar. Tais atividades aconteciam também por meio de varais de textos, saraus, encontros com poetas e objetivavam compor um repertório de conhecimentos sobre poemas³.

Para a professora Ana, a conversa sobre palavras com as crianças revelava suas palavras outras. Assim, para ela, a experiência da escrita aconteceu por meio do encontro com as palavras:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio
que fazemos coisas com as palavras e, também, que as pala-

vas fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

A experiência da escrita narrativa agia libertadoramente em tempos de fadiga e de pouco espaço para tal escrita. Ana sabia que:

para escrever, distancia-se do vivido e, de um outro lugar – e, portanto, com outro olhar – consegue enxergar coisas inalcançáveis antes, de onde estava. Possui, assim, um novo olhar, possível a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência de distanciamento, “estranhamento” e resignificação do vivido. Esse lugar que experimentamos implica uma reflexão sobre a ação que, por sua vez, nos permite tomar consciência, construir horizontes de possibilidades – e, para atingi-los, modificamos necessariamente o presente, produzindo, assim, conhecimento na/pela experiência não só de narrar e investigar, mas também de inventar e reinventar as ações a partir de tomadas de consciência (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva, a experiência da escrita se tecia como elemento formativo do/no vivido:

O poema não será mais o resultado de um momento de inspiração entendido como um acontecimento psíquico na intimidade do poeta. A leitura não será o reviver, por parte do leitor, a experiência psicológica e singular do poeta. O poema deve ser algo indiferente e passivo como uma coisa da natureza, repousando em si mesmo e mantendo-se impermeável a qualquer projeção subjetiva. A leitura deve ser a contemplação a distância daquilo que o poema leva até a verdade de seu ser (LARROSA, 2013, p. 98).

A leitura e a escrita de poemas, bem como o trabalho com eles na relação com as crianças, impulsionavam Ana a suspender o juízo porque o conhecimento se fazia com as palavras: o texto evidenciava uma projeção simbólica, sua lida com o cotidiano. Assim, identificou-se um movimento da professora que se movia porque estava envolvida experencialmente

com a escrita. Por isso, a tomada de consciência para Ana acontecia quando a escrita narrativa se fazia presente: direção contrária à que vivia na universidade, pois, no contexto acadêmico, a escrita era constituída por formas normativas rígidas compostas do apagamento da autoria do discurso daquele que o produziu, diante de uma suposta neutralidade dos atos de investigação.

A escrita narrativa – posta como um posicionamento político claro para a docente – era qualificada por uma forma possível de produzir conhecimento encadeado por outros saberes, tendo como interlocutores outros docentes que também narravam. Em um de seus escritos, dialogou sobre a fadiga do seu tempo, assim como Benjamin e Larrosa pensaram em seus respectivos tempos e contextos:

Estou mais para
O pequeno
A singeleza
A armadilha e não visível
[...]
Porque os olhos fatigados
Não têm tempo para ver (ALVES, 2015, p. 47).

Os enunciados produzidos pela professora em formas de poemas e de escritas narrativas certamente eram cada vez mais elucidados pela consciência da constituição da polissemia da palavra na produção de seus discursos. Aproximava-se, então, com maior clareza da arena de discursos que implicava tomar a escrita narrativa como mote de seu pensamento e produção de conhecimento. Sendo a palavra o território de interlocução e interação social, apresentava seu potencial no lançamento de sua “escrevidez”:

Não temo uma lima nova.
A escrita é navalha afiada que aborta palavras
Grávidas de tédio.
Todas, as palavras são merecidas de escritura, insisto
(ALVES, 2015, p.75).

Larrosa (2013, p. 106) afirma que a linguagem poética possibilita um encontro com o desconhecido, pois

as coisas deixam de estar determinadas instrumentalmente como objetos da nossa avidez, e deixam também de estar definidas conceitualmente como parte de nossos sistemas convencionais de classificação e de ordenação da realidade.

Quicá por isso a linguagem poética atraía a professora: porque se configurava como uma experiência da escrita comunicável.

O que é isso, poema?
Acorda-me quando queres,
cicatrizas as feridas infinitas dos males da minha alma
e ainda dita versos?

Clandestino, interrompe a madrugada e bem sabe
que o silêncio é o que lhe permite nascer.

Pois bem: então lave minha alma arcaica para meu tempo.

Lave tudo que conseguir.
Os meus enganar, meus desamores, minha inteligência.
Lave meus sentidos e corte minha carne de sangue azul.
Lave aquelas histórias que já não posso mais contar.
Arrebate meus pés exaustos de denúncias e coragens
efêmeras
débeis
cotidianas

Suportarei a despedida das sujeiras que me fazem.
Descascarei as frutas que moram em mim.
Cheirarei o odor do novo velho tempo.
Acostumarei com as verdades encarnadas em minha nuca.

Lave-me
para que dessa lavança
outro ser mais inconformado
possa zunir,
porque esta que aqui está
chama a morte de meu bem
e despertou com uma manhã de demasiada esperança.

Lave todos os cômodos do edifício da minha linguagem,
porque os meus devaneios não cabem em mim (ALVES,
2015, p. 16).

As passagens de Ana pela escola e pela universidade favoreceram a reflexão da docente de modo inteiro porque a protagonista registrava seu percurso formativo de maneira singular e revelava então um conjunto de saberes que potencializavam seu fazer/ser. Certamente a escrita narrativa aproximou o trabalho com poemas porque são linguagens em que os sujeitos podem expressar a unidade entre cognição e afeto, ou seja, nessas formas de expressão humana, o humano se apresenta e se tece de modo mais plural e inteiro.

