

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Org.)*

# **Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar**



# COLEÇÃO HUMANIDADES

Coleção coordenada pelo Núcleo de Humanidades do  
Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal  
do Maranhão

Endereço para correspondência e pedidos:  
Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências  
Humanas - Núcleo de Humanidades  
Av. dos Portugueses, s/n, Cep: 65.085-580 - São Luís - MA -  
Brasil  
Fone: (+5598)3272-8337  
E-mail: [nucleohumanidades@ufma.br](mailto:nucleohumanidades@ufma.br)  
Home Page: [www.nucleohumanidades.ufma.br](http://www.nucleohumanidades.ufma.br)

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Org.)*

# Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar



Copyright © 2016 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Profa. Dra. Nair Portela*

Reitora

*Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva*

Vice-Reitor

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

*Prof. Dr. Francisco de Jesus Silva de Sousa*

Diretor

NÚCLEO DE HUMANIDADES

*Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior*

Coordenador

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Diretor

COMISSÃO EDITORIAL

*Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos, Profa. Dra. Michele Goulart Massuchi, Prof. Dr. Jadir Machado Lessa, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire, Profa. Dra. Maria Mary Ferreira, Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha*

DIAGRAMAÇÃO, CAPA E ARTE FINAL:

*Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar

/ João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Org.). — São Luís: EDUFMA,

2016.

248 p.; 15x21cm; il.

ISBN 978-85-7862-519-1 (papel)

978-85-7862-520-7 (e-book)

1. Ciências humanas. 2. Epistemologia. 3. Interdisciplinariedade. I. Quadros Júnior, João Fortunato Soares de.

CDD 301

CDU 316

# Sumário

Apresentação.....	7
Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas.....	11
Metodología de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales.....	35
O problema ético nas pesquisas em ciências humanas: Metodologias, procedimentos e adequações legais.....	61
Cultura como crime, cultura como direito: a luta contra a resolução 013 no Rio de Janeiro.....	87
Entre o passado e o presente: a produção dos negros como grupo social inferior na história da escola pública brasileira - contribuições de Norbert Elias.....	113
Sustentabilidade, Ambiente e Território.....	143
Ficção Científica Brasileira e o Regime Militar: a luta contra a repressão.....	161
Sonoridades, Escola e Cultura.....	187
Innovación educativa y tecnologías de la información y la comunicación. Un análisis desde la realidad española.....	211



## Apresentação

O livro *Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica multidisciplinar* traz como conteúdo temas emergentes na área das Ciências Humanas e que se tornaram tópicos de discussão em diversos congressos realizados no Brasil.

Escolher temas para a composição deste livro não foi uma tarefa fácil. Por sua grandiosidade, as Ciências Humanas oferecem diversos assuntos que cotidianamente saltam aos nossos olhos, seja suscitados por meio de livros, artigos ou outro tipo de publicação, seja veiculados através dos meios de comunicação (como televisão, rádio, internet, etc.). Com isso, tentamos valorizar o caráter interdisciplinar dessa área, tendo como foco a pesquisa e/ou a educação. Para tanto, desafiamos renomados pesquisadores brasileiros e estrangeiros, experientes em suas respectivas “disciplinas”, a elaborarem textos que tivessem um caráter interdisciplinar, abrangendo diferentes temas que, de uma maneira mais ou menos intensa, estão presentes nos principais debates das Ciências Humanas na contemporaneidade.

O capítulo que abre a obra aborda a *Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*. De autoria do Prof. Dr. Andrés Antúnez, esse texto propõe discutir o tema à luz da literatura atual, bem como dar exemplos práticos de como a interdisciplinaridade se faz presente nas Ciências Humanas.

O segundo capítulo, de autoria do Prof. Dr. Clemente Rodríguez-Sabiote, trata sobre as diferentes metodologias de ensino utilizadas nas Ciências Humanas e Sociais. Ele estabelece relação com o capítulo seguinte,



de autoria do Prof. Dr. Delmo Mattos, que traz o debate sobre a ética nas pesquisas em Ciências Humanas, tendo como base as metodologias, os procedimentos e as adequações legais.

O capítulo 4 tem autoria da profa. Dr. Adriana Facina e é intitulado *Cultura como crime, cultura como direito: a luta contra a resolução 013 no Rio de Janeiro*. Nesse texto, a autora discute o processo de transformação e aceitação cultural e social pelo qual o funk carioca passou nos últimos 30 anos, trazendo à tona o debate sobre a Resolução 013, legislação criada para determinar a relação dos órgãos de segurança com os eventos sociais, culturais ou esportivos no Estado.

O quinto capítulo, *Entre o passado e o presente: a produção dos negros como grupo social inferior na história da escola pública brasileira – contribuições de Norbert Elias*, da Profa. Dra. Cynthia Veiga, apresenta a situação do negro dentro das escolas públicas no Brasil, emergindo questões importantes sobre desigualdade social, racismo, princípios legais de direito à educação, dentre outras, tendo como base as ideias de Norbert Elias.

O capítulo *Sustentabilidade, Ambiente e Território*, de autoria da Profa. Dra. Marquiana Gomes, tem como base três eixos: primeiramente, os conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e sociedade sustentável; em segundo lugar, o conceito de ambiente e suas implicações na leitura dos processos socioambientais; e terceiro, a discussão sobre o conceito de território como fator relevante para se compreender o ambiente.

O capítulo 7, *Ficção científica brasileira e o Regime Militar: a luta contra a repressão*, de Naiara Santos, aborda o gênero literário de ficção científica como um importante instrumento de protesto e denúncias contra o regime militar.

O capítulo *Sonoridade, Escola e Cultura*, do Prof. Dr. César Lignelli, lança mão de indagações relacionais entre sonoridades, contextos escolares, cultura e produção de sentido. Tendo como base a percepção e a vocalidade humana, estas indagações visam enfatizar o quão podem ser urgentes, interessantes e múltiplas as possibilidades de se refletir sobre o tema, sobretudo do ponto de vista pedagógico.

O capítulo 9, *Innovación educativa y tecnologías de la información y la comunicación: un análisis desde la realidad española*, de autoria de Prof. Dr. Norberto Vilchez-Fernández e Oswaldo Lorenzo Quiles, aborda a utilização das TICs como elemento constitutivo do contexto educacional espanhol, apresentando as transformações decorrentes da implantação dessa inovação.

Dessa maneira, esperamos que a presente publicação possa contribuir para os debates em torno das Ciências Humanas e, quizá, fomentar novas discussões para o enriquecimento e avanço do campo. Para finalizar, agradecemos ao Centro de Ciências Humanas da UFMA por tornar essa obra possível e aos professores que colaboraram e encorajaram a organização desse livro.

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior*  
Coordenador do Núcleo de Humanidades (UFMA)



## Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

*Andrés Eduardo Aguirre Antúnez*  
Departamento de Psicologia Clínica  
Universidade de São Paulo  
antunez@usp.br

A USP organizou um ciclo de debates<sup>1</sup> sobre a relação entre a Universidade e a Sociedade, nos quais o professor Eduardo Krieger (ex-presidente da Academia Brasileira de Ciências e hoje vice-presidente da Fapesp; e Professor da Faculdade de Medicina da USP) destacou grandes contribuições da Universidade para a sociedade – como a descoberta da bradicinina. A descoberta da bradicinina – um vasodilatador que forma a base dos remédios hoje utilizados para combater a pressão alta – é um dos grandes exemplos de ciência gerada na Universidade que trouxe enormes benefícios para a sociedade. Tal evento teve a participação do ex-presidente da República e professor aposentado Fernando Henrique Cardoso e do ex-reitor da USP José Goldemberg. Esse ciclo de debates comemorou os 80 anos da USP e promoveu quatro eventos voltados para debater as relações entre a Universidade e a sociedade. Fernando Henrique Cardoso lembrou a importância da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a ciência brasileira. Foi um encontro interdisciplinar, com a presença do médico e reitor Marco Antonio Zago e a coordenação do professor Celso Lafer (docente da Faculdade de Direito da USP e

---

<sup>1</sup> Encontro debate os impactos da academia, desde as origens. Publicado em Institucional, USP Online Destaque por Redação em 24/11/14. Roberto C. G. Castro / Jornal da USP (<http://www.usp.br/agen/?p=189954>)

presidente da Fapesp). Krieger destacou a importância de promover a interdisciplinaridade: “Ciência de qualidade hoje é interdisciplinar”, insistiu o professor. Ele sugeriu ainda a incorporação de pós-doutores nos grupos de pesquisa. Para ele, o projeto de pesquisa para doutor é um “treinamento”, deve ter começo, meio e fim e não pode ser arriscado, ambicioso e que um projeto de pós-doutorado está na vanguarda da ciência.

O ex-professor Fernando Henrique Cardoso fez menção às origens da USP – fundada em 1934 – para explicar o impacto da Universidade na ciência brasileira. Ele lembrou que, ao entrar na Universidade em 1949, com 17 anos, verificou que ali se buscava introduzir nela um método de fazer ciência, que se distanciava do estilo “ensaístico” característico da obra de autores como Gilberto Freyre, com *Casa Grande e Senzala*, e Sérgio Buarque de Holanda, com *Raízes do Brasil*. “Mais do que conteúdo, aprendia-se o método: o que perguntar, como perguntar, que passos dar para chegar a responder às perguntas que estão sendo propostas”, lembrou Fernando Henrique Cardoso. Para o professor, a introdução desse rigor científico nas ciências humanas representou uma conquista importante da Universidade, que também exerceu forte impacto na sociedade. Para ele, a excelência do trabalho realizado na Universidade veio dessa busca por utilizar métodos mais rigorosos para fazer análise de problemas de ordem social. Discutindo o impacto da ciência feita na Universidade, Fernando Henrique Cardoso destacou que não há como avançar nesse sentido sem a interdisciplinaridade – que, segundo ele, é uma característica marcante da Universidade desde sua fundação, quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras integrava professores e alunos de diferentes áreas, da sociologia à

filosofia, passando pela matemática, economia, física e química: “A USP já nasceu integrando.”

O professor José Goldemberg também se referiu às origens da USP ao falar sobre o impacto da pesquisa desta Universidade na área tecnológica. Lembrou que, já naquela época, ficou embutida no “DNA” da Universidade a busca pela fronteira da ciência. Na área da física, o professor Gleb Wataghin – que foi discípulo de Enrico Fermi, Prêmio Nobel de Física de 1938 – publicava artigos no exterior e formou uma geração inteira de físicos brilhantes, como César Lattes, Oscar Sala, Mário Schenberg e Marcelo Damy.”

A Universidade detém o conhecimento, mas os programas e as políticas têm que vir do governo e da sociedade.

Ao organizar um evento interdisciplinar em Setembro de 2014 (ANTÚNEZ, FERREIRA; SAFRA, 2014) entre fenomenologia (escola da filosofia), psicologia e teologia o Professor francês, psicólogo, professor de psicopatologia e psicologia clínica Jean-Marie Barthélémy fez um comentário provocativo dizendo que não havia interdisciplinaridade e a filósofa italiana Angela Ales Bello se posicionou dizendo que há e comentou que a interdisciplinaridade é entendida pela religião, utilizando o exemplo da árvore da vida bíblica e suas ramificações, como áreas de conhecimento, bem como discutiu sobre o fundamento das ciências pela teoria husserliana.

Outra perspectiva foi trazida pela filósofa portuguesa Florinda Martins, para quem a interdisciplinaridade é outra coisa que fundamento, é fundação na vida, fundação é processo e processo apela à comunidade. Quais as implicações desta fundação na compreensão do humano ou da pessoa em suas escolhas? As ciências hu-

manas são apresentadas, por exemplo, por Angela Ales Bello em um diálogo entre fenomenologia, psicologia e história (Ales Bello, 2004). Nos pressupostos históricos ela inicia uma explanação desde os gregos, antes do cristianismo, quando nasce a filosofia ocidental. A psicologia é ciência recente, nasceu no século 19, já a História foi objeto de reflexão filosófica ao longo de toda a idade moderna. Assim, a cultura ocidental começa na Grécia e se difunde na Itália e depois atinge a Europa Central. Afirma a filósofa: “Do ponto de vista do tempo, toma-se como critério de demarcação da cultura ocidental o nascimento de Cristo. A filosofia grega desenvolve-se nos séculos 5º e 4º antes de Cristo. (...) Entre o quarto e quinto século após Cristo, começa a Idade Média que se estende até o século 15 (...) A cultura ocidental chega aos “novos mundos” que se estende até o século 17” (Ales Bello, 2004, p.14-15). Cristóvão Colombo chama as novas terras de “América” e as idéias da cultura ocidental se difundem e os colonos trouxeram a cultura, a religião e a arte. Os portugueses foram também à África, os ingleses em direção à Austrália. Na Ásia (Índia) houve resistência aos portugueses e ingleses, pois “suas populações permaneceram ligadas a uma civilização própria muito antiga e muito enraizadas e os Africanos também resistiram. A cultura grega renasce na Itália nos séculos 15 e 16 (Renascimento), onde a cultura retoma suas raízes gregas, sobretudo as obras de Platão e Aristóteles foram novamente estudadas. A partir desses séculos temos a Idade Moderna até meados do século 19. Chega o século 20 e a Idade Contemporânea, onde nasce a fenomenologia, na Alemanha. Já a psicologia nasce como uma reflexão acerca da alma (psique, alma em grego), logo é reflexão ou pensamento. Mas o que é a alma? Cujo interesse re-

mete não só à filosofia do século 20, mas recorre ao longo de toda a história deste saber, segundo Ales Bello (p.22).

Como nascem as Ciências? Na Idade Moderna a física passa a estudar a Natureza. Esta ciência da natureza se tornaria autônoma da filosofia (amor pelo saber, ou, filo + sofia ). A psicologia estuda a psique, a lógica estuda o pensamento. Afirma Ales Bello (p.37-38): “Depois do final do século 19, o mesmo processo ocorreu com todas as ciências humanas. Aliás, a própria expressão “ciências humanas”, significa que esses campos de saber separam-se da filosofia, de modo que o ser humano que anteriormente era o objeto de estudo da filosofia, passou a ser estudado pela psicologia, pela sociologia, pela antropologia e assim por diante. Desse modo, se na Idade Antiga, na Idade Média e, até certo ponto, na Idade Moderna todos os problemas que pertenciam ao âmbito da filosofia, com o advento da ciência moderna cada aspecto da realidade passa a ser estudado por uma específica área de pesquisa: assim nasceram as ciências da natureza e as ciências humanas”.

Na Idade Moderna, nos conta Ales Bello (2006, p.39) “o estudo da natureza distanciou-se da Filosofia e tornou-se objeto da ciência física e da matemática. Isso, porém não significa que não seja possível fazer uma análise filosófica da natureza, aliás, (...) este foi um dos temas de interesse da escola fenomenológica”.

O estudo da origem e da evolução das palavras (etimologia) é importante para compreender o tema em questão. Interdisciplinaridade é um substantivo feminino relativo à qualidade do que é interdisciplinar. Transdisciplinaridade é sinonímia. Interdisciplinar é um adjetivo de dois gêneros (1926): Que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimen-



to e que é comum a duas ou mais disciplinas (Houaiss, Beta, da Língua Portuguesa).

E disciplina. O que é? Entre outros significados é o ramo de conhecimento, ciência e matéria. A etimologia de disciplina vem do latim e tem o sentido da ação de se instruir, educação, ordem, sistema, princípios de moral, além de disciplina e ciência.

Nosso interesse aqui é nas ciências humanas. Mas o que é ciência? O que quer dizer humana? Ciência é um substantivo feminino que nos remete à sua criação em 1370! Trata-se de conhecimento atento e aprofundado de alguma coisa; informação, noção precisa; conhecimento amplo adquirido via reflexão ou experiência; processo racional utilizado pelo homem para se relacionar com a natureza e assim obter resultados que lhe sejam úteis; corpo de conhecimentos sistematizados que, adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos, são formulados metódica e racionalmente; atividade, disciplina ou estudo voltado para qualquer ramo de conhecimento; conjunto de conhecimentos teóricos, práticos ou técnicos voltados para determinados ramos de atividades; talento; maestria; erudição, saber; conhecimento puro independente da aplicação; etc.

Entre as Ciências aplicadas estão as ciências humanas, um conjunto de disciplinas que tratam dos aspectos humanos do homem como indivíduo e como ser social, por exemplo: psicologia, história, sociologia e lingüística. Usar a palavra Ciências no plural indica que o substantivo feminino plural são conhecimentos ou disciplinas que mantém articulações, semelhanças ou conexões sistemáticas, tendo em vista o estudo de determinado tema.

O encontro entre Ciências nos indica como caminha a interdisciplinaridade. As ciências naturais são aquelas que têm por objeto a observação e o estudo da natureza e dos fenômenos naturais como a biologia, a botânica, zoologia, geologia etc. As ciências naturais não são ciências teóricas ou abstratas, como o são a matemática ou a filosofia.

Ao passearmos na etimologia encontramos diversas ciências. Há a ciência pura que é uma atividade científica exclusivamente intelectual, sem qualquer aplicação prática ou técnica. As ciências abstratas cujos objetos se situam no plano das abstrações tratadas por métodos científicos, como a lógica, a matemática e a estatística. As ciências aplicadas visam à aplicação prática e/ou técnica de resultados científicos. As ciências experimentais adotam sistematicamente métodos e princípios fundamentados em experiências e não na simples observação. As ciências sociais têm por objeto o estudo das sociedades humanas em seus diferentes aspectos, como a sociologia e a história.

Não poderíamos falar de ciência sem nos atermos ao que há de mais essencial nela. O Homem e a Mulher. Eles criam e desenvolvem a ciência. Dizemos que o ser humano é complexo. Mas o que é complexo? Complexo é um conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que apresentam diversos aspectos.

O substantivo ser humano é complementado do adjetivo complexo, ou seja, o ser humano é passível de ser apreciado sob diversos ângulos. Nossos interesses são diversos, mas queremos algo em comum. Juntamo-

nos em um lugar comum, na fenomenalidade do espaço, na vivência do espaço que ocupamos e nos encontramos. Temos tanta coisa em comum. Vivemos em comunidade, na fenomenalidade do tempo, no tempo vivido pressionado pelo tempo cronológico, digital, lógico.

A interdisciplinaridade é também um termo abstrato. Visto desse modo, as disciplinas em si não dialogam, nem poderiam. É o ser humano que se interessa em estudar determinada ciência. Tivemos que optar, via de regra, pela ciência exata, biológica ou humana. Mas quem optou? Nós, cada um de nós. É esse o vértice que focalizarei para expressar algumas reflexões neste tema.

Meu foco é apresentar algumas concepções do ser humano e a importância do diálogo entre disciplinas distintas. Na origem da interdisciplinaridade está a inter-pessoalidade. A relação entre pessoas. Ora, as pessoas têm algo em comum: o corpo, morada de nosso ser mais íntimo. Morada na qual repousamos, alimentamos, damos de beber, nos movimentamos em direção a. Em direção de nossos interesses, motivados por nossas curiosidades, dúvidas, desejo de saber mais, necessidade de viver e de sobreviver, necessidade de criar e transformar. Referíamos-nos anteriormente em estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas. Rigorosamente entre humanos e cientistas especialistas em diversas e variadas ciências ou ramos de conhecimento ou o que é comum a duas ou mais disciplinas. O que é comum aqui a nós é o ser humano, nós mesmos.

Lidar com as diferenças não é uma escolha humana, ela se impõe. Não podemos escolher não querer lidar com o diferente. Optamos por fazer parte de determinados grupos, que estudam um assunto de base, de origem. O médico estuda e busca a cura para doenças do homem,

o psicólogo estuda e cuida do homem, o advogado aconselha pessoas sobre questões jurídicas e as representa em juízo, cuida de seus interesses e assim por diante.

Ao lidarmos diariamente desde nosso nascimento com alguém diferente e semelhante a mim, por que não investir em unir as diversas disciplinas humanas em prol do estudo e cuidado da complexidade que é o ser humano? Unir porque trabalham de modo separado, desconectado, distantes. Aqui me refiro ao ser que está na base e origem, anterior ao fato de ser homem, mulher, criança, jovem ou idoso.

Darei exemplos práticos e nesse sentido só poderia me apoiar no que foi experimentado (na experiência) e vivido por mim, em minha profissão inicial, a de psicólogo. Inicialmente, optei por estudar a psicologia humana. Mas o que me interessava? Interessava-me o humano, queria conhecer a alma dos poetas, mas antes de tudo conhecer a mim e os outros, jamais explicar, mas compreender a vida humana. Aqui aparece outra coisa anterior ao humano, a vida. Mas o que é a vida?

Ora, não precisamos conceituar o que é a vida, pois ela seria em certo sentido não conceituada, irrepresentável, invisível. Só um vivo pode se interessar por outro vivo, mas há algo anterior ao vivo e ao outro, é a própria vida. Onde ela está? Em nós. Onde mora? Em nosso corpo, em nossa corporeidade. Desde quando conhecemos a vida? Desde que nascemos. A vida está no bebê, sem que ele possa optar por não querer tê-la. A vida está na criança, no jovem, no adulto e no idoso, em todas essas etapas possíveis para uma vida. Invisível por que não podemos ver a vida, apenas senti-la. Como o vento, não o vemos, mas existe. Isso eu aprendi na psicologia? Não. Isso eu aprendi na filosofia? Não e sim. Não por que a

vida não é algo que nos ensinam, nem mesmo alguém pode nos ensinar a viver! Vivemos e isso é tudo, mas quando afirmo na posição de psicólogo que a vida é tudo o mais originário, fundante e constitutivo que existe, isso não foi aprendido na ciência psicológica, mas no contato com uma determinada escola filosófica, a filosofia fenomenológica de Michel Henry, que trataremos mais adiante. Esse contato entre ciências distintas como a psicologia e a filosofia enriquece o ser humano. Ambas têm como objeto de estudo o ser humano, uma de modo a levar em consideração a relação com outras pessoas e a outra no desenvolvimento teórico do estudo das vivências humanas. Dentre essas vivências a mais originária, a essência do homem, o sentido da existência, a essência da vida. Michel Henry dizia que a essência da vida é a afetividade. Antes de ser afetado pelo mundo e pelos outros, sou afetado pela vida que está em mim, sou auto afetado pelos meus sentimentos e também pelos outros e por tudo que está externo a mim.

É na interpessoalidade e nela a interdisciplinaridade que posso ampliar minha compreensão do ser humano, do outro, de mim. Ao optar por uma ciência, seja ela exata, abstrata e racional, ou biológica, humana e relacional, busco conhecer facetas da vida, do outro, dos animais, da natureza e aproximarmos da complexidade que é a vida humana, tal como a vida animal e a vida da natureza.

As ciências humanas apareceram em um contexto no qual eram temáticas da filosofia. Se a palavra ciência apareceu em 1926, a filosofia apareceu no século XIV como amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância. O sentido original do termo é atribuído ao filósofo grego Pitágoras, no século VI a.C. A filosofia é também, no âm-

bito da relação entre teoria e prática, pensamento inicialmente contemplativo, em que o ser humano busca compreender a si mesmo e a realidade circundante, e que irá determinar, em seguida, o seu caráter prescritivo ou prático, voltado para a ação concreta e suas consequências éticas, políticas ou psicológicas. Então não é apenas a psicologia capaz de dar conta da complexidade humana! Mesmo unindo saberes, há algo no ser humano que não tocamos, não acessamos, não conheceremos jamais. Por isso o ser humano busca, cada vez mais, conhecer o mundo, os outros e a si mesmo. Nesse sentido as diversas ciências são produtoras de conhecimento. Não há ciências melhores que outras, não há uma verdade absoluta. Não há boas ou más ciências. Cada uma abarca um fenômeno ou uma infinidade de fenômenos pertencentes à vida, de quem? A nossa!