Ainda se ressalta que a escrita narrativa pode sensibilizar aquele que escreve: tanto para olhar seus escritos quanto para ensinar/aprender o escrever. Viver a experiência de se tornar autor pode também deflagrar a sabedoria que Benjamin (1985) retratou em seus escritos, entretanto se reitera que se trata de um movimento de sensibilização do sujeito na relação com sua trajetória de formação, sensibilidade essa produzida intencionalmente entre escritas e escutas de narrativas.

A história da professora Ana conta a potência que a escrita narrativa possui: produz outros narradores, os quais são potencialmente discentes e/ou docentes. O texto com essas características poderia, então, espelhar vozes carregadas de discursos de vida na sua forma mais inteira e múltipla. Nesse sentido, a escrita narrativa pode ser a experiência da escrita: porque poderia ser expressada.

Considerações inconclusas

*“Jeito de refúgio:
aprendi fazer doce de ar
para enganar os dias brasileiros.”
Alves (2015, p. 19)*

A intenção deste texto foi o de dialogar a respeito da escrita de narrativa docente e sua relação com a experiência. Dessa forma, narrou-se a trajetória da professora Ana com o intuito de dar a ver como a escrita narrativa se apresenta reveladora da historicidade da trajetória de formação docente.

Assim como Benjamin (1985), acredita-se que a escrita narrativa se aproxima da oralidade, deflagra um saber advindo da experiência. Ela não pode ser replicada pelo leitor em um sentido aplicável, mas sim comunicável.

O que se comunica? A escrita narrativa do/sobre saber da experiência, e não o saber da experiência em si porque este estaria no campo singular, na subjetividade e no tempo do sujeito que viveu.

Em tempos de excesso de consumo, rapidez de informações e supervalorização do capital, a escrita narrativa se revela como uma forma de reexistir, especialmente porque potencializa a construção de concepções de ser e estar professor, alicerçadas a partir de e com as experiências vividas pelos sujeitos nos diferentes tempos e espaços. Portanto, um território democrático para o devir docente, sendo uma forma de se fazer professor: dialógica que pressupõe o outro não como um ser passivo, mas como um ser que constitui trajetórias tensionadas nos diferentes contextos e tempos sociais.

Para finalizar, é possível dizer que a escrita conduziu este processo de escritura, uma vez que inúmeras interferências atravessaram (pensamentos, pesquisas, o ato de pensar na e com a escrita), constituindo sentidos incontroláveis. Portanto, os autores deste texto são, inclusive, tantos outros, pois a escrita é viva, orgânica. Um quarto autor se coloca como aquele que surge imbricado a partir destes enunciados, que parece atravessar os outros autores. Esse “evento” só pode ser possível graças ao fato de que este trabalho narra algo exercitado com o contar pensado pelos autores, porém toma uma dimensão outra: na relação entre autoria, Ana e leitores deste texto.

Recebido em: 18/02/2019

Revisado em: 19/04/2019

Aprovado em: 05/05/2019

Notas

1 Docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica. E-mail: profa.adriana@hotmail

2 Graduado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica. E-mail: wallaccessantiago@gmail.com

3 Para mais detalhes sobre esse trabalho da professora Ana, consultar Costa (2017).

Referências

ALVES, Adriana. **Margem e refúgio**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985. (Obras Escolhidas, vol. 1).

BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Tradução João Barrento. São Paulo: Editora Grupo Autêntica, 2017.

COSTA, Adriana Alves. O trabalho com a apreciação de poemas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 901-912, jan./jun. 2017. Disponível em: www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/210/336. Acesso em: 23 jan. 2019.

FRISCH, Max. Prólogo. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 9-14.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre linguagens da experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 73-122.

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA(AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-tre3aas-dimensc3b5es.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.



Seção Relatos de Experiência

Atividades interdisciplinares transversais: a articulação e a construção do saber na elaboração de um caso para estudo

ÍTALO BRENER¹

ADRIANA MENEZES²

RITA PRATES³

ALDAIR FERNANDES⁴

RICARDO MELO⁵

Resumo

Construir modelos pedagógicos didáticos é uma tarefa atribuída ao docente. A interdisciplinaridade hoje se torna mais do que uma exigência de acordo com as normas educacionais; é uma ferramenta de contextualização e vivência do ambiente de mercado. A técnica de criação de casos para estudo é uma ferramenta que pode construir o conhecimento em diversas situações acadêmicas. Este artigo relata a experiência de uma atividade interdisciplinar transversal na construção de casos para estudo envolvendo três disciplinas do currículo de Administração, alinhadas em uma única proposta. As escolhas de temáticas são delimitadas em situações-problema distintas, abarcando a exportação de commodities agrícolas brasileiras e seus processos específicos e situacionais peculiares a cada combinação de produto e país exportador. As participações observadas na atividade geraram sedimentação do conhecimento específico de cada disciplina, bem como a ampliação de conteúdo cultural pelo discente e pela vivência entre docentes na construção de um conhecimento vivo e real. Sendo assim, é possível afirmar que o universo acadêmico, sim, é um centro de produção de conhecimento e de inovações, inclusive nas práticas de ensino.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Caso para estudo. Metodologia do ensino. Desenvolvimento de competências. Ensino.

Interdisciplinary cross activities: as a links and construction of knowledge in the preparation of a case study

Abstract

Building models is a didactic pedagogical task assigned to the teacher. Interdisciplinarity today, becomes more than a requirement in accordance with educational standards, is a tool context and experience of the market environment. The technique of creation of case studies is a tool that can generate knowledge in various academic situations. It is understood the academic world as a center of knowledge production and innovation in teaching practices. This study reports the experience of an interdisciplinary activity in the construction of case studies. Involving three disciplines of the administration curriculum. And the choice of themes defined problems in different situations, covering the export of Brazilian agricultural commodities and with specific and situational processes peculiar to each combination of product and the exporting country. Entries generated activity observed settling of specific knowledge of each discipline as well as the expansion of cultural content by students, and the experiences of teachers in building a knowledge alive and real.

Keywords: Interdisciplinarity. Case study. Methodology of teaching. Skills development. Teaching.

Atividades interdisciplinares cruzadas: la articulación y la construcción del conocimiento en la elaboración de un caso de estudio

Resumen

Construir modelos pedagógicos didácticos es una tarea asignada al profesor. Actualmente la interdisciplinariedad se convierte en algo más que un requisito de además un acuerdo con las normas educativas. Estos son conocidamente una herramienta para contextualizar y experimentar el entorno del distintos problemas del mercado. La técnica de crear estudios de casos puede construir conocimiento en diferentes situaciones académicas. Este artículo informa la experiencia de una actividad transversal interdisciplinaria, unque en la construcción de estudios de caso que involucran tres disciplinas de los estudios en administración, alineados en una sola propuesta. La elección de temas delimitados en situaciones problemáticas a cerca de la exportación de productos agrícolas brasileños, sus procesos específicos y situacionales de cada combinación de producto y país exportador. Las participaciones observadas en la actividad generaron sedimentación del co-

nocimiento específico de cada disciplina, así como la expansión del contenido cultural por parte del alumno y también por la experiencia entre docentes en la construcción de un conocimiento vivo y real. Por lo tanto, es posible afirmar que el universo académico, sí, es un centro para la producción de conocimiento e innovaciones, incluso en las prácticas docentes.

Palabras clave: Interdisciplinariedad. Caso para estudio. Metodología de la enseñanza. Desarrollo de habilidades. Docencia.

Introdução

O Plano Nacional de Educação incorpora em seus objetivos e finalidades: a formação acadêmica que privilegia, ao longo de quatro anos, o acúmulo de conhecimentos específicos e gerais, o desenvolvimento de habilidades e competências múltiplas e específicas. É um desafio para docentes e discentes a vivência de iniciativas acadêmicas que promovam o desenvolvimento desses conhecimentos. Uma das características do curso de Administração é a dicotomia entre a administração geral de empresas e a construção específica em diversas generalidades dos ambientes organizacionais. Observam-se tendências falhas ao se criar um modelo de interdisciplinaridade com aplicabilidades frágeis, afastadas de uma realidade de mercado e que não geram no discente uma apropriação do conhecimento.

Não existe possibilidade nenhuma de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo institucional dividido, declara Zabalza (2004). Desenvolver um projeto implica algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada agente formativo. Destaca-se que o trabalho em equipe pressupõe que se transite de “professor de uma turma ou de um grupo” a “professor da instituição”. A identidade profissional docente não se constrói em torno do grupo a que se atende ou da disciplina que se leciona, mas sim do projeto formativo de que se faz parte. Surge do pensamento do autor a necessidade de docentes conhecerem os eixos estruturantes, o projeto pedagógico, o perfil do egresso e a disponibilidade para, em conjunto com a equipe acadêmica, fomentar as principais necessidades de um estudante de Administração, a capacidade de planejamento, fragmentação e síntese de problemas.

Nesse contexto, os docentes constroem práticas educativas que apontam para uma proposta pedagógica baseada na prática teórica, que contribuam para a conscientização, a mudança de comportamento e ati-

tudes, o desenvolvimento de competências, a capacidade de avaliação e a participação dos discentes de forma construtiva e concreta, possibilitando na sociedade acadêmica novas fragmentações e novas construções de conceitos que foram divididos para uma melhor didática do conhecimento. Essa epistemologia é defendida por Floriani e Knechtel (2003).

O sistema convencional de transmissão de informação é feito comumente por leitura e estudo de livros-texto, afirma Zabalza (2004). Esse modelo, atualmente, deve ser superado, na medida em que novos meios e novos recursos técnicos cumprem melhor que os professores essa função transmissora; ao contrário disso, torna-se necessário um papel mais ativo dos professores como orientadores e facilitadores da aprendizagem. Nesse sentido, Alencastro *et al.* (2000) enfatizam que as aulas universitárias têm um espaço possível de inovação, no qual o aluno deixa de ser um receptáculo de informações e passa a ter uma atitude reflexiva e ativa diante do conhecimento, pois este se constrói em torno de temas ou projetos propostos coletivamente.

A preocupação em consolidar uma dinâmica de pesquisa a partir de uma perspectiva interdisciplinar pode possibilitar a inserção do discente em processos sociais, em contextos emergentes e na apropriação de capacidades de transformações da sua realidade, levando em conta a dimensão evolutiva acumulada ao longo de sua formação; em um sentido mais amplo, incluir as conexões entre as diversidades e as peculiaridades das ciências do conhecimento alinhadas ao processo de inclusão do próprio aluno nas tomadas de decisão e suas consequências na ação.