### **Um exemplo de interdisciplinaridade entre psicologia e filosofia**

Tenho investigado a fenomenologia da afetividade em Michel Henry (1922-2002) como fundamento para a psicologia clínica. A fenomenologia da Vida foi criada por este filósofo francês e mostra uma amplitude crítica que afetou as ciências da saúde, especificamente a medicina e a psicoterapia. Em 2001 a Universidade do Porto organizou um conjunto de debates em torno das práticas clínicas, seus pressupostos e seus problemas. Os textos publicados nesse evento contam com tema *o estranho terrível outro*. É neste grupo que apresentaram trabalhos Christophe Dejours, António Damásio, André Green e Michel Henry, entre outros. Florinda Martins colaborou neste evento apresentando Michel Henry e a sua obra,

uma vez que já trabalhava com Henry havia mais de duas décadas. Nos encontros com Florinda Martins tomamos conhecimento de que foi no âmbito da filosofia da medicina que os trabalhos dela sobre Henry começaram a ser reconhecidos em Portugal. O primeiro encontro de Henry com a medicina deu-se numa Universidade de Verão, Arrábida, na qual também ela participara. A partir daí notaram-se algumas inflexões no pensamento de Henry, nas relações entre filosofia e medicina. Se *a Genealogia da psicanálise*, obra que reúne um conjunto de seminários realizados no Japão faz críticas contundentes à metapsicologia freudiana, acusando-a dos mesmos embaraços em que mergulham as correntes epistemológicas do seu tempo, embora deles querendo libertar-se, já na *Encarnação*, a Fenomenologia da Vida abre o diálogo com a clínica e a investigação médica, o que se torna explícito no final do artigo *Souffrance et vie*. Isto permite-nos não só rever as teorias sobre psicoterapias anteriores, nomeadamente as do romance *O filho do rei* como abre todo um filão de investigações na linha do afeto. Michel Henry contribui para a psicologia colocando a afetividade como central na Vida dos seres humanos, que são afetos na Vida, afetados por ela desde o nascimento. O papel do terapeuta é auxiliar o outro a transformar seu sofrer em fruir, sentimentos vividos num corpo subjetivo e na dialética dos afetos, como desenvolve Florinda Martins na coordenação científica do projeto internacional de investigação em rede: o que pode um corpo? - O olhar clínico é um olhar transcendental e se experimenta no coração da realidade humana.

Em trabalho publicado nessa perspectiva (ANTÚNEZ; WONDRACEK, 2012) mostramos que a fenomenologia em Michel Henry caracteriza-se pelo reportar

de todos os movimentos da vida subjetiva ao seu solo original, a saber, à sua afeção primordial. É justamente pela declinação no afeto que a intencionalidade, a consciência, todas as prestações transcendentais do sujeito são simultaneamente fenômenos vivenciados na dupla dimensão do sofrer e do fruir. As implicações da fenomenalidade do afeto nesta dupla dimensão do sofrer e do fruir interessam, sobremaneira, às ciências da saúde, nomeadamente à psicopatologia e à psicoterapia. O essencial da nossa atividade prende-se com a possibilidade fenomenológica da questão da passagem do sofrer ao fruir da vida. É neste contexto que a fenomenologia de Henry entra no Brasil, primeiramente nas Faculdades EST, na Escola Superior de Teologia e depois na Universidade de São Paulo, no Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia. Nossos trabalhos atendem à possibilidade da passagem do poder do sentimento ou do sofrer o afeto, ao sentimento de poder ou fruir do afeto. Como parceiros da nossa investigação tivemos o grupo *O que pode um corpo?* Coordenado por Florinda Martins, do Centro de Estudos em Filosofia da Universidade Católica de Portugal, Lisboa, que desde os anos 80 trabalha a fenomenologia da Vida, em Michel Henry, na sua articulação direta com a medicina e com o papel do corpo na redefinição dessa filosofia fenomenológica. O nosso ser - seja enquanto eu ou enquanto ego - vivencia-se no corpo, de modo que a *encarnação* é assim o tema que reúne a fenomenologia, as ciências médicas e a fenomenologia da religião. Aqui a psicopatologia é compreendida em sua raiz, em seu *pathos* primordial, que é o afeto na Vida que se torna paradigma de relação, nomeadamente da relação psicoterapêutica. Karin Wondracek tem como parceiro, o grupo de fenomenologia francesa



contemporânea coordenado por Rolf Kühn, de Freiburg, Alemanha. Na fenomenologia da vida, a melancolia ou os traumas psíquicos são ressignificados antropológica e clinicamente, abrindo novas possibilidades psicoterapêuticas na relação entre fenomenologia e psicoterapias, especialmente na dimensão do originário e do irrepresentável.

Em outro trabalho (FERREIRA; ANTÚNEZ, 2014), escrito em coautoria com uma fonoaudióloga que tem especialização em psicoterapia psicanalítica, observamos que a fenomenologia da vida de Michel Henry considera a afetividade como central para a constituição da pessoa. Sofrer é provar-se a si mesmo, é sentir-se afetado pela vida, que, em sua auto afecção, constitui-se como vida do corpo nele encarnada. Com sua noção sobre o sofrer e o fruir originários, Michel Henry contribui com a psicologia clínica, especificamente as psicoterapias, de modo que esta possa repensar a questão da modalização do sofrimento como um fazer clínico alinhado ao registro ontológico da vida em sua auto afecção. Diante da relevância do sofrimento para a clínica e a psicoterapia e da original contribuição da fenomenologia da vida de Michel Henry, esse trabalho teve por objetivo discutir a fenomenalidade da modalização afetiva do sofrimento na clínica. Para tanto, demos atenção ao sofrimento manifesto na depressão, como fez Michel Henry em seu trabalho *Souffrance et Vie*, no qual propõe que a compreensão da depressão só é possível dentro do sofrer e do fruir originários, resgatando assim seu valor como vivência afetiva, constitutiva e eminentemente humana.

Esse trabalho *Sufrimento e Vida*, de autoria de Michel Henry, foi publicado pela primeira vez em português no Brasil e é um dos capítulos que consta do livro

*A fenomenologia da vida de Michel Henry – interlocuções entre a filosofia e a psicologia* (ANTÚNEZ, MARTINS; FERREIRA, 2014). O texto trata de “uma das mais completas sínteses de como pensa as relações entre fenomenologia, psicologia, psicanálise e psiquiatria. No IPUSP este trabalho iniciou-se com a conferência de Florinda Martins sob o tema “O que pode um sentimento?” (ANTÚNEZ; MARTINS; WONDRACEK, 2014), também publicada nesta obra.

**Outro exemplo de interdisciplinaridade** é a criação do Núcleo de pesquisa e laboratório Proso-pon<sup>2</sup>(ΠΡΟΣΩΠΙΑ), que busca agregar pesquisas que visam repensar a clínica, reposicionando-a a partir da compreensão da Pessoa Humana, por meio de seu *ethos*, abordado a partir de seu vértice ontológico. Essa vertente inclui o diálogo interdisciplinar entre a Clínica e a Filosofia contemporânea, privilegiando aqueles autores que se debruçaram sobre a questão da personalidade do ser humano e sua fragmentação a partir da modernidade. O termo *pessoa* é posicionado para contemplar o ser humano em sua dignidade, que como ser de ação constitui sentidos, funda mundos, encontrando sua atualização na relação com o outro, em meio à vida comunitária. A pessoa humana demanda ser abordada em sua complexidade, sem ser reduzida a coisa ou a um conceito, de modo que seu gesto possa emergir em meio à vida privada e pública como ação pessoal e política. Esta perspectiva torna-se fundamental na abordagem da situação clínica na atualidade, quando a condição humana é posta em questão por meio da hipertrofia do horizonte tecnológico que ameaça a dignidade e a existência humana.

---

2 O texto que segue é de coautoria original do Professor Titular Gilberto Safra – coordenador do Proso-pon e do Professor Associado Andrés Eduardo Aguirre Antúnez – vice-coordenador.

As investigações realizadas pelo Laboratório abordam a clínica a partir das contribuições de Donald Winnicott em diálogo com alguns autores da Fenomenologia (Edmund Husserl, Edith Stein, Michel Henry, Eugène Minkowski, Emmanuel Levinas, entre outros) e com autores da Filosofia e Literatura Russa e Grega (Fiódor Mikhailovich Dostoiévski, Pavel Florensky, Mikail Bakhtin, Christos Yannaras entre outros).

Esse diálogo vem sendo realizado ao longo dos anos pelos coordenadores do Laboratório. Como resultado desse processo de investigação o Professor Gilberto Safra apresentou o resultado de suas pesquisas por meio de uma trilogia de livros, que buscou fundamentar a clínica na perspectiva do acolhimento e posicionamento do *ethos* da Pessoa Humana: *A face estética do Self*, *A poética na clínica contemporânea* e *a hermenêutica na situação clínica*. O Professor Andrés Eduardo Aguirre Antúnez vem também desenvolvendo pesquisas nessa direção e apresentou como resultado de seu trabalho a tese de livre docência intitulada *Contribuições fenomenológicas aos atendimentos clínicos: humanologia*. Ambas as contribuições aportam a pessoa humana, contemplando a complexidade de seu *ethos*.

O Núcleo de Pesquisa e Laboratório *Prosopon* tem por objetivo constituir campo de investigações clínicas e promover pesquisas e estudos interdisciplinares com a Filosofia Contemporânea em especial com a Fenomenologia e a Filosofia e a Literatura Russa e Grega que articulem experiências e vivências clínicas da pessoa humana, considerada em seu *ethos*. Os objetivos do *Prosopon* visam fomentar pesquisas interdisciplinares no âmbito acadêmico através das atividades dos docentes e pesquisadores e com a organização de seminários e congressos

nacionais e internacionais. Aprofundar a figura e o pensamento de filósofos contemporâneos em diálogo com a fenomenologia, literatura, filosofia e suas contribuições com o trabalho de pesquisadores e de clínicos. Promover estudos sobre os pensadores contemporâneos em colaboração com universidades públicas e privadas nacionais e internacionais e com outras instituições acadêmicas e associações interessadas nos estudos da Pessoa Humana. Estimular o diálogo entre os vários níveis de produção de conhecimento: pesquisas de iniciação científica, mestrados, doutorandos e pós-doutorandos, e as pesquisas dos pesquisadores docentes. Promover pesquisas na Clínica Psicológica Durval Marcondes e Hospital Universitário que possam ser discutidas pelos membros do laboratório. Já as atividades práticas serão articuladas com base nas diversas áreas de interesse: Análise da proposta do núcleo de pesquisa e do laboratório conduzida por pesquisadores e especialistas, também referência ao pensamento filosófico contemporâneo, em ocasião de congressos e jornadas de estudos; Ciclo de aulas, leituras, seminários direcionadas a estudantes e demais pessoas que desejam se aproximar dos estudos sobre a Pessoa Humana, servindo-se de traduções de obras escritas em outros idiomas, já publicadas, ou em via de publicação e de revisões. Palestras de divulgação, relacionadas ao pensamento dos filósofos propostos e da clínica contemporânea e sua articulação com os estudos do *Núcleo de Pesquisa e Laboratório Prosopon*.

As pesquisas do *Prosopon* se direcionam aos modos de Subjetivação e Quadros Psicopatológico na Situação Clínica. Winnicott, no campo psicanalítico, enfocou, primordialmente, não tanto o fenômeno psíquico, mas o que seria a condição mesma do aparecimento do fenô-

meno psíquico. Ele realizou sua obra tentando mostrar que determinadas situações são condições necessárias, para que a experiência de ser, de si mesmo, pudesse vir a acontecer. Ele enfatizou a importância da presença do outro, no encontro originário que possibilita o sentido de si mesmo. Uma contribuição importante de seu pensamento à Psicanálise foi ter apontado que o trabalho com as questões psíquicas teria que ser precedido pelo acontecimento, que possibilita ao indivíduo um início de si. É preciso ser, para então desejar e relacionar-se.

Essa perspectiva nos permitiu a compreensão e o trabalho com dimensões do sofrimento humano, que anteriormente nossos procedimentos clínicos não alcançavam. Com suas formulações sobre as agonias impensáveis, decorrentes da queda do indivíduo no *não-ser*, mostraram-nos a existência de sofrimento anterior às chamadas ansiedades de aniquilação. É preciso existir para sofrer a aniquilação. Cair no não-ser é mais terrível do que ser aniquilado. A aniquilação implica em algum sentimento de unidade, o sofrimento do *não-ser* agoniza do não existir, do grito sem eco.

Com seu trabalho, Winnicott nos mostrou que o ser humano necessita da presença de um outro; que o receba ao nascer. Sendo o ser humano, pura precariedade, necessita de um outro que o recepcione no mundo humano e que lhe oferte o cuidado. A partir da clínica contemporânea, percebemos que esses elementos são profundamente mais amplos e mais complexos do que as teorizações que nos foram ofertadas por Winnicott. Há outras facetas fundamentais para que o acontecimento humano possa se dar.

Cabe assinalar a importância do momento histórico em que Winnicott fez as suas observações e reflexões. O

tipo de problemática que ele encontrou na clínica exigiu uma compreensão diferente daquelas que a psicanálise até então fornecia. Atento ao sofrimento de seus pacientes, ele percebeu a importância do momento originário, a especificidade do encontro da mãe com seu bebê que possibilitava o estabelecimento do *self*. Como bom clínico e excelente observador teorizou de uma maneira em que o conceito estivesse aparentado com o fenômeno observado. Esse rigor permitiu a ele compreender e formular as questões da agonia, as questões relacionadas ao acontecer humano, usando uma linguagem que respeitava e preservava a fala do paciente.

A contribuição de Winnicott tem possibilitado o manejo de inúmeras situações clínicas, de maneira a formular intervenções no idioma dos pacientes e assim preservar a comunicação do sofrimento vivido por eles, sem reduzi-lo ou transformá-lo em uma abstração teórica. A partir desse autor e em diálogo com a Filosofia Contemporânea temos buscado compreender e manejar os problemas que encontramos na clínica, por meio da compreensão da pessoa como ser relacional e comunitário, o que nos tem permitido abordar os quadros psicopatológicos e modos de subjetivação contemporâneos, nos quais, frequentemente o *ethos* humano se encontra estilhaçado.

Em nossas investigações clínicas, nos deparamos com novas formas de sofrimento humano na atualidade, que colocam os princípios da clínica tradicional em questão. No diálogo com a fenomenologia, literatura, filosofia encontramos concepções fecundas que nos auxiliam a realizar nosso trabalho de pesquisador e de clínico.

Outra possibilidade de compreender as problemáticas psicopatológicas a partir do diálogo com a filosofia

e antropologia são as concepções de Eugène Minkowski (1885-1972), psiquiatra de origem polonesa, que traz a preocupação em reconhecer a importância dos sentimentos no diagnóstico das situações clínicas. O instrumento para tanto é a própria personalidade do terapeuta, que une o diagnóstico por compenetração ao diagnóstico da razão. Assim, é possível compreender além dos sinais e sintomas comportamentais, mas como e se ocorre o contato vital e dinâmico com a realidade e o ambiente. Ambiente cujo representante é o próprio terapeuta. Por meio da linguagem observa-se a vitalidade ou falta dela, seus mecanismos essenciais de ligação e ruptura, os gestos, as expressões. Estuda-se nessa perspectiva a vivência do tempo, do *tempo vivido* como referência fundamental, que é investigada no sentido de ampliar e aprofundar a importância do tempo e espaço na cultura contemporânea. O psiquiatra suíço Ludwig Binswanger, amigo de Minkowski, foi um dos fundadores da psicopatologia fenomenológica, iniciada por Karl Jaspers (1917), manteve diálogo crítico com Freud e a psicanálise, conhecia a fenomenologia e traz estudos de casos extensos. Nos dias atuais, os casos clínicos são pouco estudados, pois vivemos uma demanda de tempo que não contempla esses importantes relatos, que procuraremos não só resgatar, mas visitar a luz dessas concepções pouco estudadas em nosso meio, seja pela falta de traduções ao nosso idioma, seja pela dificuldade que apresentam. Por fim, a obra mais recente do psiquiatra italiano Bruno Callieri, sucessor da escola de Franco Basaglia e que desde a década de 60 trouxe contribuições férteis ao diálogo a partir da intersubjetividade nas problemáticas atuais, em contraposição à intersubjetividade como conceito filosófico e será contemplada para ampliar e discutir nossas

investigações clínicas.

Em nossas pesquisas filosóficas muito contribuirá a antropologia filosófico-fenomenológica de Edith Stein (1891-1942) concebida pela filósofa alemã como fundamento das ciências humanas. A fenomenologia, enquanto ciência dos fundamentos absolutos, irá se ocupar, da análise das vivências intencionais do sujeito transcendental – resquícius da redução eidética, o sujeito foi abstraído da realidade, ou “Eu” puro das vivências. De acordo com Edith Stein, a descrição das vivências intencionais, pode ser subjetiva e objetiva. Edith Stein em seus escritos discute o fenômeno da vida associada a partir das relações intersubjetivas. A empatia, ou seja, o ato empático se revela como um instrumento utilíssimo para o reconhecimento da alteridade e para entrar também na interioridade do outro, mas com a consciência de que cada singularidade humana não pode ser violada. Os atos de empatia são a essência da capacidade de estabelecer comunicações intersubjetivas, de se colocar no lugar do outro, até mesmo com pessoas desconhecidas e estranhas; são as condições genéticas de cada comunicação e, do início de sociedade e da vida em comunidade.

O filósofo francês Michel Henry (1922-2002) desenvolveu uma nova fenomenologia, denominada fenomenologia não-intencional, trata-se da *fenomenologia da vida*. A análise fenomenológica realizada se dirige aos fundamentos da Vida, compreendida como uma dimensão de imanência radical. *O que caracteriza a vida*, segundo Henry, *é a impossibilidade de escapar de si e de interromper a experiência de si*, a vida é um sofrer, o “sofrer-se a si mesma”. No sofrimento a vida se sente, chega a si, é dada a si em sua aderência perfeita do ser enlaçado em si mesmo; fica cheia de seu conteúdo próprio.



Tal perspectiva da fenomenologia da vida em Michel Henry (1963) tem auxiliado a repensar a Vida na Clínica em seus fundamentos essenciais. Para Henry, a vida não é nem consciente, nem subconsciente, nem inconsciente, e também não é suscetível de chegar a sê-lo. A vida se sente e se experimenta a si mesma. Sua essência é sentir-se a si mesma: a pura experiência de si. A vida, em sua afecção primeira, não é de nenhum modo afetada por algo diferente de si, mesmo que seja afetada pelo exterior. Ela se sente, não por intermédio de algum sentido. O que se sente e se experimenta a si mesmo, é, em sua essência, a afetividade. Esta é a essência da Vida - a afetividade - anterior à própria consciência. Assim, a concepção de Michel Henry guia-nos até a compreensão interior deste mundo, no meio do qual nos é dada viver, assim como somente a vida - afirma - pode também abrir em cada um o caminho que conduz a si mesmo.

E por fim, as Pesquisas sobre Intervenções Clínicas na atualidade: psicoterapia, acompanhamento em grupo e acompanhamento terapêutico. Essas intervenções clínicas dialogam com as consultas terapêuticas de Donald Winnicott, nas quais se oferece a oportunidade de expressão dos conflitos que permite à dupla surpreender-se e superar paralisações no desenvolvimento. O vértice fenomenológico nessas práticas é fundamental, pois nos auxilia a sustentar o lugar da expressão, da afetividade, da linguagem pessoal, do espaço e do tempo vividos, do estético como dimensões importantes na clínica da pessoalidade do ser humano.

Esse modelo de trabalho permite-nos realizar intervenção clínica em instituições, o atendimento clínico em grupo: por meio do ateliê de desenho de livre expressão com adultos e crianças e o acompanhamento terapêutico

como modalidade de intervenção clínica significativa na atualidade.

A criação do *Núcleo de Pesquisa e Laboratório Proso-pon* se justifica enquanto espaço de investigação, aprofundamento e de discussão de pesquisadores docentes, discentes e pesquisadores de outras instituições, que tenham como foco a questão do *ethos* da pessoa humana, visando à produção de conhecimento sobre psicopatologia e fenomenologia contemporânea, bem como o desenvolvimento de modalidades de intervenção clínica que sejam sintônicas a complexidade a ao *ethos* do ser humano. Perspectivas consideradas fundamentais em um mundo sociocultural frequentemente adoecido, decorrente do estilhaçamento da ética e da hegemonia tecnológica.

Vemos como importante a possibilidade de contínuo diálogo, de intercâmbios, de elaboração conjunta de projetos de pesquisa, de eventos científicos e culturais, de intercâmbio de informações e publicações acadêmicas, de estudantes, cursos e disciplinas compartilhadas com investigadores instituições estrangeiras que refletem sobre as questões clínicas contemporâneas e como elas se mostram em diferentes campos culturais e interdisciplinares.

Os Projetos iniciais do Laboratório Proso-pon se referem à contribuição de Pavel Florenskyj para a situação clínica; Perspectivas psicopatológicas na contemporaneidade; Fundamentos fenomenológicos da Psicoterapia, do acompanhamento terapêutico e do Atendimento clínico em grupo com base nos pressupostos filosóficos de Edith Stein (filósofa alemã) e de Michel Henry (filósofo francês); e Estudo da psicopatologia fenomenológica de Eugène Minkowski (psiquiatra polonês), Ludwig

Binswanger (psiquiatra suíço) e Bruno Callieri (psiquiatra italiano).

## Referências Bibliográficas

ALES BELLO, Angela. **A fenomenologia e as ciências humanas**. Bauru: EDUSC. 2014.

ANAIS do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde, realizado em São Paulo, SP, 2014/ organizado por Andrés Eduardo Aguirre Antúnez, Gilberto Safra e Maristela Vendramel Ferreira. São Paulo: IPUSP, 2014. [http://newpsi.bvs-si.org.br/eventos/anais\\_I\\_cong\\_intern\\_pessoa\\_comunidade\\_2014.pdf](http://newpsi.bvs-si.org.br/eventos/anais_I_cong_intern_pessoa_comunidade_2014.pdf)

ANTUNEZ, Andrés Eduardo Aguirre; WONDRACEK, Karin Hellen Kepler. Fenomenologia em Michel Henry: implicações na psicopatologia e psicoterapia. **Rev. abordagem gestalt**, Goiânia, v.18, n.1, jun. 2012.

ANTUNEZ, Andrés Eduardo Aguirre; MARTINS, Florinda, WONDRACEK, Karin Hellen Kepler. Apresentação. **Fenomenologia da Vida de Michel Henry - interlocuções entre filosofia e psicologia**. São Paulo: Editora Escuta, 2014.

FERREIRA, Maristela Vendramel; ANTUNEZ, Andrés Eduardo Aguirre. Fenomenologia de Michel Henry e a clínica psicológica: sofrimento depressivo e modalização. **Psicol. estud.**, Maringá, v.19, n.2, jun. 2014.

HENRY, Michel. **L'essence de la manifestation**. Paris: PUF, 1963.