O presente artigo propõe relatar a experiência vivenciada em sala de aula, em um projeto articulado entre as disciplinas Relações Internacionais, Agronegócios e Seminários Avançados, no curso de Administração de Empresas. O objetivo foi apontar uma ferramenta que auxilie professores e estimule a participação e o envolvimento dos alunos na construção metodológica da prática de casos para estudo em sala de aula.

Metodologia

Este estudo privilegia a análise *ex post facto*⁶ de uma experiência acadêmica articulada entre discentes e docentes com base nas observações participantes de três professores universitários, para articular uma atividade interdisciplinar transversal que envolve a construção de casos

para estudo. A experimentação discorre, principalmente, sobre uma experiência acadêmica em um caso para ensino, muitas vezes confundido com estudo de caso, conforme explica Roesch (2007), mas que se diferem conceitualmente. Enquanto o primeiro tem objetivos educacionais explícitos, formatados apenas nas notas de ensino, desenvolvendo habilidades padronizadas, ilustrando aulas expositivas e informando o discente quanto a um comportamento rígido organizacional, o segundo é uma técnica de pesquisa, uma construção de metodologia didática indicada para aplicação de conceitos aprendidos em sala de aula na solução e nos processos envolvidos, construindo ao final um estudo de caso, que pode ser reaplicado como notas de ensino e ilustração em aulas expositivas.

Um estudo de caso termina com a tomada de decisão, geralmente fragmentada e desconectada do contexto geral das organizações. Já o caso para ensino ressalta que o embasamento teórico seja trabalhado de forma a auxiliar o aluno na definição de suas ações. O aluno é apresentado a um contexto, a um setor produtivo, e deve buscar o melhor caminho usando as teorias que aprendeu. A cada fase o aluno planeja e constrói o próximo passo, é daí que surge a capacidade dele em construir conhecimento. Essa geração de conhecimento comunga com a criação de um estudo de caso. Essa prática metodológica possibilita a criação não de uma tomada de decisão final, mas de um desencadeamento “trade-off”⁷ pelo aluno em uma situação criada, gerida e direcionada por ele.

A metodologia didática de construção de casos para ensino em sala de aula enriquece as discussões e ampliam o conhecimento, criando novos conceitos e competências. É importante ressaltar, segundo Valente (2002), que as competências emergem das práticas. Para isso, exigem mobilização de conhecimentos e atitudes que se traduzem em ações, visando solucionar problemas reais. A autora também afirma que a construção do conhecimento tem dois pilares: o aluno e as necessidades do seu entorno social. Diante disso, as escolas necessitam analisar o ambiente social em que os alunos estão inseridos e identificar as ações adequadas para que eles possam atuar.

Complementando, Valente (2002) declara que a análise da realidade deverá ser o substrato das situações simuladas, tanto no desenvolvimento dos conceitos quanto do processo avaliativo. Essa aproximação com situações cotidianas leva apoio aos alunos para superar o senso comum, mas, segundo a autora, os professores que não se apropriarem do significado

da noção de competência tornarão os trabalhos como meros exercícios redacionais e em participações sem maior expressão em planejamentos, seguindo somente as exigências burocráticas.

Desafiando construção interdisciplinar

A interdisciplinaridade possibilita uma oportunidade concreta para a revisão das relações com o conhecimento, segundo Haas (2011). Para a autora, a interdisciplinaridade entrelaça os saberes e as pessoas, amplia na prática o conceito de construção coletiva, areja e revitaliza as relações interpessoais e de aprendizagem, atingindo também as instituições, pois, com a formação de novas equipes, naturalmente surgem novas formas de aprender e de ensinar.

Uma das funções da escola é preparar os alunos para o mercado de trabalho. Conforme Rocha (2007), é importante a participação dos alunos nos projetos interdisciplinares porque valoriza a percepção para a prática da profissão. A autora diz que o conteúdo é importante, assim como atitudes que possibilitam que os alunos administrem a sua própria carreira. “Nada nos forma, ou deforma, tão intensamente quanto ter nossas próprias experiências, senti-las, vivenciá-las, observando as reações das pessoas, o interesse ou desinteresse pelo trabalho que desenvolvemos” ROCHA (2007, p. 17). Conclui a autora que, ao sair de um curso, os alunos não saberão o que encontrarão na prática da profissão, mas os profissionais reflexivos devem perceber como ocorreu a construção de seus conhecimentos e habilidades ao longo de sua formação acadêmica.

Deve-se criar o hábito de refletir sobre os problemas e o próprio conhecimento de uma maneira global, conduzindo os alunos ao trabalho ativo e autônomo; deve-se ter a capacidade para agir em um contexto de fontes múltiplas de informação, a atitude de busca constante e de comparação de dados, a realização de todo o processo – do planejamento até a execução e avaliação das intervenções, diferentemente de métodos que formatam o pensamento. Destaca-se a inquietação e o envolvimento dos alunos na produção de trabalhos ricos em uma intangibilidade que extrapola os conteúdos e que gera para os envolvidos um fator cultural agregado, de pertencimento e, principalmente, de agente construtor. Os professores ressaltam a importância, nos períodos finais de formação, do

processo de segurança, de confiança e de articulação que devem ser desenvolvidos para com os alunos, além de provocar um espírito desafiador que extrapola a mera descrição de problemas.