# Metodología de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales

*Clemente Rodríguez-Sabiote*

Departamento de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación

Universidad de Granada (España)

clerosa@ugr.es

## 1. Introducción

Tratar de abordar el amplio espectro metodológico de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (IC-CHSS de ahora en adelante) en un solo capítulo es una tarea compleja y, sobre todo, que necesita de un alto y certero poder de síntesis. A las diferentes jergas que se utilizan para dar nombre a los mismos elementos metodológicos en las diversas disciplinas que constituyen el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales se une la acotación de las disciplinas que conformarían dicho ámbito. En este sentido, consideramos que Ciencias Humanas y Sociales son todas aquellas disciplinas, cuyo objeto de estudio es el ser humano y las distintas relaciones que se establecen con la sociedad.

En este contexto, en primer lugar en el presente capítulo, presentamos los diferentes enfoques metodológicos en que se apoya ICCHSS contemporánea. Nos interesa especialmente describir el panorama actual de la ICCHSS caracterizado por la presencia del factor social en la actividad científica, cuya incidencia implica nuevas formas de interpretar el fenómeno científico. Este aspec-

to supone pasar de una concepción interna de la ciencia a una externa en la que se incorporan factores sociales, culturales e históricos a la producción científica, en general y a la ICCHHSS en particular.

Nos posicionamos, por consiguiente, en una concepción de la ICCHHSS abierta, inclusiva, flexible, constructiva, dinámica y en interacción constante con los nuevos marcos sociales, políticos, científicos y tecnológicos. Señalamos como el pluralismo integrador se consolida como respuesta a la diversidad metodológica, la utilidad se convierte en el criterio de calidad de las investigaciones sociales y los estudios de diseño constituyen un enfoque de investigación alternativo capaz de generar conocimiento directamente aplicable a la mejora de la práctica relacionada con el ser humano y la sociedad que lo rodea.

Finalmente, este capítulo está dedicado a las líneas de la ICCHHSS, la caracterización de la lógica con la que operan los enfoques actuales en ICCHHSS; los presupuestos teóricos en los que se ampara, las principales corrientes que se han generado dentro de cada enfoque, el tipo de diseños más usuales con los que trabajan, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, las ventajas e inconvenientes de cada enfoque, los criterios de calidad y credibilidad que los sustentan, así como sus estrategias de divulgación de los hallazgos de investigación.

Dentro del enfoque cuantitativo hemos incluido las metodologías empírico-analíticas, orientadas por el propósito de explicar, controlar y predecir los fenómenos sociales generando un tipo de conocimiento observable, objetivo, cuantificable y generalizable. A continuación presentamos las metodologías de investigación cualita-

tiva (orientadas a la comprensión y la transformación/emancipación) y que surgieron como respuesta anti-positivista al paradigma cuantitativo. En el último apartado hacemos una descripción de las metodologías orientadas a la valoración, a la toma de decisiones y al cambio, deteniéndonos en tipos de investigación asociados a estas metodologías y muy presentes en la ICCHSS: la Investigación-Acción y la Investigación Evaluativa.

## **2. Tendencias paradigmáticas actuales en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales**

No podemos describir el panorama actual de la ICCHSS sin hacer referencia a las consecuencias que para ella ha tenido el replanteamiento acaecido en las perspectivas paradigmáticas y el cambio producido en los términos de su debate.

En el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, desde hace varias décadas existe un cierto acuerdo en la comunidad de investigadores, respecto a los paradigmas o modos de acercamiento al estudio de la realidad y los fenómenos sociales. Los trabajos de Babbie (2000); Bisquerra (2004); Cubo, Martín y Ramos (2011); Denzin y Lincoln (2012); Lodico (2010); Hernández, Fernández y Baptista (2000); Mc Millan y Schumacher (2005); Quintana y García (2012); Sandín (2010); Springer (2010) o Willis (2006); entre otros, coinciden en señalar tres enfoques básicos o paradigmas caracterizados desde una perspectiva kuhniana como modos de analizar los fenómenos sociales que comparten los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que, tanto científicos, como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas y lenguajes desde donde

perciben e interpretan los procesos educativos. Desde este posicionamiento, pues, se identifican las siguientes perspectivas:

- a. La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (Paradigma positivista/postpositivista);
- b. La perspectiva humanístico interpretativa, de base naturalista fenomenológica (Paradigma interpretativo);
- c. La perspectiva crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (Paradigma socio-crítico).

Con la incorporación a la ICCHHSS, hace ya cuatro décadas, de esta última perspectiva basada en la teoría crítica se rompió la dualidad existente entre las dos grandes tradiciones de investigación dominantes: la empírico-analítica o positivista, por un lado y la hermenéutica e interpretativa por otro. Con los clásicos trabajos de Hall (1975); Reason y Rowan (1981) y Westkof (1979), entre otros, se incorporan bajo ese paradigma diversidad de enfoques y metodologías que no se ubicaban en las dos tradiciones anteriores y que partían del supuesto que afirma que así como lo humano y lo social no es neutral tampoco lo es la investigación. Desde esta perspectiva, la única investigación posible es la que formula explícitamente la ideología en el proceso de obtención del conocimiento.

Cada uno de los paradigmas anteriores representa una concepción básica de la realidad social y tiene su propia manera de entender al ser humano y su entorno a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes. Esta diversidad paradigmática y de puntos de vista para observar los problemas

sociales generó un doble debate en la filosofía de la ciencia acerca de la actitud a tomar sobre cuál de esos paradigmas es el más apropiado para la ICCHHSS y sobre la incompatibilidad o no de los mismos. Las respuestas a estos debates han sido variadas y han ido evolucionando. No es nuestro propósito hacer una descripción detallada de los vaivenes de estos debates. Nos parece más interesante reflexionar sobre los distintos esfuerzos realizados por ofrecer posturas de investigación coherentes con la cada vez más diversa y compleja realidad social y cómo éstas han generado nuevas perspectivas de investigación cada vez más completas y comprensivas.

Durante mucho tiempo ha dominado la idea de la fractura paradigmática. El cisma entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa ha sido preconizado por no pocas corrientes, autores y acaso algunos elementos que poco nada tienen que ver con la ICCHHSS. En este sentido, Dos Santos y Aneizar (1997, p.8) afirman que:

Diversos factores modificables de carácter social, pero ajenos a la misma investigación han estado influyendo en la discusión alimentado una confrontación que se limita al reduccionismo técnico y/o a prejuicios ideológicos, al mismo tiempo que la restringe a aspectos técnicos o metodológicos desvinculados de otras dimensiones que componen un todo articulado denominado paradigma, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico-metodológico.

Es decir, se deja de lado la complejidad de las alternativas epistemológicas y como consecuencia se produce la hipertrofia del nivel técnico instrumental, creando un falso conflicto entre cantidad y calidad. La ciencia social como forma del conocimiento humano opera mediante



el establecimiento de códigos binarios, clasificando la realidad hasta reducirla a códigos que a la misma vez que muestran y representan a la misma son capaces de limitarla y costreñirla hasta límites insospechados (BERICAT, 1998). Los códigos binarios, en tanto convenciones, sólo reducen la complejidad mediante la simplificación, lo que necesariamente provoca un desbordamiento del mundo que se manifiesta en la ambivalencia (BERICAT, 1998). No es extraño, pues, que en la actualidad de la metodología de la investigación se haya hecho un hueco el posicionamiento integrador de la metodología y los diseños multimétodo aplicados a los diversos campos de las ciencias Humanas, Sociales y de la Salud. Como ejemplos más recientes podemos destacar los trabajos de Burch y Heinrich (2015); Curry y Núñez-Smith (2014). Nastasi y Hitchcock (2015) o Piano y Ivankova (2015). En todos ellos se muestran las ventajas y desventajas de su uso, las estrategias para su implementación... Y es precisamente en el proceso de su puesta en marcha donde estrategias como la triangulación metodológica juegan un papel preponderante. Más allá de críticas legítimas que cuestionen sus hallazgos queremos destacar, antes de dar paso al espectro metodológico de la ICCHSS, dos trabajos en los que se muestra la utilidad de la triangulación y la combinación de estrategias en aras a la consecución de la validez como convergencia. Se trata de los trabajos de Rodríguez y Gutiérrez (2005) y Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006). En ambos trabajos se muestra un modelo de triangulación por etapas fundamentado en la lógica de la investigación multimétodo donde más allá de presentarse resultados y conclusiones estancas se llega a la verdadera combinación de conclusiones mediante un complejo modelo de comparaciones entrelaza-

do que recuerda a los procesos de cristalización que propone Richardson (1997) como superación de los procesos de triangulación. No obstante, como afirma Rodríguez (2015) cabría esperar una similitud entre la cristalización que preconiza Richardson (1997) y la triangulación múltiple donde se combinan, contrastan, comparan... diferentes puntos e infinitud niveles de triangulación que conforman una vasta y compleja estructura que puede asemejarse a los poliédricos contornos que conforma dicha cristalización.

### **3. Metodología de la investigación en Ciencias Humanas y Sociales**

#### *3.1. Metodología, método, técnica y diseño en investigación en Ciencias Humanas y Sociales*

Metodología, método y técnica son tres términos presentes, a nivel teórico, en cualquier manual sobre ICCHHSS, y a nivel práctico constituyen tres elementos básicos en el desarrollo de cualquier investigación, existiendo entre ellos una relación, tal que en algunos momentos han sido identificados, erróneamente, como sinónimos.

El término más genérico de los tres es el de metodología, que etimológicamente significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos; constituye el marco de referencia, la lógica de la estrategia a seguir en el planteamiento de los problemas y en el proceso a seguir a fin de darles respuesta. Como proceso de investigación en sí, la metodología estaría formada por un conjunto de operaciones, más o menos sistemáticas, inscritas en el tiempo en formas de fases o etapas, cuyo propósito es alcanzar el logro de los objeti-

vos propuestos (COHEN; MANION, 2002); de esta forma la metodología se puede referir a la forma en que se realiza la investigación, el estudio sistemático y lógico de los principios que la rigen (TAYLOR; BOGDAN, 2000; WALKER, 1985).

Es posible distinguir dos dimensiones de la metodología, uno general aplicable a todos los campos del saber y que refleja las pautas presentes en cualquier proceso científico riguroso; la otra dimensión, se refiere a las metodologías específicas que son el resultado de la diversidad estratégica existente en cada Ciencia concreta (HERNÁNDEZ PINA, 1995).

El término de método es más restrictivo; como saber estructurado para lograr un fin, se ha convertido en un elemento fundamental en cualquier campo del saber. Es el camino para alcanzar los fines de la investigación; el método científico es la estrategia utilizada en investigación para solucionar problemas planteados por el investigador con un fin determinado (HERNÁNDEZ PINA, 1995).

Los distintos métodos de investigación son formas estables de trabajar la investigación por parte de una comunidad de investigadores, los cuáles valiéndose de las técnicas e instrumentos necesarios abordan un problema de investigación concreto bajo una estructura de aprendizaje y socialización denominada *comunidad de práctica*.

Definimos el método “como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (HERNÁNDEZ PINA, 1995, p.92).

Los métodos requieren una serie de técnicas e instrumentos que los operativicen, es decir, que permitan hacer efectivo el desarrollo de cualquier investigación.

Las técnicas, estrechamente ligadas a los métodos, son los procedimientos de actuación particulares y concretos asociados a las distintas fases del método científico (MC MILLAN; SCHUMACHER, 2005).

Así pues, estos elementos se situarían en diferentes niveles de una investigación; el nivel más general lo ocuparía la metodología; su determinación es clave, tanto en el diseño como, en la tarea a emprender por parte del investigador. Se exige, por otra parte, tomar decisiones respecto a la pluralidad de opciones ontológicas y epistemológicas existentes, el método o tipo de investigación que con el que se desarrollará la investigación y las técnicas de obtención y análisis de la información que se utilizaran. Por supuesto, no podemos olvidar que es el problema de investigación es el que determina el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico.

Una función determinante en todo este proceso de comprensión de la realidad social adquiere la noción de diseño de investigación (independientemente del enfoque o perspectiva que se asuma), entendiendo por diseño la estructura formal a la que debe ajustarse cada metodología para ser aceptada por la comunidad científica del momento (NIETO MARTÍN, 2010). La elección de uno u otro diseño, implica siempre un compromiso entre lo idealmente deseable y lo material, así como lo científicamente posible desde las limitaciones y condicionantes que impone la realidad de toda investigación: ya sea en su ambición por hacer inferencias a poblaciones amplias (lógica nomotética del *sample to population*), de generar explicaciones válidas a partir de conjuntos reducidos de observaciones (lógica ideográfica mediante *case to case*), o de provocar cambios y mejoras en realidades concretas a partir de una determinada intervención socioeducativa.

Este compromiso entre lo deseable y lo posible se suele establecer generalmente en base a tres premisas básicas: la aleatorización de los sujetos, la representatividad de la muestra y el realismo o capacidad de movi-lismo social del programa de intervención.

1. La **aleatorización** se refiere a la dificultad que plantea en Ciencias Humanas y Sociales la posibilidad de seleccionar y elegir al azar los diferentes grupos sobre los que se desea recoger datos, siendo en muchos casos una imposición del contexto el trabajar con grupos naturales.
2. La **representatividad** de las unidades muestrales, afecta fundamentalmente a un claro compromiso en la definición de la población marco objeto de estudio, en aras de valorar las posibilidades de generalización de los resultados y extrapolar las inferencias a un grupo más amplio de individuos.
3. El **realismo o movi-lismo social** hace referencia a la complejidad consustancial que acompaña a los procesos sociales y al riesgo que corremos los investigadores cuando sistemáticamente intentamos operativizar los contextos, medir las variables y transformar las realidades sociales.

Según se ponga el énfasis en alguno de estos tres vértices, nos veremos obligados a optar por uno u otro método de comprensión o mejorar las condiciones de existencia de los agentes implicados en una determinada realidad socio-educativa.

### 3.2. Modalidades de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, las diferentes tradiciones, enfoques, perspectivas o paradigmas de ICCHHSS y, por tanto, investigación social aportan una diversidad metodológica que posibilita el estudio de la realidad del ser humano y su contexto social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica puede, por sí misma, responder totalmente a las preguntas que pueden formularse en dicho contexto social.

Son muchas los intentos realizados dentro de las Ciencias Humanas y Sociales por ofrecer una clasificación comprensiva que aglutine a todos los métodos de investigación, que incluya todas las tendencias y que facilite la explicación didáctica de un panorama, tan diverso como, confuso y descontextualizado, en algunas ocasiones.

Los criterios utilizados en estas clasificaciones hacen referencia a los aspectos más significativos de la investigación como es la finalidad, el alcance temporal, carácter de la medida, el grado de intervención, control de variables, naturaleza de los datos, la distancia con los hechos o la orientación de la investigación. A continuación describimos algunas de estas modalidades de investigación según los criterios más comunes:

Según la FINALIDAD:

- *Investigación básica.* Se define como aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (DE LA ORDEN, 2004). Tiene por objeto crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos sociales y humanos, sin

preocuparse de su aplicación práctica. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas amplios de fiabilidad y de validez general (FOX, 1981; KERLINGER, 1985). Como señala Tejedor (2004) la tendencia en investigación básica es a realizarla en ambiente de campo, es decir, en contextos naturales.

- *Investigación aplicada.* Tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos e inmediatos, en orden a transformar las condiciones de los contextos de intervención social. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario (DE LA ORDEN, 2004). En un contexto afín, exactamente en el contexto educativo, De La Orden (2004) y Tejedor (2004), analizaron el panorama contemporáneo de la investigación educativa, señalando la necesidad de difuminar los límites entre la investigación básica y la aplicada potenciando la investigación que sin dejar de ser básica, ya que aporta datos científicos nuevos, incrementa la probabilidad de mejorar la práctica educativa. La tendencia actual es a realizar la investigación básica en ambiente de campo, es decir en contextos naturales, sin perder de vista que ésta debe ser útil. No obstante, a la ICCHSS le queda un gran camino por recorrer en este sentido. La utilidad práctica de los hallazgos y conclusiones que se derivan de la ICCHSS es todavía muy limitada y tiene, desde luego, un efecto todavía cuestionable en la mejora de los problemas abordados en dicha modalidad investigativa.

Según la DIMENSIÓN TEMPORAL:

- *Investigación histórica.* Estudia los fenómenos ocurridos en el pasado, reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo, fundamentando su significado en el contexto del que ha surgido. Utiliza el método histórico y se sirve de todo tipo de fuentes y documentos del pasado. La investigación histórica describe, analiza e interpreta los acontecimientos pretéritos desde marcos conceptuales y perspectivas presentes.
- *Investigación transversal.* Es una investigación centrada en un determinado momento histórico, que intenta seccionar la estructura temporal de los acontecimientos para estudiarlos en un determinado momento, sin ningún tipo de proyección hacia el pasado ni el futuro.
- *Investigación longitudinal.* Es aquella que recoge información repetidamente a lo largo del tiempo con idea de estudiar la evolución de un determinado fenómeno o problema educativo.

Según el CARÁCTER DE LA MEDIDA:

- *Investigación Cuantitativa.* Se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de los datos.
- *Investigación Cualitativa.* Se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc.) su interés reside en el estudio de lo



particular y en la resolución de problemas de orden práctico.

Según el NIVEL DE CONTROL DE LAS VARIABLES:

- *Investigación Descriptiva*. No se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva los estudios de desarrollo, los estudios de casos, las encuestas, los estudios correlacionales, los estudios de seguimiento, los análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, estudios históricos.
- *Investigación Ex-post-facto*. No se pueden controlar las variables independientes. Se espera a que el fenómeno haya ocurrido de forma natural. Una vez que ha ocurrido el fenómeno de forma espontánea, las técnicas para observarlo a posteriori pueden coincidir con las de la investigación descriptiva o experimental.
- *Investigación Experimental*. Supone la manipulación de, al menos una variable independiente. Se dispone del máximo control sobre ellas. Se incluyen en este apartado los estudios que, en general, aplican diseños experimentales. La metodología cuantitativa es consustancial a este tipo de estudios.

Según la ORIENTACIÓN PREDOMINANTE:

- *Investigación orientada a la comprobación*. Es la investigación cuya orientación básica es contrastar teorías. Emplea principalmente la metodología empírico-analítica: métodos experimentales, cuasi-experimentales, ex-post-facto. Su objetivo es

explicar y predecir los fenómenos. Utiliza técnicas de análisis cuantitativo.

- *Investigación orientada al descubrimiento.* Se preocupa por generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos. Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento.
- *Investigación orientada a la aplicación y el cambio.* Preocupada por la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En el marco de la intervención educativa se orienta a la toma de decisiones y al cambio o mejora de la práctica educativa.

Una variante de esta clasificación es la aportada por Bisquerra (2004) quien dentro de las investigaciones orientadas a comprobar hipótesis, vía deductiva, identifica la investigación experimental y la cuasiexperimental y dentro de las investigaciones orientadas a descubrir teorías generales vía inductiva señala la investigación ex post facto (dentro de la cual contempla los estudios descriptivos, de desarrollo y correlacionales), la investigación etnográfica y el estudio de casos.

### 3.3. Enfoques Metodológicos en ICCHSS

A partir de las aportaciones y reflexiones realizadas en la primera parte de este capítulo, y tras la revisión de diferentes manuales sobre investigación en Ciencias Humanas y Sociales identificamos, con un alto grado de acuerdo, tres enfoques que tienen una gran incidencia en el campo social y de las humanidades:

- a) Enfoque cuantitativo o empírico-analítico;
- b) Enfoque cualitativo o humanístico-interpretativo;
- c) Enfoque para el cambio y la toma de decisiones.

Estos enfoques hay que entenderlos no como posturas contrapuestas, sino como extremos de un continuo o partes de una única dimensión en la que se mueve el investigador. Como señala Hernández Pina (1995, p.26) podrían acotarse tres posiciones bien delimitadas a lo largo de dicho continuo, cuyos propósitos serían bien distintos, a saber:

Tabla 1 – Continuo de los enfoques de investigación y principales objetivos de cada uno de ellos.

Investigar para Explicar	Investigar para Comprender	Investigar para Cambiar
Dimensión creativa y acumulativa de la investigación		Dimensión de toma de decisiones

Fuente: Hernández Pina (1995, p.26).

Estos enfoques llevan asociados unas metodologías y unos métodos de investigación que condicionan la manera de llevar a cabo la investigación, el modo de enfocar los problemas y buscarles respuestas.

Son muchas las clasificaciones y algunas de ellas no son muy coincidentes; nosotros, atendiendo al criterio relativo a la naturaleza del problema y a los objetivos de investigación vamos a distinguir entre metodologías de ICCHSS asociadas a la tradición positivista o empírico-analítica; metodologías asociadas a la tradición subjetivista o humanístico interpretativa y metodologías asociadas a la investigación orientada a la práctica social, a la valoración, toma de decisiones y al cambio (BABBIE, 2000; COHEN; MANION, 2002; CORBETTA, 2007).

Es habitual encontrar en los manuales sobre metodología en Humanidades y Sociales ilustraciones en las que se recoge una perspectiva general de las principales metodologías, sus métodos asociados y el paradigma de referencia. Si tenemos en cuenta la realidad de la práctica, sus tendencias, su evolución y las implicaciones que para la misma tiene la nueva manera de entender la construcción del conocimiento científico, estas representaciones-síntesis (percederas en el tiempo) son intentos didácticos por recoger, relacionar y ordenar un panorama diverso y en el que cada vez tienen más protagonismo las *interacciones metodológicas* y la incorporación de otras perspectivas y procedimientos desarrollados por otras disciplinas y que pueden ser importados a nuestro campo para dar respuesta a los distintos tipos de preguntas que se suscitan en el terreno de la educación. En las siguientes tablas (1 y 2), y con una intención puramente ilustrativa y didáctica, representamos someramente las que consideramos constituyen las tipologías de investigación más usuales en ICCHSS, según Mc Millan y Schumacher (2005) y Bisquerra (2004) caracterizadas entorno a una serie de elementos, a saber, los objetivos del paradigma donde se incardina, las técnicas de recogida de información utilizadas...

Tabla 2 - Espectro metodológico en ICCHSS.

CUANTITATIVO		Modalidad de Investigación	CUALITATIVO	
Experimental	No Experimental		Interactivo	No Interactivo
Teoría Fundamentada	Estudio de casos		Etnográfico	Análisis de conceptos
Comparativo	Descriptivo		Fenomenológico	Análisis críticos
Caso único	Correlacional		Estudio de casos	
	Encuesta		Teoría Fundamentada	
	Ex post facto		Estudios Críticos	
Observaciones estructuradas Entrevistas estructuradas Test de lápiz y papel Cuestionario Evaluaciones alternativas		Fenomenológico	Observación participante Observaciones de campo Entrevistas en profundidad Documentos y artefactos Técnicas suplementarias	
Resumen Introducción Problema de investigación Revisión de la literatura. Estado de la cuestión o Estado del arte Formulación de objetivos de investigación y/o hipótesis Metodología Resultados Exposición y conclusiones Referencias		Estructura del Informe de Investigación	Introducción Metodología Hallazgos e interpretaciones Conclusiones Referencias	

Fuente: Mc-Millan y Schumacher (2005, p.37)

Tabla 3 - Espectro metodológico en ICCHSS, según Bisquerra (2002).

PARADIGMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	MÉTODOS/TIPOS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS
Positivista	Explicar, relacionar, predecir	Empírico-Analítica Cuantitativa	Experimental, Cuasi-experimental. Ex-post-facto: Métodos descriptivos, de desarrollo y correlacional	Instrumentos: tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática
Interpretativo	Comprender	Humanístico-interpretativa. Constructivista Cualitativa	Etnografía Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación Fenomenológica y Etnometodológica	Estrategias: Observación participante, entrevistas en profundidad, diario, ...
Crítico	Cambiar, transformar	Sociocrítica	Investigación - Acción Investigación Participativa Investigación Colaborativa Investigación Evaluativa	Combina instrumentos y estrategias cualitativas

Fuente: Bisquerra (2002, p.42).

Una vez mostrados los esquemas básicos de los espectros metodológicos que se contemplan en ICCHSS sólo nos queda justificar cuáles son los principales rasgos distintivos que caracterizan a una y otra vía.

Las diferencias en el método no radican solamente en los modos alternativos de alcanzar el mismo fin o responder a las mismas preguntas desde distintas perspectivas. Lo que distingue un método de otro, no son sólo los procedimientos diferentes que emplean en sus fases de planificación, recogida, análisis de datos y divulgación de resultados, sino también los distintos tipos de preguntas que tratan de responder. Los investigadores cuantitativos están más interesados por el estudio de la naturaleza misma del hecho de las Ciencias Humanas y Sociales, estudiando las correlaciones y las relaciones de causalidad entre las variaciones de un conjunto de eventos o características respecto a otro conjunto de variaciones.

Por contra, al investigador cualitativo le preocupa el significado y las manifestaciones singulares de un determinado hecho o acontecimiento. Los investigadores cuantitativos están interesados en comprender la realidad, no desde la espontaneidad de su manifestación, sino a través de la introducción de modificaciones para estimar y comprender mejor las consecuencias de esos cambios, sólo a través del estudio sistemático de modificaciones planificadas es posible distinguir relaciones causales entre los eventos o características educativas. Al investigador cualitativo le interesan los fenómenos educativos en el propio contexto en el que se manifiestan, sin ningún tipo de manipulación ni control.

Frecuentemente se suele ignorar la intersección de los métodos de investigación con los propósitos sociales,

políticos o teóricos que subyacen en la investigación que se realiza. Los métodos de investigación no son sólo modos diferentes de lograr el mismo fin sino que conllevan maneras diferentes de plantear preguntas y, a menudo, compromisos diferentes con las ideologías con las políticas y con las realidades sociales. En la actualidad, cada vez se pone más atención por parte de los investigadores a la componente axiológica, al compromiso de valores implícitos que hay detrás de cada elección del método.

Bajo esta premisa investigar es algo más que una mera elección del método, algo más que una cuestión primordialmente técnica desvinculada de la ideología subyacente o de la racionalidad sustantiva de la investigación a realizar. Seleccionar el método más apropiado para un determinado problema es una de las responsabilidades más difíciles e importantes para un investigador. La elección lleva asociada tanto una valoración previa de la adecuación medios-fines, como un dominio en profundidad de la metodología correspondiente.

Así por ejemplo, al considerar las diferencias entre métodos cuantitativos y cualitativos, encontramos otro tipo de contraste social y/o político de interés: los métodos cuantitativos, ya sean correlacionales o experimentales, requieren de muestras amplias de sujetos, para poder maximizar la generalización de los hallazgos a la población más amplia posible; al hacer esto, se tiende a muestrear individuos y fragmentos de realidad que se mantienen inamovibles, antes que dirigir la investigación hacia situaciones deseables; ésto plantea desde el punto de vista ético serias consideraciones de legitimidad, ya que invertir presupuestos y esfuerzos simplemente en describir y explicar, sin llegar a intervenir para paliar una necesidad constatada, no deja de ser un lujo



social.

Hasta no hace demasiado tiempo y posiblemente en la actualidad los métodos de ICCHHSS más frecuentemente empleados han sido los métodos cuantitativos de investigación: experimental, cuasiexperimental, correlacional, los estudios de medición y las investigaciones basadas en observación sistemáticas y en encuestas. Sus raíces disciplinares descansan en los modelos de las ciencias físico-naturales, métodos que no sólo comparten amplias y regulares tradiciones en educación sino que también arrastran el prestigio y la popularidad de la precisión, de la cuantificación y de la medida.

A través de la aplicación de las modernas técnicas estadísticas, los investigadores pueden estimar la probabilidad y el tamaño de los errores, con una precisión verdaderamente sorprendente; pero, no siempre es aconsejable elegir aquellos métodos más usados por tradición y que mejor comprendemos. Debemos, en primer lugar, comprender nuestro problema y decidir qué cuestiones nos planteamos y a continuación seleccionaremos el modo más adecuado para responder esas preguntas. En unos casos será más aconsejable el uso de métodos altamente cuantitativos y objetivos, mientras que en otros deberemos emplear procedimientos más subjetivos o cualitativos, sin que por ello nuestros hallazgos dejen de tener valor científico.

En definitiva, lo que distingue la investigación de otras formas de discurso humano es la aplicación del método, en cuanto estructura lógica y herramienta sistemática que permite entender, explicar, interpretar o mejorar una determinada realidad socioeducativa. Los métodos de ICCHHSS son formas de indagación sistemática, en el sentido de que siguen una serie de normas

y principios de procedimiento a los cuales debe ajustarse el investigador para tener garantías de que sus resultados son verdaderos y ofrecen suficiente confianza. También son sistemáticos y estructurados, en el sentido de que proceden de disciplinas de la ciencia social o natural con cierta tradición, las cuales han desarrollado cánones de descubrimiento y verificación para elaborar y examinar las pretensiones de verdad en sus campos. Por tanto, cada una de estas formas de indagación planteará preguntas diferentes o tendrá formas diferentes de plantearse los problemas de investigación socioeducativa. No olvidemos, además, que el método de investigación frecuentemente está relacionado con compromisos ideológicos o teóricos de los investigadores. A su vez, las posibilidades de realizar ciertos tipos de investigación social cambian en función de la predisposición social y política que la sociedad desarrolla.

## **Referências Bibliográficas**

BABBIE, Earl. **Fundamentos de la investigación social**. Madrid: Thomson, 2000.

BERICAT, Eduardo. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social**. Significado y medida. Barcelona: Ariel, 1996.

BISQUERRA, Rafael. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

COHEN, Louis; COHEN, Louis. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2002.

BURCH, Patricia; HEINRICH, Carolyn. **Mixed Methods for Policy Research and Program Evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 2015.

- CORBETTA, Piergiorgio. **Metodología y técnicas de investigación social**. Madrid: Mc Graw-Hill, 2007.
- CUBO, Sixto; MARTÍN, Beatriz; RAMOS, José Luis. **Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud**. Madrid: Pirámide, 2011.
- CURRY, Leslie; NÚÑEZ-SMITH, Marcella. **Mixed Methods in Health Sciences Research**. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- DE LA ORDEN, Arturo. Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico, In: BUENDÍA, Leonor; GONZÁLEZ, Daniel; POZO, María Teresa (Coords.). **Temas fundamentales en la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004. p.7-25.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.
- DOS SANTOS, José Camilo; ANEIZAR, Silvio. **Investigación educativa, cantidad y calidad**. Un debate paradigmático. Bogotá: Magisterio, 1998.
- FOX, David. J. **El proceso de investigación en educación**. Navarra: EUNSA, 1981.
- HALL, Rupert. **La revolución científica**. Barcelona: Crítica, 1975.
- HERNANDEZ PINA, María Fuensanta. **Bases metodológicas de la investigación educativa I**. Fundamentos. Murcia: DM, 1995.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, L. P. **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw Hill, 2000.
- KERLINGER, Fred. N. **Investigación del comporta-**

**miento.** Técnicas y metodología. México: Interamericana, 2002.

LODICO, Maguerite. **Methods in educational research: from theory to practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

MC MILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. **Investigación educativa.** Madrid: Pearson Educación, 2005.

NASTASI, Bonnie; HITCHCOCK, John. **Mixed Methods Research and Culture-Specific Interventions.** Thousand Oaks: Sage, 2015.

NIETO MARTÍN, Santiago. **Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.** Madrid: Dyckinson, 2010.

PIANO, Vicky; IVANKOVA, Nataliya. **Mixed methods research.** Thousand Oaks: Sage, 2015.

QUINTANAL, José; GARCÍA, Begoña. **Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa.** Madrid: CCS, 2012.

RICHARDSON, Laurel. **Fields of Play: Constructing an Academic Life.** New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1997.

RODRÍGUEZ, Clemente. Evaluación diagnóstica de necesidades socio-ambientales mediante la triangulación múltiple. El caso de un equipamiento ambiental de la provincia de Granada (España). **Andamios** (En prensa), 2015.

RODRÍGUEZ, Clement; GUTIÉRREZ, José. Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y

desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, n.39, p.135-157, 2005.

RODRÍGUEZ, Clemente; POZO, María Teresa; GUTIÉRREZ, José. La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. **Relieve**, v.12, n. 2, p.1-18, 2006.

SANDÍN, María Paz. **Investigación cualitativa en educación**. Fundamentos y tradiciones. 2. Ed. Madrid: McGraw Hill, 2010.

SPRINGER, Ken. **Educational research: a contextual approach**. Hoboken: N.J. Wiley, 2010.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos en investigación**. La búsqueda de los significados. 3. Ed. Madrid: Paidós, 2000.

TEJEDOR, Javier. Investigación educativa: ¿hacia dónde vamos? In: BUENDÍA, Leonor; GONZÁLEZ, Daniel; POZO, María Teresa (Coords.). **Temas fundamentales en la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004. p.63-104.

WALKER, James. **Doing research**. London: Methuen, 1985.

WESTKOF, Marcia. Feminist criticism of the social sciences. **Harvard Educational Review**, n.49, 1979.

WILLIS, Jerry. **Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches**. New York: Sage, 2006.

# O problema ético nas pesquisas em ciências humanas: Metodologias, procedimentos e adequações legais

*Delmo Mattos*  
UniCEUMA/Inst. Florence  
delmomattos@hotmail.com

## **Introdução**

Ao ampliar os parâmetros de conduta ética em suas respectivas pesquisas os pesquisadores identificam, cada vez mais, determinadas falhas metodológicas em relação às expressões e fundamentos que embasam as ciências sociais e humanas. Diante desse problema, os pesquisadores relatam que estas dificuldades são evidenciadas nos trabalhos de pesquisadores e pelo sistema formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- (CONEP) e, sobretudo, pelos vários comitês de ética em pesquisa (CEPs). Sobre essa questão, identifica-se uma dificuldade de análise e revisão dos termos das pesquisas acarretando uma grande dificuldade ou impedimentos para a realização e implementação de pesquisas relacionadas a área de ciências humanas. De certa forma, estas dificuldades são resultante de uma “visão positivista” de encarar o formato das intenções de pesquisa dificultando, por sua vez, os parâmetros das ciências sociais e humanas e, conseqüentemente, o pesquisador no que concerne a sua pesquisa cuja prática metodológica baseia-se em princípios das Ciências Humanas e Sociais. (ASSAD, 1993)

Tal problemática deve-se, sobretudo, conforme afirma Assad (1993, p.34), “a matriz de avaliação dos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos é predominantemente biomédica”. Ou seja, os conceitos como riscos e benefícios, devolução dos resultados de pesquisa, benefícios compartilhados, termo de consentimento livre e esclarecido ou reparação por danos compõem o vocabulário compartilhado dos comitês de ética para avaliar projetos de pesquisa de uma forma geral são de ordem da metodologia das ciências médicas. Todavia, recentemente diversos pesquisadores apontam a importância da existência de peculiaridades no que concernem as demandas das ciências humanas que, por conseguinte, devem ser levados em consideração pelos órgãos que regulamentam o uso e a implementação da pesquisa.

Em que sentido pode afirmar que há um erro metodológico nas configurações das ciências? Podemos identificar determinados parâmetros metodológicos que demonstrem a ineficácia do modelo biomédico nas pesquisas éticas em ciências sociais e humanas? Com base em tais questionamentos, o propósito deste ensaio consiste em discutir e analisar as questões éticas da pesquisa científica no que concerne a metodologia das ciências humanas e sociais reportando, por sua vez, aos processos de avaliação e construção dos mecanismos de investigação sobre a ótica do “paradigma qualitativo” com ênfases nas particularidades da investigação da área de humanas.

Considera-se que a diversidade de métodos, técnicas, paradigmas, referenciais, enfim, de diferentes pontos de vista e saberes é essencial à produção de conhecimento sobre um objeto tão complexo como é os das ciências humanas e sociais. Torna-se, portanto, funda-

mental que os comitês de ética estejam capacitados para revisar e apoiar a realização de pesquisas que atendam aos interesses sociais e respeitem seus pesquisados cuja metodologia atende a interesses metodológicos diferenciados. Para que isto seja possível, os comitês devem se apropriar de um movimento de ampliação das áreas que o compõe em um intercâmbio metodológico. Buscando evidentemente uma “troca de conhecimentos e inovações” nos formatos e formas de compreender o processo de construir e fazer ciência.

Como é possível considerar todas estas peculiaridades inerentes à investigação qualitativa se projetos são apresentados aos critérios de rigor e ética, construídos de acordo com a lógica da investigação quantitativa? Na verdade, comitês de ética precisam aderir aos seus princípios de procedimentos de revisão que orientam a pesquisa qualitativa. Segundo Freitas (2006, p.32), “Como investigador qualitativo, precisamos usar nossa voz para se comunicar de uma melhor forma os métodos e o papel da metodologia qualitativa para os outros investigadores”. Assim, a capacidade de argumentação é a principal ferramenta do processo de construção do conhecimento através da pesquisa qualitativa.

Ao mesmo tempo, temos de encontrar maneiras de tornar público mais profundamente nossas experiências em matéria de investigação e os dilemas éticos decorrentes. O pesquisador em ciências humanas e sociais precisa conhecer mais densamente metodologias qualitativas e seus dilemas éticos e metodológicos que irão contribuir para o controle do rigor da investigação. Em vista a essas considerações, primeiramente traçaremos duas vias a seguir necessariamente. Primeiramente, propõe-se a investigar a relação entre ética e pesquisa mediante uma



discussão sobre as dificuldades metodológicas enfrentadas pelos pesquisadores de ciências sociais. Trata-se, portanto, de analisar as particularidades existentes nas pesquisas em ciências humanas. Em um segundo momento, verifica-se uma discussão a respeito da relação entre ética e pesquisa. Diante disso, enfatiza-se a problemática relativa aos pressupostos da ética em pesquisa no âmbito das ciências humanas, a partir de suas metodologias, seus procedimentos e de suas adequações legais.

### **Ética e pesquisa: qual o caminho deve-se seguir?**

As dificuldades que alguns pesquisadores das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas encontram estão diretamente relacionado a uma ausência de adequação a um instrumento que atendam a um código de ética específico das suas respectivas metodologias. Uma vez que, diante do código de ética aplicado à área através da resolução 196/96, verifica-se uma influência marcante das ciências biomédicas nos procedimentos de pesquisa não atendendo, por conseguinte, as especificidades das pesquisas desta área, ou seja, ciências humanas. Por isso, enfatiza Diniz (2008, p.185), “a emergência da ética em pesquisa nas ciências humanas não se justifica por seu caráter restritivo à prática investigativa dos pesquisadores sociais”.

Existe realmente uma crença desastrosa de que ética e pesquisa acadêmica devam ser “campos próximos” deve ser concretizada por valores compartilhados universais. Mas para que estas motivações éticas se traduzam em práticas efetivas, torna-se necessário o que os comitês de ética sejam sensíveis às particularidades existentes nas ciências humanas. Um comitê de ética na

pesquisa é transversalizado por questões que o ultrapassam, mas não o abandonam: a consistência da pessoa, o valor do conhecimento, as relações entre ética do indivíduo e a da coletividade, ética e normas de comportamento profissional, ética e educação etc.

Segundo enfatiza Freitas (2006, p.45),

Os Comitês de Ética em Pesquisa baseiam-se em dois pressupostos básicos. O primeiro é o de monitorar a prática científica, pois os projetos devem ser avaliados e aprovados por um Comitê antes de ser executado. O segundo pressupõe que a ética não é um tema exclusivo de cientistas que conduzem pesquisas, mas uma questão de interesse coletivo. Toda pesquisa científica apresenta riscos e benefícios, há determinadas graduações de riscos que devem ser consideradas quando um projeto é avaliado por um Comitê de ética.

Em 1996, uma ação conjunta entre a União Europeia, Japão e os Estados Unidos conduziram a elaboração de uma diretriz para “boas práticas clínicas”. A proposta principal do documento foi a de definir critérios de qualidade científica e parâmetros éticos naquelas pesquisas que utilizam medicamentos. Especificamente, na América latina, houve um desdobramento dessa iniciativa com a criação da Rede Pan-Americana para a Harmonização da Regulamentação Farmacêutica (Rede PANDRH), sob a coordenação da organização pan-americana de saúde.

Todo esse cenário contribuiu decisivamente com a elaboração ou o aprimoramento dos marcos normativo e legal em diferentes países da América latina, entre eles, Brasil, Argentina, Peru e Chile. No Brasil, os sistemas de revisão ética adotam como referência o modelo de auto-regulamentação, ou seja, as instituições de pesquisa são responsáveis por estabelecer e consolidar sistemas

de avaliação próprios, acompanhados de mecanismos centralizados de referência. Particularmente, no caso brasileiro, ao mesmo tempo em que possui regulamentação detalhada, o arcabouço normativo depende de legislação genérica para respaldá-lo. Além disso, propõe-se a revisar e acompanhar todas as pesquisas envolvendo seres humanos, independente da área do conhecimento.

Nas palavras de Freitas (2006, p.23),

Assim existem, por um lado, um sistema organizado, e por outro, uma resposta pronta e ampla das instituições produtoras de pesquisa. Todo este esforço responde a um processo histórico e a um anseio presente não apenas nos meios científicos, mas também, e de forma intensa, na sociedade como um todo, pela adoção de condutas que possam ser consideradas como éticas. Não obstante, como pesquisador, tenho percebido, a partir dos contatos com o comitê de ética ao qual tenho submetido meus projetos, uma forma de atuação voltada muito mais para a verificação sistemática do cumprimento de exigências burocráticas do que para a discussão de aspectos éticos ou morais dos procedimentos que propus. Em contato com colegas da mesma instituição, muitos têm manifestado percepções semelhantes. Colegas de outras instituições têm, igualmente, relatado problemas semelhantes, ocorridos em suas relações com outros comitês.

A primeira regulamentação sobre pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil estabeleceu-se em 1988, trata-se da regulamentação CNS 01/1988. Tal regulamentação delimitou quais os aspectos éticos que deveriam ser seguidos para o desenvolvimento de pesquisas na área da saúde no país. Apontou, também, que esse campo deveria ser compreendido como um conjunto de ações que contribuíssem para conhecer melhor: os pro-

cessos biológicos e psicológicos do ser humano, os vínculos causais das doenças e sua relação com a prática médica e estrutura social, a prevenção e controle de problemas de saúde, as técnicas e procedimentos utilizados na atenção à saúde, os efeitos nocivos do meio ambiente sobre a saúde humana, e as possibilidades de produzir insumos para a saúde.

A resolução n.º 1/88, sem dúvida, constituiu-se um passo importante dentro da temática. A resolução mesclou questões de natureza ética, com problemas de vigilância sanitária e de biossegurança. Infelizmente, houve pouca adesão à regulamentação nela contida. Assim, em 1992, levantamento realizado pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) mostrou ser ínfimo o número de centros de pesquisa médica que obedeciam ao disposto na resolução. Na realidade, a experiência mundial, lamentavelmente não consagra esse ponto de vista. Com esse pano de fundo, membros do Conselho Nacional de Saúde, em 1995, salientaram a necessidade de revisão da resolução n.º 1/88 e o estabelecimento de normas para a pesquisa envolvendo seres humanos. Aprovada a proposta, foi nomeado grupo executivo de trabalho (GET) com esse objetivo. Procedendo à revisão da literatura sobre o assunto, analisando os documentos de diversos países, levando em conta a contribuição nos vários segmentos da sociedade solicitada pelo GET, foi possível chegar-se à elaboração da resolução CNS 196/96<sup>3</sup>.

3 O Sistema CEP/Conep é considerado um dos mais avançados da América Latina, precisando apenas ser aprimorado por intermédio da criação de estratégias no intuito de melhorar o acompanhamento dos projetos aprovados, a infra-estrutura dos CEP e a fiscalização dos mesmos pela Conep, bem como consolidar o papel educativo dos CEP e investir na capacitação contínua e permanente dos seus membros. Assim, antes de pensar em estratégias punitivas, nos parece mais coerente pensar em estratégias de fortalecimento do Sistema CEP/Conep no intuito de tornar o controle social em pesquisa mais amplo e eficaz.

De acordo com Gilligan (1982, p.34),

A ética também atua como um elemento de controle de condutas individuais ou coletivas; porém, diferentemente das leis e das normas, ela atua a partir das convicções do próprio indivíduo que age. Não é a existência de uma regra, externa e anterior ao ato, que rege a decisão ética: é a ponderação do agente, sua reflexão e suas decisões, diante a) da situação específica, b) do ato a ser executado, c) das consequências que espera, deseja ou supõe que vão resultar de sua ação e d) da confrontação entre essas consequências e seu sistema de valores, ou seja, o conjunto de suas convicções anteriores sobre o que seria certo e errado.

Após a contestação de várias havia lacunas consideráveis na resolução CNS 01/1988, uma vez que não tinham sido previstos os marcos estruturais e de apoio legal para a criação e a implementação dos comitês de ética. Tampouco haviam sido elaboradas propostas a fim de promover a capacitação dos membros e pessoal administrativo para o desenvolvimento das atividades. Com isso, após um ano de intensos debates que contaram com a participação efetiva da comunidade científica e da sociedade, com a compilação de documentos sobre ética em pesquisa existentes no mundo, com uma revisão bibliográfica extensiva sobre o tema, com a incorporação de sugestões e com a apresentação do trabalho em duas audiências públicas foi divulgada pelo CNS/MS a Resolução 196/1996, intitulada de: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos<sup>4</sup>.

---

4 A primeira regulamentação sobre pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil estabeleceu-se em 1988, trata-se da regulamentação CNS 01/1988. A relevância de tal regulamentação está no fato de que delimitou decisivamente quais os aspectos éticos que deveriam ser seguidos para o desenvolvimento de pesquisas na área da saúde no âmbito nacional.

A resolução CNS nº 196/96 está explicitamente baseada na teoria moral dos quatro princípios, *prima facie*, do respeito da autonomia individual; da beneficência, da não maleficência e da justiça, embora atribua, implicitamente, uma prioridade ao princípio do respeito da “autonomia individual” visto que nenhuma pesquisa pode ser realizada sem o consentimento livre e esclarecido dos pesquisados. Assim, a resolução CNS 196/1996 passou a ser o documento de referência para a revisão ética das investigações envolvendo seres humanos no Brasil.

Levando em consideração tal fato, Assad (1993) aponta para divergências na adequação de algumas pesquisas a certas normas da Resolução, como dificuldade em fazer crítica social sem ferir interesses de nenhum dos sujeitos estudados, dificuldade para obter consentimento informado quando se trabalha com populações ocultas e o anonimato em pesquisas que também tenham caráter de registro histórico. Sendo assim, pode-se dizer que a Resolução segue princípios nobres e tem constituição ideal ao passo que segue os parâmetros necessários para tais objetivos, porém isso não implica em uma adequação perfeita da realidade de todas as pesquisas e no que se trata do funcionamento de suas próprias instituições.