Promover a integração e a flexibilização do conhecimento interdisciplinar para o docente é um desafio. É preciso correlacionar uma estratégia prática de ensino e aprendizagem, em que se possa, de forma clara e objetiva, representar as etapas interdependentes encadeadas de forma sistêmica para contribuir na orientação e modelagem de cada atividade desse aluno. O processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Zabalza (2004), é constituído de duas principais estratégias: por um lado, a estratégia de ensino que se preocupa em como é apresentado o conteúdo em tempo determinado; e, do outro, a estratégia de aprendizagem que enfoca o aprendiz, por meio de sua própria atividade, e organiza, elabora e reproduz o conteúdo.

Formação de massa crítica

A formação de massa crítica tem como objetivo propiciar novas atitudes e comportamentos diante dos processos da sociedade e das organizações, ocupando o lugar de conector individual e coletivo das ciências sociais aplicadas. Nesse sentido, professores assumem uma característica educadora, diferentemente de professores com características treinadoras, que apenas replicam o conhecimento produzindo cópias; em contrapartida, o primeiro promove no processo educativo a capacidade de formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado a cada necessidade de resposta; formar um sujeito que vislumbra o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais.

Na construção de casos para ensino, percebe-se que os indivíduos promovem a reflexão com visão crítica do mundo organizacional, reconhecem problemáticas nas práticas administrativas e elencam rotinas e procedimentos inerentes à sua atuação e contextualização do conteúdo e da interligação deste com outros conteúdos e disciplinas. Para Japiassu (1976 *apud* GODOY, 2006), deve-se criar pontes de ligação entre as disciplinas, muitas das quais se mostram independentes umas das outras. Em alguns casos, elas têm o mesmo objeto de estudo – o que varia é somente sua análise.

Complementando o raciocínio, Nadler, Shaw e Gerstein (1993, p. 158) afirmam que “o aprendizado eficiente ocorre quando as pessoas refletem sobre as consequências de seus atos e, com isso, adquirem conhecimento”. Para a reflexão eficiente, é importante contribuir para a base do conhecimento de uma pessoa, proporcionando-lhe um melhor entendimento da relação entre ação e resultados. Seja pensando individualmente ou em grupo, o conhecimento influi nas estratégias empregadas na conclusão da tarefa, e nenhuma pessoa abarca todo o conhecimento do grupo como um todo. Em suma, a formação de massa crítica deriva de sistemas eficientes de aprendizado que proporcionam o surgimento de diferentes perspectivas para interpretar melhor a experiência, estabelecer os elos na formação de visão sistêmica e provocar a inovação. Quando não há esse intercâmbio, os conhecimentos obtidos não são plenamente compreendidos em nível organizacional, e, como consequência, há uma repetição de erros e falhas para adaptar-se a mutáveis condições interna e externa.

Enfatizando esses aspectos, Zabalza (2004) afirma que, para a efetividade da aprendizagem, é fundamental destacar o papel dos alunos em seu próprio aprender, seja porque, ao se sentirem protagonistas, melhoram seu rendimento, seja porque intervêm como “causa próxima” de suas próprias aprendizagens, algo impossível de substituir pelas estratégias de ensino, por mais elevada que seja sua eficácia.

A formação de uma abordagem emancipatória tem como referenciais o pensamento crítico sobre educação, as orientações de conteúdos que transcendem a analogia, e a repetição. As competências desenvolvidas pelos alunos variam de espécie e intensidade e aplicam em função da capacidade deles em realizar o trabalho interdisciplinar em conformidade com determinado padrão de qualidade exigido pelos professores, requerido por meio do pensamento crítico que difere de saber, saber fazer e saber ser. Deve-se levar em consideração que as competências dependem de variáveis intrínsecas relativas ao indivíduo ou organização e variáveis externas situacionais.

Tangibilização e materialização

É importante destacar que a interdisciplinaridade é uma experiência prática, conforme aponta Haas (2011), vivenciada coletivamente, o que

leva ao diálogo, fazendo com que cada participante reconheça aquilo que lhe falta e aquilo que tem para contribuir, levando-o a ampliar as trocas com a atitude de humildade requerida para receber dos outros. Mais do que notas e avaliações, o alunado percebe melhor a construção do conhecimento quando este acontece de forma concreta, representado por algo tangível e palpável, que possa mencionar e mostrar no seu círculo.

Sugeriu-se a construção de um CD com imagens, com as fotos do grupo, com as fases das pesquisas e com o material apresentado no dia da avaliação, por ser uma perspectiva que concretiza, que cria valor. De acordo com Alencastro *et al.* (2000), registros de aula, sejam diários de prática, vídeos, fotografias e outros, trazem novos significados para aula universitária e geram ressignificações da didática.

A materialização de um projeto permite que se construa uma ponte, substituindo uma concepção fragmentada por uma unitária. Nessa situação, a pesquisa e as análises de cada passo tomado pelo grupo, em relação a um produto do agronegócio para exportação destinado a um mercado, seriam aplicadas na construção de uma rota de trabalho. Nos projetos, os alunos incluíram e extrapolaram o simples cumprimento de roteiro. Buscaram agregar aspectos culturais, incluíram imagens, fotos e prepararam uma confraternização final que incluía música, trajés típicos, alimentação e comportamentos culturais dos países envolvidos.

Conclusões

Educadores devem estar preparados para reelaborar a forma como lecionam, ao transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio que os cerca nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser na capacitação dos alunos do curso de Administração em uma ciência aplicada, em que seja possível perceber as relações entre as áreas de uma organização, priorizando uma formação articulada entre os conhecimentos que foram fragmentados por mera facilitação didática e compreendendo o problema interdisciplinar com uma solução também interdisciplinar.

Percebeu-se que a participação dos alunos nessa proposta de trabalho interdisciplinar transversal impeliu o interesse e a curiosidade. No andamento do trabalho, os grupos sistematizaram as ideias, construíram o conhecimento, buscaram esclarecer e se certificar dos fins, revitalizaram

as práticas e atitudes formadoras de profissionais reflexivos. A competência não se limitou ao conhecimento adquirido, e sim à capacidade de assumir iniciativas, desenvolver habilidades em novas situações, superar as expectativas da construção desafiadora de fazer parte do processo de aprendizado e construção de conhecimento, corrigindo erros e criando novas alternativas.

Práticas como essas buscam superar o reducionismo e estimulam um pensar e fazer em ambientes dinâmicos, o vínculo do diálogo entre saberes, a participação e interação entre sociedade e organizações. Nesse sentido, o papel do professor é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com o desenvolvimento crítico e protagonista de uma massa pensante inovadora, sustentável e com visão totalizante.

A prática de construção de casos para estudo é uma ferramenta eficaz quando os alunos se veem capazes de identificar e gerir numerosas atividades interligadas de um desafio. É um objeto transformador de uma atividade que usa recursos e que é gerida por pessoas, que envolve legislações e contextualizações específicas, em processos que devem ser gerenciados e podem ser vistos sob diferentes enfoques. Este estudo possui limitações por se tratar de uma análise qualitativa e narrativa experimental. Um novo estudo em que seriam analisadas as percepções dos discentes pode ser proposto para complementação desse tema.

Recebido em: 06/02/2019

Revisado em: 10/03/2019

Aprovado em: 12/05/2019

Notas

1 Doutor em Administração. E-mail: italobrener@hotmail.com

2 Mestre em Administração. E-mail: adrianagoncalves@faminasbh.edu.br

3 Mestre em Administração. E-mail: rita@faminas.edu.br

4 Mestre em Administração. E-mail: aldairh@gmail.com

5 Graduado em Contabilidade e Matemática. E-mail: rikardomelo@gmail.com

6 Tradução dos autores: fato passado. Esse tipo de análise visualiza o curso natural dos acontecimentos, não interferindo no que já ocorreu; narrativa de uma experiência, acontecimento ou evento.

7 Tradução dos autores: escolha; sistematização algorítmica de decisão; efeito consequente de uma opção.

Referências

ALENCASTRO, Ilma Passos *et al.* (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosario. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

GODOY, Anterita. A interdisciplinaridade na formação docente. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, p. 31-38, 2006. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2169>. Acesso em: 13 jan. 2019.

HAAS, Célia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. **International Studies on Law and Education**, n. 8, p. 55-64, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/163/2/A%20interdisciplinaridade%20em%20Ivani%20Fazenda.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

NADLER, David; SHAW, Robert; GERSTEIN, Marc. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

ROCHA, Leliane. **Projetos interdisciplinares de extensão universitária: ações transformadoras**. São Paulo, Brasil. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Como escrever casos para ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VALENTE, Silva Maria Pazello. **Parâmetros curriculares e avaliação nas perspectivas do estado e da escola**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Seção Resenha

O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco

LEONARDO RAPHAEL CARVALHO DE MATOS¹

Resumo

“O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco”, organizada por Gilberto Maringoni, é resultado de um esforço da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP) para compreender as mudanças estruturais que vêm ocorrendo nas últimas décadas no âmbito do ensino superior e que foram fomentadas por alterações institucionais significativas observadas no âmbito do Estado brasileiro. Elas abriram a possibilidade de que empresas educacionais se transformassem em empreendimentos fortemente rentáveis, com ações negociadas em bolsas e abertas a investidores externos. Não bastassem tais características, o setor, a partir de 2010, conheceu uma eficiente forma de capitalismo sem risco mediante fortes subsídios estatais, realizados por meio de renúncia fiscal com o programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Organizado de forma inteligente, o FIES poderia ser classificado como uma iniciativa neoliberal com forte legitimidade social. O programa possibilitou que milhões de brasileiros tivessem acesso aos bancos das instituições de ensino superior privado (IES), ao mesmo tempo que eliminou quase por completo a inadimplência no caixa das empresas. Por uma entidade sindical que congrega trabalhadores em educação, o conhecimento dessa realidade é vital. Isso não apenas para saber com quem se negocia salários e condições de trabalho, mas para ter ciência de que há empreendimentos solidamente ancorados no sistema financeiro internacional e em robustas articulações no aparelho estatal.

Palavras-chave: Educação. Ensino superior. Capitalismo.

The business of education: adventures on the land of capitalism without risk

Abstract

“The Business of Education: Adventures in the Land of Riskless Capitalism”, organized by Gilberto Maringoni, is the result of an effort by the Federation of Teachers of the State of São Paulo (Fepesp) to understand the structural changes that have been taking place in recent decades of higher education. Such changes were fostered by significant institutional changes observed within the scope of the Brazilian State. They opened up the possibility that educational enterprises could become highly profitable ventures with shares traded on stock exchanges and open to outside investors. If these characteristics were not enough, in 2010, the sector experienced an efficient form of risk-free capitalism, through strong state subsidies, through fiscal renunciation with the Fund for Student Financing (Fies). Organized intelligently, the Fies, according to the authors of the work, could be classified as a neoliberal initiative with strong social legitimacy. The program made it possible for millions of Brazilians to have access to the banks of private higher education institutions (IES), while at the same time eliminating bad debts in corporate cash. By a union that brings together workers in education, knowledge of this reality is vital. Not only to know with whom salaries and working conditions are negotiated, but to be aware that there are enterprises firmly anchored in the international financial system and in strong articulations in the state apparatus.