Além disso, a criação e consolidação do sistema brasileiro de revisão ética das pesquisas, o denominado Sistema CEP/Conep. No entanto, a estrutura normativa e legal do país é mais ampla, envolvendo, também, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Também, por meio das resoluções e leis da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio). Cada uma dessas instâncias assume uma responsabilidade específica a depender do

tipo de protocolo de pesquisa que será avaliado.  
Segundo Freitas (2006, p.21),

A possível sobrecarga dos CEPs também pode explicar porque a revisão sistemática de todos os itens prescritos pela Resolução nem sempre era feita. Em especial, evidenciou-se a falha em revisar os antecedentes científicos. Cabe ressaltar que, segundo a Resolução, “a revisão ética de toda e qualquer proposta de pesquisa envolvendo seres humanos não poderá ser dissociada da sua análise científica” (Cap. VII, item 14a). Quando se revisa somente os aspectos éticos e não os metodológicos existe o risco de que os resultados finais, publicados, não reflitam a realidade dos fatos. Isso pode causar danos às pessoas, caso outros pesquisadores utilizem esses resultados equivocados como base para outros estudos ou tratamento de pacientes.

No caso do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), trata-se de um colegiado interdisciplinar e independente, com “*munus público*”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Originado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos<sup>5</sup>. Em linhas gerais, o CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está bem estabelecido nas diversas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para as Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e Brasileiras (Resolução CNS 196/96 e complementares), diretrizes estas que ressaltam a necessidade de revisão ética e científica de pes-

<sup>5</sup> Normas e Diretrizes Reguladoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II. 4.

quisa envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem estar do sujeito de pesquisa.

Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e social da comunidade brasileira. Portanto, um Comitê de ética em pesquisa age propedeuticamente para que decisões e cidadãos entrem em competência com os conhecimentos e a cultura que permitem a compreensão da responsabilidade social dos cidadãos com o corpo humano e o dos animais. Também, o CEP Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

De acordo com a Resolução CNS 196/96, o CEP deve ser constituído por um colegiado com número não inferior a sete membros. Deve ser multidisciplinar, multiprofissional, com profissionais da área da saúde, das ciências exatas, sociais e humanas, incluindo, por exemplo, juristas, teólogos, sociólogos, filósofos, pessoas que se dediquem ao estudo da bioética e, pelo menos, um membro representante dos usuários da instituição. Também, torna-se norteador haver uma distribuição balanceada de gênero na sua composição, não devendo também ter mais que a metade de seus membros pertencentes à mesma categoria profissional.

Na perspectiva de Freitas (2006, p.45),

É necessário reconhecer o enorme progresso que tem significado para a ética em pesquisa no Brasil a publicação, divulgação e aplicação da Resolução 196/96. A necessidade de criar os CEPs e enviar os protocolos de pesquisa à revisão ética colocam o Brasil vários passos à frente dos demais países da América Latina e de outras regiões menos desenvolvidas. Isto, porém, não significa



que o processo não possa se aperfeiçoar ainda mais, que é justamente o objetivo da avaliação aqui apresentada.

Cabe enfatizar que, a participação nos CEP's é voluntária e as formas de eleição pelos pares de metade de seus membros com experiência em pesquisa, mas a escolha de outros membros dependerá das normas da instituição. De todo modo, o processo deve ser transparente e claramente divulgado, visando a obter a legitimidade necessária ao CEP para que haja o devido respeito às suas decisões. Podem ser convidadas pessoas de fora da instituição, com perfil que contribua para o alcance do caráter multidisciplinar recomendado, podem ser convidados consultores *ad hoc* sempre que necessário.

As maiores partes dos CEP's estão localizados em instituições universitárias, por sua vocação de pesquisa localiza-se em ordem decrescente nas Santas Casas e hospitais. Dentro das instituições universitárias, esse quadro obedece a seguinte distribuição: hospitais universitários, faculdades de medicina, faculdades de odontologia, faculdades integradas e núcleos de saúde coletiva, seguidas pelas faculdades de farmácia, enfermagem e fisioterapia.

Todavia, a "especialidade" fundamental que se exige de um membro de um Comitê de Ética é a sua sensibilidade para as questões éticas, capacidade de abertura ao diálogo e de ação, no grupo, como "igual e interessado nas questões éticas" e sua disponibilidade para reflexão e estudo do comportamento humano. Diante das informações obtidas junto aos Comitês, percebe-se que estes estão se consolidando, e funcionando, de fato e de direito, como canais de avaliação e triagem dos projetos de pesquisa; que estes vêm sendo confrontados com as exigências formais, de preenchimento do protocolo apro-

priado, seguindo o que orienta a Resolução n. 196/96. Todos os Comitês se autoconsideram atentos na tarefa de proteção da dignidade do ser humano<sup>6</sup>.

Não obstante, a novidade maior da Resolução n.196/96 é que os Comitês não podem ser corporativos, não podem ser formados por pessoas de uma única profissão. Têm de ser multidisciplinares, transdisciplinares. Além disso, necessariamente têm que ter profissionais de pesquisa, ou seja, na área de saúde, mas também juristas, teólogos e um representante dos usuários, que pode ser um promotor, um juiz ou um paciente. Isto traz uma espécie de controle social sobre o projeto de pesquisa. Diante disso, os CEP's podem ser considerados como organismos constituídos com o objetivo de promoverem a reflexão ética nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos e que, ocupando-se dos problemas da saúde, se deparam com questões e interrogações novas e de especial gravidade, postas pela evolução constante da biotecnologia moderna e relacionadas não só com a assistência clínica.

Não obstante, o extraordinário desenvolvimento das ciências biomédicas tem exigido uma reflexão ética cada vez mais sofisticada e complexa. O diálogo interdisciplinar, no contexto de uma sociedade pluralista, do ponto de vista dos valores, precisava ter um espaço central nos Comitês, como condição essencial para o cum-

<sup>6</sup> Cabe destacar que, conforme lembre Barbosa, “há no Congresso Nacional o Projeto de Lei 2.473/03, de autoria do deputado Colbert Martins , que visa transformar a Resolução 196/96 em lei. O referido projeto traz justificativas para a aprovação da lei, tais como o duplo padrão ético, o aumento da participação dos brasileiros em pesquisas com novos fármacos, o descumprimento de normas éticas, dificuldades de acompanhamento dos projetos aprovados, o fato de a Conep e os CEP serem os únicos responsáveis pelo controle ético das pesquisas e, ainda, de a Conep apreciar apenas os projetos das áreas temáticas especiais e/ou que não possuem resolução específica”. (2010, p.94).

primento daquela função de avaliação ética dos projetos de pesquisa. Em suma, os Comitês de Ética em Pesquisa constituem um lugar privilegiado que oferece uma ajuda efetiva aos profissionais da saúde empenhados em resolver urgentemente os novos problemas de caráter ético surgidos pelas demandas tecnológicas.

O modelo dos Comitês de Ética em Pesquisa, tal como proposto no Brasil, pode ser considerado como uma alternativa consistente e capaz de cuidar da proteção dos direitos e da dignidade do ser humano, na medida em que delimita os caminhos necessários para a realização da pesquisa com vistas ao progresso da ciência, mas, principal mente, sem que isso implique em prejuízo para o sujeito de pesquisa. Por isso é fundamental a garantia de acesso destes aos trabalhos do Comitê. É indispensável também o suporte das instituições a esses órgãos, a fim de garantir-lhes a independência necessária, seja para aprovar ou para acompanhar o andamento das pesquisas.

Nesse sentido, fica a importância da reflexão ética de conduzir a uma avaliação do comportamento dos profissionais da saúde para a salvaguarda de todos os valores pertinentes, não só os propostos pela técnica, mas também os que definem ontologicamente o sujeito da assistência clínica e da investigação experimental: o ser humano. A independência dos Comitês de Ética em Pesquisa é fundamental: eles não só não pode estar sujeitos a influências, servirem a interesses ou obedecerem a ordens, mas também devem estar imunes a formas de coação bem mais sutis. Se a dignidade e o auto-respeito dos seus membros são a melhor garantia dessa independência, a presença de membros não vinculados, por relação contratual ou dependente da instituição constitui

uma garantia adicional dessa indispensável independência.

## **Pesquisa ética nas ciências humanas: Os desafios da pesquisa em Ciências Humanas diante da revisão ética**

Pode-se afirmar que, opostamente das ciências exatas e biomédicas, no qual costumam firmarem-se em sua pretensa neutralidade, anunciada nas relações estabelecidas entre sujeito e objeto, os métodos e procedimentos empíricos das ciências humanas e sociais não podem ser compreendidos como inerentemente éticos, uma vez que são realizados, a partir e, através do estabelecimento de relações com outros seres humanos. Desse modo, o cientista social está continuamente construindo perspectivas entre identificação e distanciamento, entre sentidos e reconhecimento, relações sobre as quais a postulada neutralidade não pode ser pretendida em seu sentido simples (OLIVEIRA, 2010, p.30).

No âmbito das pesquisas em ciências humanas e sociais, é importante ressaltar que, embora existam diferenças em sua operacionalização, o método científico empregado tem tanto mérito quanto aquele utilizado nas ciências exatas e biomédicas, com a ressalva de que projetos das áreas de ciências humanas e sociais têm especificidades técnicas e podem, às vezes, exigir, mais sensibilidade do parecerista e do CEP para sua análise. Isso se deve, sobretudo, porque as resoluções que norteiam o sistema CEP/Conep estão voltadas para as pesquisas biomédicas, entendidas como aquelas que se situam nas áreas temáticas especiais dos Grupos I e II e em parte das áreas de conhecimento classificadas no Grupo III da folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos,

da Conep.

Segundo Diniz (2008, p.78), a sensibilidade do CEP ao lidar com diferentes formas de fazer pesquisa não significa cumplicidade com os pesquisadores, mas denota que o desafio da revisão ética nas ciências humanas e sociais compreende a identificação das implicações éticas presentes na opção metodológica de cada projeto em apreço, sem inquirir sobre o estatuto de confiabilidade das técnicas de pesquisa a ser empregadas pelo pesquisador. Como mencionamos, no âmbito dessa discussão sobre a revisão ética de pesquisas das áreas de ciências humanas e sociais, há a proposta de elaboração de sistema específico para a revisão de projetos dessas áreas que seria separado do Sistema CEP/ Conep - portanto, sem relação com o Ministério da Saúde e com o Conselho Nacional de Saúde (CNS) e vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Com isso, justifica a elaboração desse novo sistema a impossibilidade de elaborar resolução complementar a partir de uma resolução de matriz biocêntrica. Consoante ao argumento acredita-se que o Sistema CEP/Conep e suas resoluções devem se adaptar às necessidades das áreas de ciências humanas e sociais, no intuito de construir modelo mais inclusivo de revisão ética dos projetos de pesquisa. Para tanto, é necessária constante atualização dessas resoluções com a participação social por meio de consulta pública, o que significa reconhecer também que a revisão da resolução 196/1996, realizada em 2012 ao converter-se na resolução 466/2012, ficou aquém dos anseios e necessidades de boa parte da comunidade científica.

Na visão de Oliveira (2010, p.30),

O debate qualitativo versus quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético dedutivo: adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais; de outro lado, a pesquisa qualitativa, ainda atada ao positivismo, empenha-se em dar uma fundamentação rigorosa e formalizar os métodos científicos qualitativos, recorrendo a algum expediente quantitativo.

Assim, torna-se essencial que a regulamentação da ética em pesquisa no Brasil contemple e reconheça a existência de múltiplas formas de fazer pesquisa e que diferenças na metodologia de pesquisa das áreas não biomédicas não retirem seu mérito ético, científico e social, o qual deve ser considerado pelos CEP em sua revisão ética, bem como para a devida elaboração de resolução complementar voltada para as ciências humanas e sociais. Outro aspecto igualmente relevante é a necessidade de promover a sensibilização do Sistema CEP/Conep e de seus integrantes no intuito de envidarem esforços para revisar as pesquisas em ciências humanas e sociais, tomando como parâmetro metodológico o método e as técnicas próprias dessas áreas. Isso significa que é possível a coexistência de diferentes abordagens dentro do sistema CEP/Conep, como é o caso do CEP do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de

Brasília (CEP/IH/UnB), especializado na revisão ética de pesquisas sociais e com a missão de pensar o Sistema CEP/Conep à luz das particularidades da pesquisa social, para isso restringindo seu trabalho às pesquisas qualitativas desenvolvidas com o emprego de questionários e entrevistas.

De acordo com Diniz (2008, p.89), o CEP/ IH/UnB não é espaço de segregação das ciências humanas e sociais, e sim, lugar de revisão ética e de produção de conhecimento fundado na presunção de neutralidade disciplinar do Sistema CEP/Conep, que também tem como missão avaliar os limites e potencialidades do próprio sistema na revisão de projetos de pesquisa das áreas antes citadas. Diante do exposto, percebe-se que a criação de novo sistema de revisão ética em pesquisas envolvendo seres humanos levaria à fragmentação do sistema já existente, sem resolver definitivamente os problemas apontados pelas áreas não biomédicas do conhecimento científico. Além de fragilizar ainda mais os participantes das pesquisas, tal fragmentação constituiria empecilho à transdisciplinaridade, à construção de pontes entre as muitas formas de fazer ciência, como propõe a reflexão bioética.

Oliveira (2010, p.33) alerta que:

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas.

A matriz de avaliação da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil é predominantemente biomédica. Conceitos como riscos e benefícios, devolução dos resultados de pesquisa, benefícios compartilhados, termo de consentimento livre e esclarecido ou reparação por danos compõem o vocabulário compartilhado dos comitês de ética para avaliar projetos de pesquisa. Certamente algumas dessas questões também estão presentes nos projetos de pesquisa em ciências humanas, no entanto seu conteúdo não é idêntico. Atingimos um nível de compreensão a respeito da avaliação de cunho epistemológico sobre as condições de possibilidade das investigações científicas da experimentação humana seja com o objetivo de adquirir conhecimento geral a partir de um caso particular, ou seja, com o objeto terapêutico.

Essa avaliação epistemológica só será eficaz se aliada à rigorosa avaliação de ordem ética, o que segundo as conquistas da bioética é realizado como tarefa essencial e institucional pelos Comitês de Ética em Pesquisa. A convicção da relevância dessa avaliação postula, e isso é um significativo avanço no campo das pesquisas biotecnológicas, que a eticidade seja elemento fundante, necessário e indispensável para o caráter científico de uma pesquisa envolvendo o ser humano em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, Engel (2004, p.206), “afirma o principal desafio de uma avaliação ética de um projeto de pesquisa em ciências humanas não deve ser o de enquadrá-lo na matriz de análise já existente, mas entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética”. É preciso reconhecer que não há uma fórmula de julgamento da ética em pesquisa que seja multidisciplinar. Se a matriz de análise disponível se mostrou eficaz, sua eficácia foi testada para as ciências biomédi-



cas. A adequação às Ciências Humanas ainda está por ser elaborada, até mesmo porque risco e benefício não são as únicas razões que justificam a apresentação de um termo de consentimento livre e esclarecido ou mesmo a reflexão sobre ética em pesquisa antes da condução de um projeto de investigação.

De acordo com Oliveira (2010, p.28),

Há uma fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais, cada autor transigindo com diversas disciplinas, buscando ampliar a legitimidade dos temas pesquisados com conhecimentos de diferentes disciplinas e traduzindo-os em formas criativas e inovadoras. Os textos científicos socorrem-se de diferentes gêneros literários para expor os significados extraídos de documentos, práticas, símbolos, como contos, relatos de campo, experiência pessoal, casos etc. ou, ainda, buscam analogias do mundo social com teatro, drama, jogo, dança, gerando uma mixagem de estilística.

Certamente a emergência da ética em pesquisa em ciências humanas não se justifica por seu caráter restritivo à prática investigativa dos pesquisadores sociais. A aposta de que ética e pesquisa acadêmica devam ser campos próximos deve ser concretizada por valores compartilhados universais, como são os direitos humanos, a proteção às populações vulneráveis e a promoção da ciência como um bem público. Segundo Diniz (2008, p.90) a análise dos procedimentos éticos adotados para as filmagens do documentário etnográfico *Uma História Severina*, além de comprometimentos da equipe de pesquisa para com Severina e seu marido, Rosivaldo, sugere que ampliar os horizontes do debate sobre ética em pesquisa para além dos fundamentos biomédicos do campo é um tarefa urgente.

Para a autora do artigo, a pergunta de fundo do debate sobre ética em pesquisa em ciências humanas é sobre se todos os projetos de pesquisa necessitam ser avaliados por comitês colegiados. No caso do documentário em questão, como se tratava de um projeto com imagens e de posse do cenário político intenso sobre a moralidade do aborto no Brasil, a opção metodológica foi de submetê-lo a um comitê. Grande parte dos projetos de pesquisa em ciências humanas, em especial aqueles com técnicas de entrevista ou observação participante, é objeto de *expedited review*, ou seja, o dirigente do comitê é responsável por avaliar os aspectos éticos e emitir um parecer sem necessidade de discussão colegiada.

O surgimento das éticas aplicadas, entre as quais está a ética da saúde, responde a uma dupla necessidade: de um lado, tenta-se diminuir a distância que se abriu, na modernidade, entre ética e conhecimento; de outro, procura-se instrumentos para recolocar questões pertinentes à relação entre ciência e valor, relação esgarçada por conjunturas históricas, sobretudo, contemporâneas, que contribuíram para o aparecimento de dúvidas profundas acerca do significado e alcance do progresso científico. Há nisto algo como uma constatação implícita de que a hegemonia da racionalidade técnica já não permite que o pensamento acerca da vida prática, que os antigos denominavam discernimento, realize-se numa instância autônoma, gerando parâmetros de conduta tais que resultassem numa manutenção da densidade do espaço público, isto é, o plano das relações sociais e da ação política.

A esfera da vida prática esvaziou-se na medida em que a liberdade, nas sociedades capitalistas modernas, passou a ser considerada simples possibilidade de de-

cidir individualmente sobre assuntos privados. Mas as causas que contribuíram para isto também suscitaram um tipo de reação que consiste em tentativas de adaptar a reflexão ética à diversidade dos domínios das especializações.

Segundo Rendtorff (1998, p.273),

Assim se perde aquela diferença entre o teórico e o prático, estabelecida por Aristóteles. O prático passa a ser concebido como o domínio de aplicação do teórico, maneira como ainda hoje o entendemos. As consequências desta mudança são de largo alcance. O que aí se afirma é a unidade de uma racionalidade que doravante deve governar todas as instâncias do mundo humano. Esta racionalidade tem um paradigma e uma finalidade. O paradigma é a exatidão do saber matemático, que a razão clássica considera como critério por excelência de conhecimento e de obtenção de certeza.

É claro que o pano de fundo destas tentativas é uma reflexão mais abrangente sobre a relação entre ciência e valor; mas a impossibilidade de levar a cabo esta reflexão na sua generalidade, bem como a urgência histórica de restabelecer pelo menos alguma parcela da dimensão ética do conhecimento, levou à constituição de campos delimitados de reflexão, sobretudo a partir de áreas que se mostraram especialmente problemáticas. Não se pode deixar de dizer que, no fundo, trata-se de uma subordinação da ética ao processo de especialização e de fragmentação do saber. A outra face desta atitude nos mostra, no entanto, um esforço para recompor, dentro de certos limites, o interesse ético que deve fazer parte da atuação do pesquisador e do profissional, principalmente quando os fatos indicam que a ausência de preocupação ética ocasiona a transgressão das fronteiras que separam o humano do inumano.

Diniz enfatiza que a emergência da ética em pesquisa em ciências humanas não se justifica por seu caráter restritivo à prática investigativa dos pesquisadores sociais (2008, p.23). A aposta de que ética e pesquisa acadêmica devam ser campos próximos deve ser concretizada por valores compartilhados universais. Mas para que estas motivações éticas se traduzam em práticas efetivas, é preciso que os comitês sejam sensíveis às particularidades existentes nas ciências humanas.

### **Referências bibliográficas**

ASSAD, J.E.(Coord.). **Desafios éticos**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1993.

CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. 3 ed. Madrid: Tecnos, 2001.

CARVALHO, I. C. M.; MACHADO, F. V. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. **Práxis Educativa**, v.9, n.1, p.209-304, 2014.

BEAUCHAMP, Tom L.; CHILDRESS, James F. **Princípios de Ética Biomédica**. Trad. Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2002.

BEECHER, H. Ethics and clinical research. **The New England Journal of Medicine**, n. 16, p.1354-1360, jun. 1966.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa - CEPs/Ministério da Saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos

Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia.  
Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. **O que é bioética**.  
São Paulo: Brasiliense, 2008.

DINIZ, D.; SUGAI, A. Ética em pesquisa: temas globais.  
In: DINIZ, D; SUGAI, A.; GUILHEM, D.; SQUINCA, F.  
(Orgs.). Ética em pesquisa: temas globais. Brasília: Letras  
Livres; 2008. Em coedição com Editora da UnB. p.17-8.

DINIZ D. A pesquisa social e os comitês de ética no  
Brasil. In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Orgs.). Op. cit.  
p.183-92, 2009.

ENGEL, E. M. O desafio das biotécnicas para a ética e a  
antropologia. **Veritas**, v.50, n.2, p.205-28, 2004.

EMANUEL, E. J.; WENDLER, D.; GRADY, C. What  
makes clinical research ethical? **JAMA**, n.283, p.2701-  
2711, 2000.

FREITAS, C. B. D.; LOBO, M. O Sistema CEPs/ CO-  
NEP. **Cadernos de Ética em Pesquisa**, n.7, p.4-13, mar.  
2001.

FREITAS, C. B. D. O sistema de avaliação da ética em  
pesquisa no Brasil: estudo dos conhecimentos e práticas  
de lideranças de comitês de ética em pesquisa. Tese de  
doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Fa-  
culdade de Medicina, 2006.

GILLIGAN. C. **In a different voice: psychological  
theory and womens development**. Cambridge: Harvard  
University Press, 1982.

GRUPO DE TRABALHO de Ciências Humanas e So-  
ciais da Conep. Minuta da Resolução Complementar  
em Ciências Humanas e Sociais. [Internet]. 2014 [acesso

2 nov 2014]. Disponível: [http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/minuta\\_resolu%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A9tica\\_pesquisa\\_CHS.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/minuta_resolu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A9tica_pesquisa_CHS.pdf)

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Manual operacional para CEPs**. Cadernos Técnicos. Brasília, 2002.

MCCARRICK, P. M. Ethics committees in hospitals. **Kennedy Inst Ethics Journ**, v.2, n.3, p.285-293, 1992.

OLIVEIRA, L. R. C. A antropologia e os seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Orgs.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Livres; 2010. p.25-38.

RENDTORFF, J. D. The second international conference about bioethics and biolaw: european principles in bioethics and biolaw. **Medicine, Healthcare and Philosophy**, n.1, p.271-274, 1998.



## **Cultura como crime, cultura como direito: a luta contra a resolução 013 no Rio de Janeiro**

*Adriana Facina*

PPGAS/Museu Nacional/UFRJ

adriana.facina2@gmail.com

O sociólogo Loic Wacquant argumenta que as últimas décadas do século XX, marcadas pela ascensão do neoliberalismo, assistiram a substituição do Estado de Bem Estar Social pelo Estado Penal. O Estado Penal, ao invés de redistribuir renda e garantir direitos fundamentais ameaçados pelo mercado, se caracteriza, segundo o autor, pelo aumento generalizado das populações carcerárias na Europa e nos EUA. E isto se deve ao

uso crescente do sistema penal como instrumento de administração da insegurança social e de contenção dos deslocamentos, que as políticas de desregulamentação econômica e de retração do Estado de bem-estar social criaram na base da estrutura de classes (WACQUANT, 2008, p.13).

Essa penalização é seletiva e atinge os pobres, criminalizando suas práticas sociais, incluindo aí formas de sociabilidade. A criminalização cotidiana tem sua face mais espetacular na criminalização dos movimentos sociais, demonstrando sua serventia para administrar os efeitos de políticas concentradoras de renda e pouco democráticas.