Keywords: Education. Higher education. Capitalism.

El negocio de la educación: aventuras en la tierra del capitalismo sin riesgo

Resumen

“El Negocio de la Educación: aventuras en la tierra del capitalismo sin riesgo”, organizado por Gilberto Maringoni, es el resultado de un esfuerzo de la Federación de Profesores del Estado de São Paulo (Fepesp) para comprender los cambios estructurales que vienen ocurriendo en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza superior. Estos cambios fueron fomentados por cambios institucionales significativos observados en el ámbito del Estado brasileño. Ellas abrieron la posibilidad de que empresas educativas se transformasen en emprendimientos fuertemente rentables, con acciones negociadas en bolsas y abiertas a

inversores externos. No basta com tales características, el sector, a partir de 2010, conoció una eficiente forma de capitalismo sin riesgo, a través de fuertes subsidios estatales, realizados por medio de renuncia fiscal con el programa Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES). Organizado de forma inteligente, el Fies, según los autores de la obra, podría ser clasificado como una iniciativa neoliberal con fuerte legitimidad social. El programa posibilitó que millones de brasileños tuvieran acceso a los bancos de las instituciones de enseñanza superior privada (IES), al tiempo que eliminó casi por completo el incumplimiento en la caja de las empresas. Por una entidad sindical que congrega a trabajadores en educación, el conocimiento de esa realidad es vital. Esto no sólo para saber con quién se negocia salarios y condiciones de trabajo, sino para tener ciencia que hay emprendimientos sólidamente anclados en el sistema financiero internacional y en robustas articulaciones en el aparato estatal.

Palabras clave: Educación. Enseñanza superior. capitalismo.

Esta obra é resultado de um esforço da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP) para compreender as mudanças estruturais que vêm ocorrendo nas últimas décadas no âmbito do ensino superior.

Tais mudanças foram fomentadas por alterações institucionais significativas observadas no âmbito do Estado brasileiro, que abriram a possibilidade de que empresas educacionais se transformassem em empreendimentos fortemente rentáveis, com ações negociadas em bolsas e abertas a investidores externos.

Não bastassem tais características, o setor, a partir de 2010, conheceu uma eficiente forma de capitalismo sem risco, mediante fortes subsídios estatais, realizados por meio de renúncia fiscal com o programa Fundo de Financiamiento Estudiantil (FIES). Organizado de forma inteligente, o FIES poderia ser classificado como uma iniciativa neoliberal com forte legitimidade social.

O programa possibilitou que milhões de brasileiros tivessem acesso aos bancos das instituições de ensino superior privado (IES), ao mesmo tempo que eliminou quase por completo a inadimplência no caixa das empresas.

Por uma entidade sindical que congrega trabalhadores em educação, o conhecimento dessa realidade é vital. Isso não apenas para saber com quem se negocia salários e condições de trabalho, mas para ter ciência de que há empreendimentos solidamente ancorados no sistema financeiro internacional e em robustas articulações no aparelho estatal.

Ficaram para trás os dias em que o outro lado do balcão era representado por iniciativas quase familiares, com relativa autonomia operacional. Grupos como Kroton, Estácio e Ser se constituem nos maiores do mundo no setor, o primeiro com cerca de 1,5 milhão de alunos matriculados.

Pois bem. A obra divide-se em dez capítulos, buscando englobar um conjunto de variáveis e problemas colocados pela nova configuração do setor educacional.

No primeiro deles, Celso Napolitano traça uma síntese histórica do sistema superior a partir dos anos 1960. Naquela década, como se sabe, a maior parte da população brasileira passou a viver em meios urbanos, elevando, de forma inédita, a demanda por serviços públicos, entre os quais a educação. A maneira encontrada por sucessivos governos foi realizar uma tímida expansão do setor público e, paulatinamente, deixar o mercado cuidar do grosso da oferta de vagas. Uma série de alterações legais foi feita, até se chegar ao modo atual, em que o Estado atua como financiador e garantidor de empreendimentos particulares.

No segundo capítulo, Romualdo Portela de Oliveira mostra como, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, “a entrada do capital financeiro na área educacional” alterou “radicalmente a conformação do ensino superior privado no Brasil” (p. 27). Segundo o autor, foram impostos padrões de gestão, cujo único objetivo foi reduzir custos, agindo nos estritos limites de satisfação das tíbias normas de controle do setor privado existentes no país. Assim, o quadro de fusões e aquisições de gigantes empresas criou um mercado transnacionalizado do ensino no Brasil.

No terceiro, Rodrigo Burgarelli, um dos autores da premiada reportagem “A farra do FIES”, publicada pelo jornal O Estado de São Paulo, em 2014, mostra os números do subsídio estatal em marcha. Segundo ele, “o Fies custou um pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2010, o que corresponde a apenas 13,3% de tudo o que foi gasto no ensino superior público naquele ano, somando investimentos, despesas correntes e bolsas de estudo” (p. 37). A partir dali, “as despesas totais do governo com o Fies passariam a crescer em ritmo alucinante”, chegando, em 2014, a “R\$ 15,9 bilhões em valores atualizados – mais de 12 vezes o custo anual registrado em 2010” (p. 37). Não à toa, a educação superior passou a ser negócio da China em nosso país.

José Garcez Ghirardi e Guilherme Forma Klafke, no quarto capítulo, analisam o crescimento dos grandes grupos existentes no mercado.

“Operações de fusão e aquisição, abertura de capital e associação a parceiros internacionais movimentaram bilhões de reais na última década”, e isso originou “conglomerados responsáveis por centenas de milhares de alunos” (p. 55). Munidos de fartos levantamentos empíricos, os dois mostram a trajetória das principais empresas.

Oscar Malvessi, que periodicamente examina para a FEPESP o comportamento mercadológico dos grandes conglomerados, expõe dados e tabelas irrefutáveis no capítulo seguinte. Ele mostra que os grupos Estácio, Kroton, Anima e Ser apresentam desempenho acima da média das empresas brasileiras e que isso não se deve apenas ao mercado, mas principalmente ao sólido financiamento estatal realizado nos últimos anos.

José Salvador Faro, no sexto capítulo, discute sobre o conceito de autonomia na esfera pública e privada, chegando à conclusão de que o conceito adquiriu um duplo sentido.

Os motivos disso são diversos, a começar pela denotação do conceito de autonomia – um conceito tão amplo quanto impreciso, mas que – nas condições de certa ansiedade estimulada pela disposição da restauração democrática que a Constituição consolidava – atropelou as dificuldades de seu entendimento para cada um dos segmentos interessados em suas perspectivas peculiares e relativizadas (p. 110).

Se, na área pública, o conceito tem a ver com a garantia da liberdade de pensamento, nas corporações corresponde à liberdade de mercado.

No sétimo capítulo, Wilson Mesquita de Almeida apresenta levantamento feito em São Paulo com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e assinala: “No Brasil, o modelo de ensino superior que se tornou dominante em nível de graduação é empresarial e mercantil, como incentivos do Estado, para emergência e impulso: não cobrança de impostos e crédito educativo” (p. 115). E, mais adiante, revela:

O fato surpreendente é que esse setor empresarial no ensino superior difere fortemente dos modelos de outros países, especialmente nos capitalistas centrais. Nesses países, as universidades privadas cobram mensalidades, mas o dinheiro obtido não vai para o bolso do dono e de seus herdeiros, como no Brasil (p. 116).

Theresa Adrião, no oitavo capítulo, examina a privatização da educação sob outro ângulo: a dos sistemas e materiais de apoio que alteram as diretrizes do ciclo básico. Seu texto examina:

a transferência para corporações ou para fundações, institutos e equivalentes a elas associados, de aspectos fundamentais da política educacional. Mais precisamente, presencia-se privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses procedimentos de formação em serviços de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais, incluindo formas de supervisão das atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas (p. 130).

Em seguida, Andrea Harada de Sousa e Evaldo Piolli tratam das expressões desse novo quadro no cotidiano dos professores. Comentando a situação, os autores fazem uma analogia: é como se os docentes

participassem de corrida em areia movediça: mais textos a publicar, mais alunos para atender, mais trabalhos para corrigir, mais relatórios para preencher de um lado; de outro, menos remuneração, menos reconhecimento, menos autonomia (p. 148).

A instabilidade contratual, o advento de novas tecnologias – que possibilitam o ensino a distância em uma escala nunca vista – e o excesso de carga horária sem remuneração correspondente constituem um novo quadro de trabalho diante do qual o movimento sindical tem de se posicionar.

Por fim, há um ensaio de Boaventura de Sousa Santos. O autor mostra como o setor privado se aproveita do conhecimento e da formação no sistema público para ganhar credibilidade e se desenvolver. Sousa Santos só vê possibilidade de uma verdadeira reforma universitária com alguns pressupostos:

O tratamento preferencial que a reforma deve dar não se assenta apenas no fato de a universidade pública realizar funções de interesse público que, por definição, não podem ser feitas no mercado de diplomas universitários. Assenta-se ainda na necessidade de corrigir alguns dos

efeitos da concorrência desleal e a apropriação indevida de recursos que a universidade pública foi vítima nas duas últimas décadas (p. 161).

Pare ele, “compete ao Estado fomentar a universidade pública, não a privada; a relação do Estado com essa última deve ser qualitativamente diferente: uma relação de regulação e fiscalização” (p. 161).

Este livro tem uma característica interessante: é pretensioso. Pretende ser um posto de informações e reflexões para que parcelas maiores da sociedade brasileira se deem conta da importância de as políticas educacionais serem mais transparentes e menos permeáveis a interesses puramente mercadológicos. Uma espécie de guia político, que ajude nos rumos de uma luta comum aos professores e à sociedade brasileira como um todo.

Recebido em: 05/12/2018

Revisado em: 18/04/2019

Aprovado em: 10/06/2019

Notas

1 Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Mestre em Direito pela UNINOVE. Especialista em Direito Processual Civil pela Faculdade Autônoma de Direito (FADISP). Bacharel em Direito pela Universidade CEUMA (UNI-CEUMA). E-mail: leonardomatos.adv@hotmail.com

Referências

MARINGONI, Gilberto (org.). **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: FEPEESP, Olho d'Água, 2017. 164p.