No Brasil, nunca tivemos propriamente um Estado de Bem Estar Social e a violência contra os pobres é histórica. No entanto, a partir da década de 1990, também



recrudescem entre nós a política de encarceramento de pobres. Wacquant chega a afirmar que no Brasil a aplicação das “penalidades neoliberais” significa “o restabelecimento da ditadura sobre os pobres” (WACQUANT, 2008, p.100). Segundo dados do DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional), o número de presos cresceu em ritmo inédito. Entre 1995 e 2005 a população carcerária do Brasil saltou de pouco mais de 148 mil presos para 361.402, o que representou um crescimento de 143,91% em uma década. A taxa anual de crescimento oscilava entre 10 e 12%. A partir de 2005, a taxa de crescimento anual caiu para cerca de 5 a 7% ao ano. Entre dezembro de 2005 e dezembro de 2009, a população carcerária aumentou de 361.402 para 473.626, o que representou um crescimento, em quatro anos, de 31,05%<sup>7</sup>. Cabe destacar que, no mesmo período, a população brasileira cresceu numa taxa de menos de 2% ao ano, de acordo com o IBGE<sup>8</sup>.

A outra face do encarceramento massivo é a explosão de um tipo de violência que, dada as possibilidades de espetacularização que apresenta, é por vezes tomada como A violência. Trata-se da violência urbana, identificada a crimes cometidos com a utilização de armas de fogo e com alta letalidade. Sob a ótica da classe média ou das classes proprietárias, essa violência se traduz principalmente como ataque ao patrimônio privado. Na percepção dos moradores das periferias das grandes cidades ela é sinônimo de assassinatos, com alto grau de

---

7 Dados capturados em 03 de junho de 2014 e disponíveis em <http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896%7D&BrowserType=IE&LangID=pt-br&params=itemID%3D%7B364AC56A%2D-DE92%2D4046%2DB46C%2D6B9CC447B586%7D%3B&UIPartUID=%7B-2868BA3C%2D1C72%2D4347%2DBE11%2DA26F70F4CB26%7D>

8 Dados capturados em 03 de junho de 2014 e disponíveis em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=pop119>

participação de forças do Estado. Muitas dessas mortes são resultado de uma política proibicionista que prioriza o combate armado contra o comércio varejista de drogas ilícitas nas favelas. Essa dinâmica marca, na década de 1980, uma ruptura com o que Luiz Antonio Machado da Silva chama de modelo social-democrata de organizar o conflito nas cidades brasileiras, baseado num “horizonte de ampliação da proteção social, incorporação progressiva das massas às relações de classe e seu reconhecimento como atores no debate público” (SILVA, 2012, p.60). O “controle negociado” que marcava as relações entre a população das favelas e o Estado desaparece, dando lugar

ao aprofundamento das práticas repressivas exigido, de um lado, pelas crescentes dificuldades de reprodução da força de trabalho; e, de outro, pela preocupação cada vez mais generalizada com uma nova compreensão da criminalidade, agora relacionada à “violência urbana” (SILVA, 2012, p.62).

De um problema coletivo, as favelas passam a ser vistas como perigo, sempre associado às armas circulantes e, nesse momento, ao crescimento do comércio de cocaína ao qual elas estão vinculadas (SILVA, 2012, p.63). Na rota do recrudescimento repressivo que essa representação engendra, a década de 1990 foi tristemente inaugurada com as chacinas de Acari, Candelária e Vigário Geral, todas elas com participação de policiais. Apesar do fim da ditadura civil-militar, sacramentado em 1989 com a primeira eleição direta para presidente após mais de duas décadas, da ascensão dos movimentos sociais, da Constituição de 1988, os direitos das populações mais pobres permanecem frágeis e constantemente ameaçados, por meio de novas formas de reprodução de

práticas políticas autoritárias.

Um episódio com forte apelo midiático sintetiza aspectos desses conflitos em torno das representações sobre o lugar das favelas e da população favelada na cidade do Rio de Janeiro. Em 1992, num fim-de-semana de sol, as praias da Zona Sul do Rio de Janeiro se tornaram palco de confrontos entre gangues de adolescentes rivais, que encenaram nas areias o ritual de brigas e provocações que aconteciam nos bailes funk das favelas e periferias da cidade. Denominadas de “arrastão”, essas cenas voltariam a acontecer diversas vezes na cidade e foram noticiadas como exemplo concreto do perigo representado pela juventude popular negra. A trilha sonora dos embates foi o funk, por vezes transformado em grito de guerra como “Bonde do mal, Vigário Geral!”. Foi esse um dos marcos da descoberta do funk pelas camadas médias mais abastadas e pelo poder público (HERSCHMAN, 2000; VIANNA, 1997). Como resume MC Leonardo em uma frase que ele sempre repete em suas palestras e falas públicas, “o funk sempre foi visto pelo Estado como assunto da Secretaria de Segurança e não como tema da Secretaria de Cultura ou Educação”.

É nesse momento, portanto, que o funk passa a simbolizar um novo inimigo, o “traficante”. Acionistas do nada, nos termos de Orlando Zaccone. Esses “traficantes” são jovens pobres, em sua maioria, negros, representando a ponta final e mais frágil do comércio de substâncias ilícitas (ZACCONE, 2007). Uma representação influente na época foi a da “cidade partida”, título de livro *Best seller* publicado pelo jornalista Zuenir Ventura em 1994 que, além de uma narrativa sobre a vida na favela de Vigário Geral após a chacina ocorrida em 1993, tinha como um dos personagens principais o “traficante” Flavio Negão e tematizava a impor-



ção. O fechamento de bailes por força policial, leis restritivas e até mesmo uma CPI do funk, instituída em 1999 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), foram eliminando do cenário da cidade os bailes de clubes e restringindo os mesmos a espaços de lazer situados dentro das favelas, territórios em que a autorização para o seu funcionamento depende de acordos informais, para não dizer ilegais, entre poderes locais e forças policiais. Em 1995, a música *Endereço dos Bailes*, dos MCs Júnior e Leonardo, inscrevia no mapa da cidade o circuito dos bailes funk, sem distinção entre os que aconteciam dentro e os que eram realizados fora das favelas<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Segue a letra da música *Endereço dos Bailes*, dos MCs Júnior e Leonardo:

*No Rio tem mulata e futebol,*

*Cerveja, chopp gelado, muita praia e muito sol, é...*

*Tem muito samba, Fla-Flu no Maracanã,*

*Mas também tem muito funk rolando até de manhã*

*Vamos juntar o mulão e botar o pé no baile Dj*

*Ê ê ê ah! Peço paz para agitar,*

*Eu agora vou falar o que você quer escutar*

*Ê ê ê ê! Se liga que eu quero ver*

*O endereço dos bailes eu vou falar pra você*

*É que de sexta a domingo na Rocinha o morro enche de gatinha*

*Que vem pro baile curtir*

*Ouvindo charme, rap, melody ou montagem,*

*É funk em cima, é funk embaixo,*

*Que eu não sei pra onde ir*

*O Vidigal também não fica de fora*

*Fim de semana rola um baile shock legal*

*A sexta-feira lá no Galo é consagrada*

*A galera animada faz do baile um festival*

*Tem outro baile que a galera toda treme*

*É lá no baile do Leme lá no Morro do Chapéu*

*Tem na Tijuca um baile que é sem bagunça*

*A galera fica maluca lá no Morro do Borel*

*Ê ê ê ah! Peço paz para agitar,*

*Eu agora vou falar o que você quer escutar*

*Ê ê ê ê! Se liga que eu quero ver*

*O endereço dos bailes eu vou falar pra você*

Essa integração do funk e, por extensão, das favelas por ele cantadas, à cidade já não era mais possível nos anos 2000. Restavam poucos bailes de asfalto e a linguagem do funk também sofreu grandes modificações, se tornou “mais gueto, mais favela” como ouvi de vários MCs durante minha pesquisa de campo<sup>10</sup>. Com isso, os artistas do funk buscavam associar a interdição do asfalto ao baile funk com a consolidação dos “proibidões” e do “funk putaria”, cujo teor das letras, a princípio, faz com que sua circulação seja restrita.

Quando, em 2008, iniciei minha pesquisa de campo de pós-doutorado sobre o funk carioca vigia a chamada pelos funkeiros “lei Álvaro Lins”, oficialmente lei 5265, sancionada em junho do mesmo ano. Álvaro Lins foi chefe da polícia civil durante os governos Garotinho e Rosinha Garotinho e era deputado estadual na época em

*Vem Clube Íris, vem Trindade, Pavunense  
Vasquinho de Morro Agudo e o baile Holly Dance  
Pan de Pillar eu sei que a galera gosta  
Signos, Nova Iguaçu, Apollo, Coelho da Rocha, é...  
Vem Mesquitão, Pavuna, Vila Rosário  
Vem o Cassino Bangu e União de Vigário  
Balanço de Lucas, Creib de Padre Miguel  
Santa Cruz, Social Clube, vamos zoar pra dedêu  
Volta Redonda, Macaé, Nova Campina  
Que também tem muita mina que abala os corações  
Mas me desculpa onde tem muita gatinha  
É na favela da Rocinha lá no Clube do Emoções*

*em Coleginho e a quadra da Mangueira  
Chama essa gente maneira  
Para o baile do Mauá  
O Country Clube fica lá praça seca  
Por favor, nunca se esqueça,  
Fica em Jacarepaguá*

*Ê ê ah! Peça paz para agitar,  
Eu agora vou falar o que você quer escutar*

10 Realizei meu pós-doutoramento em Antropologia Social no PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, sob supervisão de Gilberto Velho, durante os anos de 2008 e 2009.

que essa lei foi aprovada. Envolvido em vários casos de corrupção, foi cassado ainda em 2008. A lei proposta por ele regulava a realização de “bailes tipo funk” e festas de música eletrônica. Além de exigências impossíveis de serem cumpridas por uma festa popular, com ingressos muito baratos ou mesmo gratuitos, como a existência de um banheiro para cada 50 pessoas ou de detectores de metal, a lei colocava nas mãos da autoridade policial local o poder de liberar os bailes. Para a realização destes, além de uma longa lista de documentos, havia a necessidade de um “nada opor” da delegacia policial e do batalhão de polícia militar da área<sup>11</sup>. Como me disse um deputado da oposição à época, essa lei foi feita para alimentar a corrupção policial, pois “criava dificuldade para vender facilidade”, dando a entender que era preciso “comprar” o nada opor dessas autoridades.

Durante a pesquisa acompanhei e participei da fundação da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (APAFUNK). As principais bandeiras dos profissionais do funk ali reunidos eram a descriminalização do gênero e o respeito aos seus direitos como trabalhadores do funk. Com o apoio do mandato do deputado Marcelo Freixo, a época presidente da Comissão de Direitos Humanos da ALERJ, e de outros parlamentares, essas bandeiras se traduziram numa batalha legislativa. A demanda passou a ser a suspensão da “lei Álvaro Lins”, que havia sido aprovada pela maioria absoluta dos deputados, e a criação de uma lei que definia o funk como manifestação cultural e musical de caráter popular. Escrita por integrantes da APAFUNK em conjunto com representantes do mandato Marcelo Freixo, a lei foi aprovada

---

11 O texto da lei pode ser encontrado em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bc008ecb13dcfc6e03256827006dbbf5/ede57aa198e6e98d-8325746d00606539?OpenDocument>

por unanimidade em 2009 e tem o seguinte texto:

**LEI Nº 5543, DE 22 DE SETEMBRO DE 2009**

*Define o funk como movimento cultural e musical de caráter popular*

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica definido que o funk é um movimento cultural e musical de caráter popular.

**Parágrafo Único.** Não se enquadram na regra prevista neste artigo conteúdos que façam apologia ao crime.

**Art. 2º** Compete ao poder público assegurar a esse movimento a realização de suas manifestações próprias, como festas, bailes, reuniões, sem quaisquer regras discriminatórias e nem diferentes das que regem outras manifestações da mesma natureza.

**Art.3º** Os assuntos relativos ao funk deverão, prioritariamente, ser tratados pelos órgãos do Estado relacionados à cultura.

**Art. 4º** Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk ou seus integrantes.

**Art.5º** Os artistas do funk são agentes da cultura popular, e como tal, devem ter seus direitos respeitados.

**Art. 6º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2009.

SERGIO CABRAL  
Governador



A aprovação dessa lei se deu no mesmo dia em que foi revogada a “lei Álvaro Lins” ou lei 5265. Essa vitória no parlamento foi precedida de uma ampla mobilização que deve duas frentes: uma delas fora da ALERJ e a outra dentro, marcada por conversas em gabinetes entre MCs e DJs da APAFUNK e deputados de diferentes tendências políticas. Fora da ALERJ a luta se fazia por meio de rodas de funk, eventos “político-culturais” no dizer do MC Leonardo, presidente da APAFUNK, que misturavam entretenimento e debates de ideias. Os integrantes da APAFUNK circulavam em favelas, universidades, cadeias, veículos midiáticos, escolas e em qualquer espaço onde houvesse chance para divulgar suas reivindicações. Um evento juntou essas duas frentes, a do Parlamento e a da rua: a audiência pública sobre o funk, ocorrida em agosto de 2009. Convidados a debater a questão pelas Comissões de Direitos Humanos e de Cultura, os parlamentares viram a ALERJ ocupada por mais de 600 pessoas reivindicando a suspensão da lei 5265 e a aprovação da lei do “Funk é Cultura”. Nas falas, nas faixas que tomaram o salão e nas músicas entoadas havia a defesa do funk como cultura e como direito. Na voz de um MC integrante da APAFUNK ouviu-se o trecho do *Rap do Silva* que diz “o funk não é modismo, é uma necessidade”<sup>12</sup>.

No mesmo momento em que a “lei Álvaro Lins” era derrubada e a “lei do Funk é Cultura” era aprovada, uma grande festa acontecia do lado de fora da ALERJ. Centenas de funkeiros comemoravam discursando, cantando e dançando. Saíram todos em passeata em direção ao Circo Voador para um grande baile comemorativo daquele momento histórico. Os representantes da APAFUNK e o deputado Marcelo Freixo foram recebi-

<sup>12</sup> Para uma narrativa detalhada deste evento ver Lopes (2012).

dos como heróis. Todos os estilos e matizes estético-políticas do funk estavam ali representadas, mesmo aqueles que se confrontavam diretamente. É o caso da Furacão 2000, representada pelo empresário Rômulo Costa, e a própria APAFUNK, já que a associação denunciava a autointitulada “equipe número 1 do Brasil” por desrespeito aos direitos autorais e trabalhistas de MCs e DJs. Em muitas falas percebia-se ao mesmo tempo a alegria da comemoração e a preocupação em “fazer valer a lei”. Os profissionais do funk percebiam que a vitória no parlamento não significava liberdade para a realização dos bailes funk e para o exercício de sua profissão. No dizer de MC Leonardo naquele dia: “a luta continua”.

Afirmada como direito, a cultura do funk permanecia, na prática, criminalizada. Enquanto toda essa movimentação ocorria, uma novidade política aparecia nas favelas: as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora). Centro da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro desde 2008, as UPPs são a ocupação territorial armada de algumas favelas consideradas estratégicas para a contenção de práticas criminosas associadas ao comércio varejista de drogas ilícitas (denominado superlativamente de “tráfico”)<sup>13</sup>. O principal efeito da UPP é reduzir tiroteios e armas circulando ostensivamente nas mãos de moradores (os policiais circulam com armamento pesado). Na época da aprovação da “lei do Funk é Cultura” as seguintes UPPs haviam sido instaladas:

---

13 Em textos críticos, analíticos, que buscam ir além do senso comum, penso não ser possível utilizar o termo “tráfico” para se referir ao comércio varejista de drogas que acontece em favelas sem usar aspas e problematizá-lo. Isso porque das duas uma: ou estamos falando de uma categoria nativa dos moradores, o que deve ser explicitado, ou estamos nos referindo a um termo que torna superlativo tal comércio, obscurecendo uma cadeia lucrativa da qual o varejo é a ponta final e mais frágil. Neste último caso, frequentemente o propósito e o efeito são criminalizantes.

Santa Marta, Cidade de Deus, Batan. Babilônia e Chapéu Mangueira. Em suma: duas UPPs na Zona Sul e duas na Zona Oeste. Apenas uma delas, a da Cidade de Deus, numa favela grande em termos populacionais e territoriais, com cerca de 50 mil habitantes segundo dados do Instituto Pereira Passos<sup>14</sup>. A questão que toca o funk é que a UPP se coloca não somente como uma forma de policiamento do território para a contenção daquilo que legalmente é classificado como crime, mas também atua como árbitro geral das formas de sociabilidade presentes em favelas. Hoje, em tempos pós-Amarildo<sup>15</sup>, a crítica a essa atuação e as denúncias de abuso de autoridade são fartas e amplamente divulgadas. Mas em 2009 havia um consenso em torno das UPPs que tornava a crítica à sua atuação muito mais difícil. Ainda mais quando essa crítica era pronunciada por vozes desacreditadas de sujeitos estigmatizados, no sentido de Goffman, tais como as dos funkeiros (GOFFMAN, 1988).

Fato é que a implementação de UPPs passou a significar a proibição dos bailes funk em seu território de refúgio: as favelas. O instrumento legal para tal proibição, na ausência da “lei Álvaro Lins” e frente à resistência dos organizadores locais dos bailes que tinham em mãos a “lei do Funk é Cultura”, foi a resolução 013 (zero tre-

---

14 Dados capturados em 03 de junho de 2014, disponíveis em <http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-selecionado/upp-cidade-de-deus/Cidade%20de%20Deus>.

15 Amarildo Dias de Souza era ajudante de pedreiro, morador da Rocinha e foi morto sob tortura por policiais da UPP instalada naquela favela em julho de 2013. Ocorrido num momento de intensas manifestações populares em todo o Brasil, o caso Amarildo simbolizou as violações de direitos das populações pobres, negras e faveladas, bem como a violência policial. A frase “Cadê o Amarildo?” percorreu o mundo e carregou uma mensagem crítica potente contra o Estado brasileiro. Essa história é contada no filme “O Estopim”, lançado em 2014.

ze). Segundo Guilherme Pimentel<sup>16</sup>, advogado e ativista da APAFUNK, que foi um dos articuladores da “Campanha contra a 013”, a resolução 013 era a norma de aplicação do decreto 39.355/2006 e foi editada em 2007. Ela determinava a relação dos órgãos de segurança com os eventos “sociais, culturais ou esportivos” no estado. A partir da 013, a polícia cumpria o papel de autorizar eventos em todo o estado, não diferenciando eventos de pequeno, médio e grande porte, nem estabelecendo público mínimo para o evento se submeter à norma. Além disso, dava à autoridade policial total discricionariedade para autorizar ou proibir, ou seja, a autorização dependia de motivos não estabelecidos na própria resolução, possibilitando ao policial criar motivos a partir de subjetividades ou convicções próprias.

Ainda de acordo com Guilherme Pimentel, a resolução 013, assim como o “decreto da censura” (39.355/2006) são normas que carecem de embasamento legal e violam a Constituição Federal, pois na democracia é inconstitucional o dever de pedir autorização para autoridade policial para realizar um evento. Desde a aprovação da Constituição Federal brasileira, em 1988, foi extinta a censura artística, tanto no conteúdo das manifestações artísticas, quanto na organização de um evento que reúna pessoas em locais abertos ao público. A prática de obrigar o cidadão a pedir licença ou autorização para organizar um evento cultural é a reedição das práticas da ditadura civil-militar inaugurada em 1964, repudiadas no ordenamento jurídico democrático brasileiro.

Sendo assim, na visão do advogado e ativista, a importância da luta contra a 013 está na defesa não so-

---

<sup>16</sup> Agradeço imensamente a Guilherme Pimentel por me explicar pacientemente os meandros jurídicos da resolução 013, algo difícil de ser compreendido por “leigas” como eu.

mente do funk, mas da democracia brasileira, pois ela é uma norma autoritária, que, na prática, controla todas as formas de encontro de pessoas segundo a mesma lógica da ditadura civil-militar, podendo ser considerada como parte de um “entulho autoritário”. Foram várias as denúncias de equipes de som impedidas de trabalhar com base na resolução 013 que foram encaminhadas à APAFUNK e à Comissão de Direitos Humanos da ALERJ, em grande parte organizadas pelo DJ Tojão, da equipe Espião Shock de Monstro, uma das mais antigas em atividade. Na época, Guilherme trabalhava no gabinete do deputado Marcelo Freixo, então presidente da Comissão de Direitos Humanos da ALERJ, que engendrou uma audiência pública, em maio de 2011, com o tema “Os conflitos entre os agentes culturais populares e as autoridades da segurança pública”. De um lado, a Polícia Militar e a Secretaria de Segurança Pública. Do outro, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que produziu sob encomenda da APAFUNK, um parecer técnico sobre a norma, e a própria APAFUNK. A Secretaria de Cultura estava representada na audiência, mas, ainda segundo Guilherme, parecia ter um peso muito inferior ao dos representantes da Secretaria de Segurança Pública presentes. A partir dessa audiência, foi formado um grupo de trabalho integrado pelas instituições presentes, com o intuito de propor mudanças na resolução.

Nos meses seguintes, o grupo de trabalho se reuniu com a presença da APAFUNK, de técnicos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), da Comissão de Direitos Humanos da ALERJ, da Secretaria de Cultura, do Circo Voador<sup>17</sup> e da Procuradoria da Secretaria de Cultura. A

---

<sup>17</sup> A presença do Circo Voador se deve ao fato de nele ser realizado um dos maiores eventos de funk da cidade, o Eu amo baile funk, e de seu produtor, Mateus Aragão, ser também um dos principais realizadores do Rio Parada Funk.

Secretaria de Segurança não participou das reuniões e jamais respondeu à proposta de reformulação das normas que regulam eventos que lhe foi enviada.

A partir daí, a APAFUNK percebeu a importância de ampliar suas alianças e divulgar a luta contra a resolução 013 para além dos espaços institucionais do parlamento ou do poder executivo. Nos termos de Guilherme, “era necessário ir no fundamento, questionar a existência de uma norma para proibir eventos”. Dessa articulação nasceu um manifesto conjunto da APAFUNK, da B.O. C.A (Brigada Organizada de Cultura Ativista, liderada pelo músico Marcelo Yuka) e da Visão da Favela Brasil (este um coletivo organizado pelo Repper Fiell, artista ativista do morro Santa Marta que chegou a ser preso por desacato a autoridade e agredido fisicamente durante um conflito com a UPP daquele local). Intitulado “Os Sete Motivos para ser contra a Zero-Treze”, o manifesto foi amplamente divulgado nas redes sociais, e se baseia no parecer técnico elaborado por Luiz Fernando Moncau, da FGV. Segue seu texto na íntegra:

## 7 MOTIVOS PARA SER CONTRA A RESOLUÇÃO 013

**1 - A Resolução 013 dificulta muito a realização de eventos**, pois estabelece uma grande burocracia para juntar todos os documentos exigidos. Para piorar, o procedimento é todo descentralizado e o organizador do evento deve passar por uma série de órgãos diferentes antes de completar a solicitação do “nada-a-opor”. Muitas vezes, o evento fica inviável por aquele jogo burocrático que todo mundo já conhece...

**2 - A Resolução 013 deixa o organizador de evento na mão da autoridade policial.** Ela não estabelece requisitos bem definidos a serem cumpridos pelo organizador, nem critérios claros para a proibição

ou autorização do evento. O parágrafo único do artigo 2º dá poderes para a polícia proibir eventos por qualquer motivo. Além de abusiva, a norma abre brechas para a corrupção, pois os organizadores ficam submetidos à vontade e à discricionariedade da autoridade policial de cada local.

**3 - A Resolução 013 prejudica os eventos mais baratos,** pois não diferencia economias, tamanhos e geografias diferentes. A mesma norma regula desde festas com 50 pessoas a shows com mais de 100.000. Determina o mesmo procedimento para áreas pobres e bairros ricos. Desse jeito, a norma fica desproporcional e acaba prejudicando a maioria, que tem menos dinheiro para investir em estrutura.

**4 - A Resolução 013 prejudica a economia de toda a comunidade.** Como não estabelece prazo mínimo para a resposta do órgão de segurança, muitas vezes a proibição ocorre nas vésperas, ou até mesmo no dia do evento. A essa altura, o organizador já contratou artistas, comprou bebidas, gastou em divulgação e todo esse investimento vai por água abaixo. Pior, não são somente os organizadores que perdem. Restaurantes, bares, salões de beleza, ambulantes... Todos deixam de ganhar quando não tem o baile.

**5 - A Resolução 013 foi feita sem diálogo com os principais interessados.** Nenhum organizador de eventos culturais, esportivos ou sociais foi chamado. Nenhum usuário e/ou consumidor foi ouvido.

**6 - A Resolução 013 não possui amparo legal** e dá poderes exagerados para os órgãos de segurança. No Estado Democrático de Direito não há lei que dê poderes de proibir ou autorizar eventos para Secretário de Segurança, Polícia Civil ou Polícia Militar. Pelo contrário, a Constituição Federal assegura o direito de acesso à cultura para frequentadores, livre manifestação do pensamento para os artistas, além dos direitos sociais ao trabalho e à livre iniciativa dos organizadores. E para garantir todos esses direitos é que existe o direito à segurança pública.

**7 - A origem da Resolução 013 é questionável.**  
Um parecer da Fundação Getúlio Vargas (FGV) verificou que a resolução 013 é baseada no decreto 39.355/2006. Tal decreto, por sua vez, é a atualização de decretos do passado. A origem de todos eles é um decreto de 1968, que dava à polícia plenos poderes para proibir eventos “de diversão pública”, como forma de implementação da censura federal da ditadura militar.

**APAFUNK (Associação dos Profissionais e  
Amigos do Funk)  
BOCA (Brigada Organizada de Cultura Ativista)  
Visão da Favela Brasil**

Outra entidade parceira na divulgação da “Campanha contra a 013” foi a Rede Meu Rio, formalmente uma associação civil cujos membros rejeitam o termo ONG. A Rede Meu Rio reúne ativistas oriundos de movimentos políticos variados, a maioria jovens, e têm forte trabalho de mobilização *on line*, com larga utilização de recursos audiovisuais (fotografias, design gráfico, vídeos etc). A partir dessa parceria foi organizada uma mobilização *online* e materiais informativos audiovisuais e impressos que foram distribuídos nas agitações da mobilização. Muitos desses materiais contaram com as fotografias de Maria Buzanovsky, cujo trabalho artístico é voltado para as culturas da diáspora negra no Rio de Janeiro, em especial o funk em suas diversas expressões. Uma de suas fotografias, feita numa roda de funk realizada em 2012 na favela do Cantagalo, se tornou símbolo da campanha. Nela, um morador da favela segura um cone como se fosse um megafone, simbolizando a necessidade de expressão livre de ideias que se materializava na luta contra a resolução. A foto captou a performance do morador, um homem negro de cabelo com dread locks, comum aos integrantes do movimento rastafari. Maria



afirma que ele chegou “quebrando tudo”, significando que sua performance foi muito expressiva, dançando “até o chão”, sacudindo a cabeça sem parar e produzindo a imagem que capturava o sentido daquela mobilização. Na perspectiva da fotógrafa, suas fotografias fortaleceram a concepção do funk como cultura que perdura no tempo, a despeito da sua criminalização:

Procurei contribuir documentando a campanha promovida pela APAFUNK contra a resolução 013 através fotografias que revelassem o funk como cultura e forma de expressão de pessoas que vivem nas favelas. Neste sentido, busquei captar a alegria, a dança e, especialmente, a participação das crianças nas rodas de funk da campanha, pois essas crianças funkeiras, muitas que dançam o passinho, pra mim, mostram claramente que essa cultura continua forte e o funk não vai acabar, apesar de toda repressão<sup>18</sup>.



---

18 Entrevista concedida a mim em março de 2014.

No material da campanha essa foto se juntava ao verso da música *Minha alma*, de Marcelo Yuka, também tornada mote do “Fora Zero-Treze”. A participação de Maria e a utilização de suas fotos junto com os versos de Yuka são demonstrações da amplitude da rede que se formou em torno da Campanha contra a 013. Debates em favelas e universidades, além de rodas de funk, recursos já utilizados anteriormente pela APAFUNK, foram instrumentos na divulgação da luta pela revogação da resolução. Maria, Guilherme e MC Leonardo são unânimes em afirmar que as rodas que se destacaram nesse “circuito de informação” foram as do Cantagalo, Chapéu Mangueira, Central do Brasil e na Cúpula dos Povos, esta um evento paralelo (e crítico) a Rio +20. As rodas de funk do Cantagalo e do Chapéu Mangueira foram realizadas mesmo com a presença de UPPs naqueles territórios, o que demandou processos longos e difíceis para sua liberação. Na roda do Chapéu Mangueira, por exemplo, na qual estive presente, durante quase todo o tempo uma liderança local, responsável pela mediação entre a APAFUNK e o comandante da UPP, precisou “desenrolar”<sup>19</sup> com os policiais para que o ato não fosse interrompido, ainda que fosse fim-de-semana e num horário compatível com o respeito à lei do silêncio.

Com esse esforço de mobilização, a Resolução 013 se tornou conhecida e foi alcançado o objetivo, nos termos de Guilherme, de “alardear a existência de um resquício da ditadura”. Como resultado, vários grupos e indivíduos relacionados ao campo da produção cultural no Rio de Janeiro, atuando dentro e fora de favelas, se

---

19 Desenrolar é um verbo muito utilizado em favelas e que frequentemente significa resolver conflitos ou pendências por meio de conversa, com acertos que passam pela utilização da palavra para técnicas de convencimento ou de esclarecimento de posições sujeitas a mal entendidos.

incorporaram à campanha, como é o caso do produtor cultural e funcionário do Circo Voador Mateus Aragão. Foi na presença de Mateus e do editor do site *Voz da Comunidade*<sup>20</sup>, Rene Silva, que, no bojo das manifestações de junho de 2013, o então governador Sergio Cabral anunciou a suspensão da resolução. Mateus Aragão narrou a mim, em mensagem inbox no Facebook, a sua visão sobre a sequência de acontecimentos que resultou na “queda” da 013:

Sem dúvida nenhuma, a suspensão da 013 é reflexo da luta da APAFUNK. Foi o que contagiou todos os setores da sociedade, tornando-se uma das bandeiras mais reivindicadas pelos movimentos de junho de 2013, expandindo-se para além do movimento Funk - o que nacionalizou a causa e, naturalmente, tornou-se pauta no processo de mobilização das passeatas.

Acredito que a reunião [com Sergio Cabral] foi convocada no calor de junho, numa tentativa de diálogo provocada pela Secretaria de Juventude e de Cultura do Governo do Estado, reflexo das manifestações.

Na reunião, estavam presentes representantes de setores organizados da juventude, movimentos sociais tradicionais - movimento estudantil, religiosos, de empreendedores e nós, da cultura urbana.

Na reunião, ficou claro que a pauta era urgente: todos os movimentos falaram sobre a 013 e o governador foi convencido de que a liberação de eventos caberia à prefeitura e aos órgãos de segurança e, à polícia e bombeiro, caberiam os pareceres técnicos.

---

20 O *Voz da Comunidade* foi primeiramente um jornal e hoje é uma agência de notícias do Complexo do Alemão. A *Voz da Comunidade* ganhou destaque nas redes sociais e na imprensa tradicional quando Rene Silva, jovem morador do Morro do Adeus, começou a noticiar ao vivo na internet a ocupação militar daquele território em 2010. Representante principal do jornal, Rene acabou se tornando uma espécie de porta-voz oficial do Complexo, com forte presença em veículos midiáticos de grande audiência.

Acabou por declarar que suspenderia a resolução. Depois da reunião, eu e Rene Silva pedimos para o governador gravar uma exclusiva para a o jornal *Voz da Comunidade* dando a notícia. Gravamos o vídeo e postamos ali mesmo.

Achei o texto [que postou no Facebook] da época, qualquer dúvida estou por aqui.

Fui chamado para a reunião, lá encontrei Rene Silva e DjSaddam Opalão Sete Meia.

Conversamos rapidamente e focamos nossas falas na 013. Tinha muito o que dizer, fui e falei!

Vitória de todos que lutaram para que a 013 fosse revogada, quem puxou o bonde foi a APAFUNK os irmãos Mc Leonardo Apafunk, Mano Teko, Mc Pingo Do Rap, Mc Liano, Raphael Calazans, Guilherme Pimentel, Alessandra Martins e todos da guerreira APAFUNK, eles que fizeram rodas de funk nos quatro cantos da cidade para que a essa revogação acontecesse, ACONTECEU!!!!!! 013 CAIU!!

A visão de Guilherme Pimentel sobre o mesmo episódio é distinta e aponta para o caráter mais encenado do que real da suspensão da resolução 013 naquela ocasião. Nos suas palavras:

Cabral, malandramente, anunciou “o fim da resolução 013”. No entanto, a publicação no *Diário Oficial* só saiu meses depois com a substituição das normas de censura por outras com teor muito semelhante, que absorveram somente as críticas mais amenas e mantiveram os vícios de falta de legalidade e falta de respeito às liberdades democráticas.

Ainda de acordo com Guilherme,

o decreto 39.355 deu lugar ao decreto 44.592/2014, logo depois substituído pelo decreto 44.617/2014, e a resolução 013 deu lugar à resolução 132/2014. O decreto manteve o eixo central de exigência de

autorização prévia das polícias para a realização de eventos, e ainda aumentou o escopo de norma para “sociais, esportivos, culturais, religiosos e quaisquer outros que promovam concentração de pessoas” (antes era só “sociais, esportivos e culturais”). A única diferença é que excluíram expressamente dessa vez as “reuniões de expressão do pensamento” (quais seriam as reuniões que não expressam pensamento? - essa questão continua sendo aberta). Contudo, permanece a violação ao Princípio da Legalidade e à liberdade de reunião de pessoas para fins pacíficos.

Em resumo, apesar da nova resolução simplificar os procedimentos para a liberação dos bailes, ela não diminui o poder das autoridades policiais para proibir os eventos abarcados na norma. Guilherme Pimentel ressalta, sobretudo, o fato do artigo 4º da resolução nova dizer que a autorização deverá levar em consideração “o tipo de local e a natureza do evento”, deixando em aberto o que significaria isso e criando possibilidades de atuação discricionária das autoridades policiais.

Na ótica de MC Leonardo, “o Governo mais uma vez não ouviu ninguém, e apresentou uma nova norma sem que houvesse a participação da sociedade civil organizada, fato que levou o avanço a ser quase que insignificativo.” No entanto, ele prossegue, “a derrubada do parágrafo único e a obrigação do policial que estiver proibindo o evento ter que fazer isso por escrito dando ao produtor cultural maneiras de reclamar sobre a proibição é um passo a frente, pequeno, mas importante.”

Em todo esse processo, muitas das falas dos protagonistas das rodas de funk (“profissionais” e “amigos” do funk) apontavam para a relação entre a aplicação da resolução 013 e a implementação das UPPs. Em entre-

vista concedida a mim em março de 2014, MC Leonardo afirma que essa resolução quase não era utilizada antes das UPPs e que ela permitiu um controle sobre as formas de lazer nas favelas, particularmente importante num momento em que o movimento funk conquistou no parlamento um respaldo legal para sua descriminalização.

Assim sendo, apesar da vitória considerada histórica entre os funkeiros e amplamente divulgada na mídia hegemônica, a conquista de uma lei definindo o funk como “cultura” não significou, na prática, um direito adquirido. No cotidiano da cidade o funk permanece sendo tratado como crime pelo Estado. O mesmo Estado que, contraditoriamente, publicou um edital de apoio à “criação artística no funk” em 2011 e em 2013 lançou um edital específico para patrocinar a realização de bailes funk. Em maio de 2013 pude acompanhar de perto essa contradição ao ser convidada a ser debatedora no I Festival Funk Favela no Morro da Providência, projeto contemplado com o edital de 2011. O Festival quase não aconteceu, apesar do apoio do Governo do Estado, por meio de sua Secretaria de Cultura, e teve suas datas remarcadas várias vezes porque o comandante da UPP local não queria dar autorização para sua realização. Até o último momento não se sabia se o evento aconteceria ou não e teve de ser acordado um horário de encerramento (1h da manhã, muito cedo para os padrões do funk), bem como o controle do repertório que seria tocado naquela noite. Durante todo o tempo, a quadra em que foi realizado o festival esteve cercada por policiais fortemente armados, a despeito do público ali ser formado por famílias, crianças e jovens, além dos convidados vindos de fora da favela.

MC Leonardo traduz esse estado de coisas como um “abismo entre o direito e o dever”. Nos seus termos,

O Estado não tem o DIREITO de criar DEVERES para toda população cumprir sem respeitar o DIREITO do cidadão de ter participação na elaboração dessas regras. Assim fica o cidadão sem saber qual é o seu DEVER, ficando cada vez mais difícil saber por onde começar a lutar por seus DIREITOS.

Se, como afirma Barth, a criatividade é “resultado da luta dos atores para vencer a resistência do mundo”, podemos ver essa luta permanente do movimento funk contra a sua criminalização e pelo seu reconhecimento enquanto cultura como um processo criativo (BARTH, 2000, p.129). A afirmação da criatividade se dá, nesse caso, pela reivindicação do direito de criar e fruir. Cantar e dançar o funk são desse modo, maneiras de se inventar cidadania.

## **Referências bibliográficas**

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

LOPES, Adriana Carvalho Lopes. **Funk-se quem quiser: o batidão negro na cidade carioca**. Rio de Janeiro: Bom Texto/FAPERJ, 2012.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. “A partir do relató-

rio SAGMACS: as favelas, ontem e hoje.” IN: MELLO, Marco Antonio da Silva et al (orgs.). **Favelas cariocas: ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 51-63.

VIANNA, Hermano (org.). **Galerias cariocas**. Territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ZACCONE, Orlando. **Acionistas do nada**: quem são os traficantes de drogas. Rio de Janeiro: Revan, 2007.





# Entre o passado e o presente: a produção dos negros<sup>21</sup> como grupo social inferior na história da escola pública brasileira – contribuições de Norbert Elias

*Profa. Cynthia Greive Veiga*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
greive@fae.ufmg.br

Em correspondência de 9 de julho de 1894 o pai de família Elydio Jose Gomes comunica ao inspetor escolar de Minas Gerais Joaquim Bonifácio que vai retirar seus filhos da escola,

(...) porque meus filhos **são da cor inferior aos filhos da professora; e ella que não ensina meninos da cor morena**, também não tenho obrigação de mandal-os para a escola, para sustentar com seos nomes pessoas que não presam os lugares que lhes são confiados. Há muito tempo que eu entendi de não mandá-los para a escola, **porque a professora com o titulo de branca não os quer ensinar** (...) (SECRETARIA DO INTERIOR, Códice 797)<sup>22</sup> (grifos meus).

---

21 Neste texto, devido ao fato de discutir temas atuais e do passado, fez-se opção para o uso da palavra negro para se referir à população afrodescendente, em seus diferentes matizes de cor. Ressalta-se que nos documentos históricos o registro da cor varia de acordo com o período e localidade, e dependendo do tipo de investigação histórica é fundamental manter a diversidade de inscrições. Em se tratando dos registros censitários, desde 1950 existe a opção de cor preta e parda. No caso das pesquisas contemporâneas, o registro negro está em concordância com o Movimento Negro e estudiosos do tema que “(...) ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais ‘preto e pardo’ entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil (GOMES, 2007, p.97-98).

22 Esta notação identifica o documento no Arquivo Público Mineiro, e doravante será abreviada.

Na sequência da documentação, o inspetor relata ao Secretário do Interior as queixas de outros pais de família confirmando que “(...) seus filhos são distratados pela professora que **prodigaliza o desprezo aos que não vestem pelle branca e que não dissimula o desprazer que experimenta em tratar com meninos da cor e de cabelo ruim!**” (SI 797) (grifos meus).

A tensão social e manifestação de desprezo aqui relatada é parte da história da humanidade, ou um tema humano universal, afirma Norbert Elias (2000): membros de determinados grupos, mais poderosos, se pensam seres humanos melhores. Como isto se processa? Como mantém em si a crença de que são melhores? Quais os meios para impor esta crença de superioridade? Quais as fontes de poder são acionadas para um grupo afirmar sua superioridade ou seu desprezo em relação a outro grupo? Tais questões evidentemente precisam ser situadas em seu tempo e espaço. Neste texto, pretende-se refletir sobre a dimensão histórica da experiência escolar no processo de desqualificação da população negra.

Em que pese a característica humana da existência de diversas manifestações de diferenciais de poder entre os grupos sociais, tenho como premissa que o contexto da organização das sociedades de direitos, desde fins do século XVIII, deu maior visibilidade política às mais variadas manifestações de desigualdades sociais. Assim, do século XVIII em diante, diferentes grupos vêm denunciando os diferenciais de poder em diferentes dimensões, classe social, gênero e origem étnico-racial.

Neste contexto houve intensa circulação de ideias relativas à busca de igualdades de direitos e oportunidades, bem como se difundiram práticas variadas de mobilização social, desde o associativismo norte-ameri-

cano, sindicalismo e partidarismo inglês, a radical comuna francesa de 1871, deste modo os movimentos sociais se consolidaram no século XIX em diante com variadas bandeiras, e no século XX, destacaram-se o movimento feminista, o movimento juvenil e movimento negro.

Se na origem destas mudanças estiveram as revoluções políticas<sup>23</sup> que puseram fim aos governos absolutistas e introduziram as ideias de direitos civis, direitos políticos e de igualdade perante à lei, no bojo dos movimentos sociais esteve em questão diferentes matizes do entendimento relativo à organização justa da sociedade. Assim, desde os iluministas, um longo e interminável debate se estabeleceu com destaque para um tema fundamental que de certa forma unificou as elites – a necessidade de uma educação escolar para a formação do cidadão como condição para construção da nova organização política e social.

Entretanto, se a princípio o apelo à difusão da escola para todos se apresentou como proposição das elites intelectuais e políticas, aos poucos se transformou em objeto de luta de todos os segmentos sociais. No século XIX em diante, sua existência é fato histórico. Minha hipótese é de que a escola pública se apresentou naquele contexto de modo original como um espaço coletivo de experiência infantil e desde então passou a ter papel fundamental no processo de elaboração das variadas vivências de diferenciais de poder e, portanto, de elaboração das identidades grupais e individuais. Por exemplo, o professor mineiro Anselmo Barreto destaca em suas memórias a experiência da escola por ele frequentada em 1910:

---

23 Revolução Inglesa (1640-1688), Revolução Americana (1776), Revolução Francesa (1789).

Outro fato que me intrigava naquela época era a desigualdade social. Filhos de pais que exerciam profissões “mais nobres” **não gostavam de relações com os colegas filhos de operários e de lavradores**, muito embora existisse certa “aristocracia” rural. **O preconceito, então, contra os pretinhos era muito grande**. Ninguém gostava de ficar perto dos poucos que freqüentavam a escola (REVISTA DO ENSINO. Ano IX, n. 198, janeiro / março, 1951, p.23) (grifos meus).

No Brasil, o movimento pela expansão da escola para todos acompanha o movimento europeu e desde o período colonial houve reformas educacionais com intenção de estabelecimento de aulas públicas (VEIGA, 2007), além de que estudos recentes demonstraram que em sua origem estiveram crianças negras e pobres (SCHUELER, 1999; VEIGA, 2003; 2005; 2008; FONSECA, 2007) o que nos possibilita refletir sobre a longevidade das tensões étnico-raciais na escola pública brasileira. Neste texto pretende-se contribuir com esta discussão tomando como referência as proposições teóricas do sociólogo Norbert Elias (1897-1990).

## **Entre o passado e o presente**

Duas questões foram frequentes na história da escola pública brasileira: a condição desigual de escolarização da população negra e práticas de sua desqualificação como grupo social, como nos atestam vários registros, sejam documentos de governo ou memórias, literatura, gravuras, etc. Já em pesquisa atual sobre violência escolar, coordenada por Miriam Abromovay e Maria das Graças Rua (2002), elas confirmam que o racismo é uma das formas mais marcantes de exclusão social e que os

“alunos não brancos” sofrem mais violências verbais e ameaças que alunos brancos.

Destaca-se que tanto as análises estatísticas sobre a exclusão escolar da população negra quanto as investigações sobre discriminação racial na escola são em sua maioria recentes, apesar dos estudos de Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira nos anos de 1950, onde apresentaram dados sobre exclusão social da população negra. Em parte este fato é creditado à elaboração do “mito da democracia racial” como negação da existência de racismo na sociedade brasileira, tal qual afirmado no conjunto da literatura dos estudiosos sobre relações étnico-raciais. Autores como Antônio Sergio Guimarães (1999) descrevem o processo histórico da elaboração do racismo como tabu, tendo em vista que diferentemente de países como os Estados Unidos e África do Sul, no Brasil não foi regulamentado a segregação racial, fator indissociável do racismo. O estatuto legal da cidadania no Brasil nunca foi excludente, o que pode levar a um entendimento de que no Brasil não há racismo ou de que há maior tolerância racial.

No campo da história do Brasil, os estudos sobre a população negra se organizam em períodos históricos demarcando as especificidades de cada época. Nos estudos localizados entre o período colonial e o século XIX, os historiadores privilegiam investigações sobre a escravização dos negros, neste caso, em geral, a população negra é subsumida na população escrava e discute-se pouco sobre a presença de uma população negra livre, exercendo vários ofícios nas vilas e cidades, inclusive o ofício de professor ou professora. Também, nos estudos sobre este período a ênfase é para relações escravistas e não propriamente para as relações étnico-raciais, ainda que indissociáveis.

Para o período de fins do século XIX e primeiras décadas republicanas, os historiadores evidenciam os discursos eugênicos e a doutrina do branqueamento. Já nas pesquisas referentes aos anos de 1930 e 1940, o destaque é para a análise da elaboração do “mito da democracia racial” (título de um capítulo da tese de Florestan Fernandes), onde a mestiçagem foi reinterpretada como positividade, tendo Gilberto Freyre como um dos percussores desta concepção, em sua conhecida interpretação sobre a presença no Brasil de maior harmonia nas relações raciais em comparação com outros países da América (FREYRE, 1998).

De acordo com especialistas, a fase da democracia racial começou a ser desconstruída pelos estudos sociológicos de Florestan Fernandes publicados em 1955 e que atestaram profundas desigualdades raciais nas conquistas dos direitos sociais<sup>24</sup>. Segundo Paulo Vinícius da Silva (2008), militantes do Movimento Negro incorporaram o “mito da democracia racial” como ideologia a ser combatida. Desde os anos de 1980 expandiram-se as perspectivas de análise e investigação científica sobre relações étnico-raciais no Brasil e de denúncia e combate a qualquer forma de discriminação racial.

Já no campo da história da educação do Brasil, as investigações relativas à história da presença de crianças negras e mestiças na escola pública brasileira, somente recentemente ganhou destaque, pois em geral reproduziu as afirmações de que as escolas nos anos imperiais eram destinadas às elites brancas. Contudo, na última década, estudos demonstraram que as crianças pobres,

---

24 A obra “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”, foi produzida em 1951 sob o patrocínio da UNESCO e da Revista Anhembi com colaboração de vários autores, além de Florestan, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Virginia Leone e Aníela Ginsberg.

negras e mestiças estiveram na origem da escola pública brasileira. Numa pesquisa pioneira por mim realizada nos anos 2002-2003, foi possível verificar que desde a instalação da monarquia constitucional e institucionalização da escola para todo cidadão brasileiro, crianças negras e mestiças frequentaram os bancos escolares, ainda que num processo escolarizador extremamente irregular e precário (VEIGA, 2003; 2008).

Podemos afirmar que no processo histórico de institucionalização da escola brasileira é perfeitamente detectável a ambiguidade na qual as relações raciais foram vivenciadas – a escola como direito de todos na função de educar o cidadão e a escola como espaço de discriminação e exclusão racial. A primeira constituição brasileira de 25/03/1824, no artigo 179, item 30, outorga como garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, entre outros dispositivos, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. De imediato é importante reafirmar que pela Constituição os negros livres não foram excluídos do direito à escola pública e gratuita, diferentemente dos escravizados, uma vez que eles não eram categorizados como cidadãos<sup>25</sup>. Por outro lado a possibilidade de frequência a uma escola pública, para todos, pode ser identificada como uma importante experiência coletiva de discriminação racial vivenciada pelas crianças negras. É o que podemos problematizar, por exemplo, a partir do registro do médico José Ricardo Pires de Almeida em obra de 1889,

---

25 Ressalta-se que com a descentralização da instrução pública a partir de 1834, cada província passou a ter sua legislação própria, assim a província do Rio Grande do Sul proíbe a frequência de negros, mas esta não é a regra das províncias do Império que seguem a Constituição. Acresce-se que na historiografia da educação um problema frequente é a sinonímia entre escravos e negros dificultando as análises (VEIGA; RODRIGUES, 2006).



As crianças das classes razoavelmente abastadas **não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor** ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública (ALMEIDA, 1989, p.90) (grifos meus).

No Brasil contemporâneo, Nilma Lino Gomes (2007) afirma,

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação (...) (GOMES, 2007, p.104).

Chamo atenção para o fato de que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica que vem se acumulando há pelo menos dois séculos. Portanto, incorporar a experiência imperial nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na

história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o sentido da precariedade da escola imperial, as tensões raciais nas salas de aulas, a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de “boa procedência” nas primeiras décadas republicanas e posterior precarização a partir de década de 1970.

Constata-se que a tradição da destinação das escolas públicas para crianças pobres e negras desde o império e a tendência que se esboça, já nos anos iniciais da república, de elitização e branqueamento da escola republicana vai perdurar até pelo menos as décadas de 1950-1960. Minha hipótese, ainda em estudos iniciais<sup>26</sup>, é que isto decorre basicamente por dois fatores inter-relacionados: de um lado, o aumento das exigências das escolas seriadas, alterando as condições de acesso e permanência na escola, seja nas escolas isoladas ou grupos escolares; de outro, o crescimento do trabalho infantil, devido à ampliação das oportunidades e necessidade de trabalho para as crianças das classes pobres, onde se localizava a maioria da população negra, tendo em vista a urbanização, crescimento do comércio e indústria. É fato que o censo de 1940 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou um total de 34.796.665 habitantes; destes, sabiam ler e escrever na faixa etária de 05 a 29 anos, 13.292.605 pessoas, destas, 10.339.796 eram brancas (IBGE, 1940).

Entre 1940 e os dias atuais, a evolução do acesso a maior escolarização é evidente, ainda que permaneçam diferenças entre brancos e negros. O censo de 2010 (IBGE, 2012) demonstra um total de 9,6% de população analfabeta, 5,9% brancos e 27,4% negros (pretos mais

---

26 Esta temática é parte de questões em investigação no projeto “História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971)”, bolsa de produtividade de pesquisa – CNPq, (VEIGA, 2014).

pardos). A recente publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil” (IPEA, 2012) apresenta indicadores construídos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2001 e 2012. Entre os vários dados levantados, para o ano de 2012 têm-se os seguintes números: na população com mais de 15 anos, possuíam menos de quatro de anos de estudos, 23% brancos e 32,3% negros; possuíam 9 ou mais anos de estudos, 55,5% brancos e 41,2% negros; possuíam 12 ou mais anos de estudos, 22,2% brancos e 9,4% negros. O dado mais alarmante é que 40,8% dos jovens negros de 25 a 29 anos não estudavam e não conseguiram concluir o ensino médio.

No processo de escolarização da população negra, destaca-se o problema dos diferenciais de frequência e atraso escolar em relação à população branca, resultando em desigualdade no acesso ao mercado de trabalho. Múltiplos fatores são indicados para explicar os diferenciais na escolarização como um todo, como renda familiar e acesso a bens públicos, mas também não há como desconsiderar a permanência histórica de uma experiência escolar perpassada por vexações e ofensas. Abramovay e Rua (2002) investigaram as relações entre violência e racismo nas escolas, onde é possível detectar tanto a discriminação explícita, quanto a humilhação camuflada em estereótipos e “brincadeiras”, nas relações entre os alunos; alunos e professores e funcionários. Assim concluem:

Uma das formas mais marcantes de exclusão social é expressa por meio do racismo. Este aparece amalgamado no sistema educacional e na própria sociedade brasileira, algumas vezes sob a forma de “brincadeiras e piadas”, nas quais posturas racistas são disfarçadas por uma pseudocordialidade. O racismo manifesta-se na forma de apelidos considerados ingênuos ou jocosos e perpetuam fronteiras de segregação e concepções discriminatórias. Assim, apelidos como “picolé de asfalto”, “nescau”, “chocolate”, “pelezinho”, situam-se numa linha limítrofe, bastante difusa, entre brincadeira e agressividade (ABROMOVAY; RUA, 2002, p.229).

Contudo, nos últimos anos vem crescendo as ações públicas com o intuito de diminuir as desigualdades raciais e sociais, tais como programas de redução da pobreza e ações afirmativas para a promoção da igualdade de oportunidades. Vale destacar a lei 10.639/03, sancionada em 2003, que altera os currículos escolares com a introdução obrigatória de disciplinas e conteúdos relacionados à história e cultura afro brasileira, no objetivo de propiciar o debate sobre discriminação e preconceito racial no Brasil (GOMES, 2007).

Especificamente no caso de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior por meio de cotas raciais são conhecidas as resistências ao programa e as justificativas variam. Tomando como referência os estudos de Sales Augusto dos Santos (s.d.), há aqueles que discordam de sua implementação porque acham que o problema da desigualdade de acesso dos negros ao ensino superior é a má qualidade da escola pública e pobreza (fatores agravantes, sem dúvida), mas são surpreendentes as justificativas do tipo: inconstitucionalidade; discriminação contra os brancos; reforço da discriminação contra negros; legitimidade da meritocracia para ingresso. Na perspectiva teórica de

Norbert Elias, é possível pensar em uma outra motivação: a ameaça da coesão grupal da população branca.

### **Condição de grupo inferior e escolarização: a figuração estabelecidos-outsiders**

Em correspondência de 11/03/1897 o secretário do interior de Minas Gerais relata conflitos raciais entre as crianças de uma escola pública geradores de inquietações nos pais sobre a permanência dos filhos na escola, pois a professora apesar de “boa senhora” não mantinha ordem na aula:

Em 25 de novembro de 1896, o inspetor escolar municipal de Guanhães, informava o seguinte: Em o delegado litterario de então, residente em Braúnas, lhe informara que a escola era raram<sup>e</sup>. freqüentada por dois ou três filhos da professora, a qual há muito não tinha freqüência legal, e que empregou, debalde, esforços para que a m<sup>ma</sup>. tivesse freqüência legal. Em tendo os paes de família implicando-se com o regimen da escola, retiraram seus filhos da m<sup>ma</sup>., e declararam que a professora era muito boa senhora, mas que estando sempre pelo interior da casa criando filhos, **não via os abusos praticados pelos seus filhos homens, na escola, como fossem gracinhas as meninas, epítetos de negras e outras**, etc, e que tendo chegado ao conhecimento dos paes dos alumnos taes factos, estes retiraram os mesmos da escola, tornando-se inúteis todos os esforços empregados pelas autoridades litterarias no sentido de ser a escola freqüentada (...) (SI 749) (grifos meus).

Apesar dos importantes avanços da historiografia, não é comum encontrar estudos que interroguem sobre o processo histórico da produção da discriminação racial dos negros, para além das temáticas da escravização.

Também é pouco enfocada a longevidade da presença de tensões raciais na escola brasileira, pois na maioria das vezes é visto como questão mais recente.

Contudo, há de se ressaltar que as tensões raciais em relação aos negros no Brasil não se fizeram apenas devido à herança escravista. Pessoas negras livres transitaram na sociedade desde o período colonial, inclusive frequentando escolas e como professores. Deste modo, para avanços nos debates sobre a educação brasileira, é pertinente indagar sobre a longa duração da escola como espaço de tensão étnico-racial, especificamente aqui, em relação à população negra. Retomando as questões propostas por Norbert Elias, pergunta-se que diferenciais de poder possibilitam a autopercepção de um grupo como superior a outro gerando sua estigmatização, por meio de epítetos desqualificadores? Neste item pretende-se trazer algumas questões teóricas para o debate.

Norbert Elias e John L. Scotson (2000) publicaram em 1965 um estudo etnográfico sobre conflitos sociais e violência juvenil em dois bairros de uma comunidade perto de Leicester (Inglaterra) intitulado originalmente *The Established and the Outsiders: a sociological enquiry into community problems*<sup>27</sup>. Na apresentação da edição brasileira, Federico Neiburg esclarece sobre os sentidos das palavras *establishment* e *established* na língua inglesa como palavras que designam grupos e indivíduos que possuem posições de prestígio e poder, “a minoria dos melhores”:

Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma ‘boa sociedade’, mais poderosa e melhor, uma identidade social construí-

---

27 Título da versão em português publicada por Jorge Zahar Editor, “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”.

da a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade, influencia: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.7).

Os que não fazem parte da boa sociedade e estão de fora dela são designados como *outsiders* e se caracterizam como grupo heterogêneo, difuso e não propriamente um coletivo, tal qual o substantivo *established* define o grupo estabelecido; os outros serão sempre designados no plural – *outsiders*, pela sua desintegração. Por meio destas palavras, estabelecido e *outsiders*, os autores propõe um modelo teórico de análise das desigualdades sociais e relações de poder. Para estudar os focos de tensões presentes nos dois bairros da comunidade pesquisada Elias e Scotson se valeram de amplo conjunto de fontes e dados empíricos que os levassem a compreender “a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.9)<sup>28</sup>.

Os estudos realizados na pequena comunidade revelaram um tema universal, os grupos mais poderosos veem-se como pessoas melhores, possuidoras de um carisma grupal e de virtudes específicas compartilhadas por todos seus membros, sendo que esta posição pode fazer com que os outros, os de fora do grupo, se sintam carentes de virtudes. Elias no âmbito de sua teoria sociológica compreende esta dinâmica social como a figuração de estabelecidos-*outsiders*, uma constante universal, um paradigma empírico a ser utilizado em quaisquer escalas, seja micro ou macrosociológica, ou até entre duas pessoas<sup>29</sup>.

28 A investigação empírica foi realizada basicamente pelo professor local John Scotson, interessado por delinquência juvenil, neste momento Elias era professor de um Programa de Educação de Adultos na mesma região (ELIAS; SCOTSON, 2000).

29 Este modelo de análise é de grande pertinência nos estudos sobre relações de geração, gênero e classe social.

As tensões presentes na comunidade investigada pelos autores revelaram-se inusitadas, pois não se vinculavam a desigualdades materiais, nível de escolaridade ou ascendência étnico-racial, sendo ambos os grupos da classe trabalhadora e tendo como única diferença o fato de que um grupo já habitava a localidade há várias gerações e o outro se constituía de um grupo recém-chegado. Os autores buscaram compreender quais recursos de poder permitiam ao grupo mais antigo do lugar afirmar sua superioridade e lançar um estigma sobre os outros, como pessoas de estirpe inferior. Elias chama atenção para as limitações das teorias sociológicas em vigor na época, no caso, para esclarecer os diferenciais de poder presentes na especificidade das disputas locais – tempo de moradia, como causa das práticas de violência e exclusão entre os habitantes dos dois bairros. Ou seja, entre os grupos não havia posse monopolista seja de armas, seja de meios de produção que pudessem explicar a dominação de um sobre o outro.

A primeira grande contribuição de Elias para a sociologia foi, portanto, perceber a existência de diferentes fontes de diferenciais de poder entre grupos interdependentes, que não apenas a posse de meios de produção ou armas<sup>30</sup>. Elias identificou ainda características comuns e constantes, mesmo em contextos diferentes, que organizam a figuração estabelecidos-*outsiders*, o que ele denomina de “constantes estruturais”, entre elas: diferenciais de coesão e integração; estigmatizações; carisma e desonra grupal; barreira afetiva.

30 Na década seguinte, Michel Foucault (1926-1984) também desenvolveu concepção semelhante. Este autor não compreendia um poder originário de fontes exclusivas, tais como classe dominante ou o Estado, mas como um exercício cotidiano de múltiplas fontes. Nos anos de 1970 se dedicou às análises das genealogias de poder, tendo publicado, entre outros, “Microfísica do poder”, uma coletânea de escritos vários.



No caso da comunidade estudada, o grupo mais tradicional possuía um alto potencial de coesão e quanto mais excluía o outro grupo, mais o enfraquecia, ampliando o seu excedente de poder. Na análise de Elias, a integração do grupo estabelecido se mantém, entre outros, pela imputação de atributos pejorativos ao outro grupo, e pela sua designação como anômico em contraste à feição legalista e normativa do grupo estabelecido. Elias denominou este processo de “sociodinâmica da estigmatização”.

Quais são as condições que possibilitam um grupo lançar um estigma sobre o outro? Para auxiliar na reflexão, tomemos como exemplo um relatório do governo mineiro, onde o inspetor escolar registra que:

**A professora é uma preta boçal, sirpinamente ignorante, quase sem inteligência**, casada honesta. Para o cumulo desta desgraçada instrução primária a mestra é normalista titulada pela Escola Normal de Ouro Preto. Nunca encontrei uma professora tão sem inteligência! **Admiro pasmo como é que esta preta conseguiu titular-se pela Escola Normal da Capital (capital na época em que a negra se formou)** (SI 3958) (grifos meus).

O relato é repleto de estereótipos desqualificadoras. Ainda que a professora tivesse problemas de competência do seu exercício profissional, todo o peso da crítica é feito nos adjetivos que reforçam uma inferioridade racial: preta boçal, preta ignorante, preta sem inteligência e apresenta como contraste o fato da “preta” ter estudado na Escola Normal da Capital.

Para o entendimento desta dinâmica, Elias afirma sobre a importância de uma abordagem figuracional na discussão da relação estabelecidos-*outsiders*, pois enten-

de que a estigmatização não expressa apenas um despreço de alguém ou algumas pessoas sobre um indivíduo, o que em geral é classificado como preconceito – faz necessário relacionar a estigmatização grupal com o preconceito individual. As pessoas não são estigmatizadas por suas qualidades individuais, mas por pertencerem a um grupo coletivamente e historicamente considerado como inferior, neste caso a questão central está na necessidade de investigar a natureza da interdependência entre os dois grupos e detectar o que favorece maior ou menor tensão. Esta questão é fundamental para a análise das tensões étnico-raciais produzidas na sociedade brasileira. A desqualificação da população negra como inferior favorece de um lado a dependência do grupo negro em relação ao branco no que diz respeito à oportunidade de estudo e de trabalho; de outro, propicia a predominância do valor de referência positivo da estética da população branca em relação aos negros.

A principal condição de um grupo estigmatizar o outro é estar em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído, demonstrando um equilíbrio muito instável de poder, mas rotular o outro como grupo humano inferior e fazer isto penetrar em sua autoimagem são estratégias para manter a superioridade. Entretanto, tendo como premissa que a característica de interdependência humana entre os diferentes grupos constantemente muda, alteram-se também as condições de subjugar o outro. O processo sócio-histórico-psicológico de alterações nas relações de interdependência entre os grupos sociais expressam mudanças nas figuras estabelecidas-*outsiders*. Por exemplo, este é o caso das conquistas das classes trabalhadores, do movimento feminista e do movimento negro.

Contudo, outro aspecto a se levar em consideração é a longa permanência de carisma grupal por parte dos estabelecidos e que pode levar à produção de uma barreira afetiva contra os *outsiders* e fazer perpetuar tabus, ainda que tenha diminuído o nível de interdependência, e, portanto, os diferenciais de poder entre os dois grupos. Entre os exemplos, a permanência de desigualdades raciais e discriminação mesmo no contexto de vigência das sociedades de igualdade de direitos, ou mesmo quando o grupo *outsider* adquire os mesmos recursos de poder do grupo tradicionalmente estabelecido e ainda assim é discriminado.

Outra constante para análise da figuração estabelecido-*outsiders* refere-se às tensões presentes entre os membros dos grupos dominantes. Nas palavras de Elias:

A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser individualmente pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.26)

De certo modo, esta afirmação resume o processo civilizador no ocidente, as disputas entre os grupos sociais (por exemplo, nobreza, burguesia, servos e trabalhadores) e o modo como se posicionavam na trama social – grupos superiores coesos em contraste ao outro grupo, costumeiramente tido como anômico. Entretanto, há o risco do grupo *outsider* “contaminar” membros dos grupos dominantes, o que torna cada vez mais necessário entre os estabelecidos uma rigidez de controle emocional em contraste com a suposta não funcionalidade deste comportamento no grupo *outsider*.

A estigmatização está no centro desta questão, uma vez que tem como função desestabilizar emocionalmente o outro, pois trazem implicações de inferioridade e desonra. Elias observa que em geral, toda comunidade humana dispõe de termos estigmatizantes, mas sua capacidade de ferir “(...) depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almejada por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo outsider, com menores fontes de poder” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.27). Desse modo, inferioridade de poder acaba se confundindo com inferioridade humana e pode corresponder a uma expectativa geral da existência de determinados comportamentos tidos como “típicos” dos *outsiders*, ora uma “apatia paralisante” ou ao contrário, “desordem” e atos de violência.

No caso de estudos da sociodinâmica da estigmatização de conotação étnico-racial, Elias chama atenção para a limitação do termo “preconceito racial” na análise dos procedimentos desqualificadores. De acordo com este autor, as diferenças de cor, ou de idioma e crenças, não são suficientes em si para constituir hierarquia de poder, entretanto são reforços essenciais para a estigmatização do grupo *outsider*. Assim afirma:

O fato de os membros dos dois grupos diferirem em sua aparência física ou de os membros de um grupo falarem com um sotaque e uma fluência diferentes a língua em que ambos se expressam serve apenas como sinal de reforço, que torna os membros do grupo estigmatizado mais fáceis de reconhecer a sua condição (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.32).

Ou seja, trazendo para nosso contexto, os vínculos escravistas não se fizeram pela cor da pele, mas em sin-

tonia com a economia de mercado de tráfico de pessoas, combinados às práticas de dominação presentes no contexto da colonização e ao modo como os grupos estabelecidos construíram sua posição de superioridade, ou seja, elaborando a inferioridade dos *outsiders* por meio da estigmatização de sua cor, suas crenças e valores. Deste modo é que os negros foram identificados como um coletivo inferior. Por outro lado, a necessidade de uso do recurso de estigmatização e humilhação demonstra a existência das possibilidades de ameaça dos *outsiders* na destituição da superioridade do grupo estabelecido. Ainda nesta ordem de considerações, há de se perguntar

(...) como e porque os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.38).

Antes de tudo é necessário ter clareza que não existe um “nós” destituído de um “eles” e que estes pronomes se referem a posições sociais e meio de orientação num grupo. Ainda na afirmação de Elias, “o sentido que cada um tem da sua identidade está estreitamente relacionado com as ‘relações de nós’ e de ‘eles’ no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos por ‘nós’ e ‘eles’ (ELIAS, 2005, p.139)”.

A elaboração de um nós implica em coesão e opinião grupal, em compartilhar do mesmo orgulho como aspectos promovedores da união contra os outros; esta premissa pode, por exemplo, explicar os nacionalismos, os partidarismos políticos e inúmeras outras situações.

Também a imagem de nós e eles pode ser alimentada por imaginários produzidos historicamente, seja pelo reforço da superioridade ou da inferioridade do outro. Por exemplo, é recorrente na história brasileira, nos relatos onde sobressaem tensões étnico-raciais, a representação da população negra como irracional num contexto de supremacia da razão. O jornal “O Mentor das Brasileiras”, de 02/04/1830, denuncia o “barbarismo” das amas negras:

Se a infância de nossos pais portugueses era mal dirigida, a nossa ainda é pior, pela mistura de escravos, os quais **em todos os sentidos depravam hábitos e costumes e o próprio idioma**, pois que nos comunicam suas ideias e barbaridades desde os primeiros momentos em que se desenvolvemos sentidos e as potências da alma (...) é costume cantar aos meninos (...) de ordinário, **estes só ouvem nos berços cantigas sem significado ou em língua dos pretos e quando as amas são melhores, todas essas cantilenas são cheias de busões, fanatismo, superstição, terrores (...) corcundismo e muitas vezes são lascivas** (O MENTOR DAS BRASILEIRAS, p.137, 1830) (grifos meus).

Os estabelecidos tendem a repelir tudo que pode vir a ameaçar a sua superioridade e por isso contra-atacam com rejeição e humilhação. No caso da temática aqui tratada, a relação entre brancos e negros, este hábito integra a longa duração histórica de processos de exclusão grupal pela prática da escravização e sujeição de pessoas, posteriormente justificados pelas teorias de hierarquia racial produzidas no século XIX.

Poderíamos nos perguntar em meio a demarcações tão rígidas de valores, qual o lugar da miscigenação. Fazendo uma breve analogia com a análise de Elias sobre a

figuração indiana castas-párias, temos que o decréscimo das diferenças das marcas raciais, pela relação dos estabelecidos com as mulheres dos grupos *outsiders*, não se fez na mesma proporção do decréscimo da exclusão social. Pelo contrário, a perda de marcas identitárias de branco ou de negro com o aparecimento de “mulatos”, “pardos”, “cabras”, de certo modo sofisticou os processos de exclusão, dando margem ao desenvolvimento de um rol de estigmas e de práticas de humilhação talvez sem precedentes na história. Mas sem dúvida, colocou em questão a superioridade branca. É o que podemos ver, já nos tempos coloniais, em correspondência de 20/04/1722, onde o governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Lourenço de Almeida, solicita ao rei de Portugal a proibição dos mulatos herdarem bens de modo a evitar alguma possibilidade de poder. Assim justifica:

Uma das maiores ruínas que está ameaçando estas Minas é a **má qualidade de gente** de que elas se vão enchendo, porque como todos estes povos vivem licenciosamente sem a obrigação de casamento, vai havendo nelas tão grande quantidade de mulatos, que dentro em breves anos, será sem comparação muito maior o seu número que os dos brancos (...) **sendo os mulatos de todo o Brasil muito prejudiciais, por serem todos inquietos e revoltosos, estes das Minas hão de ser muito piores por terem circunstâncias de ricos**, e mostra a experiência que a riqueza nesta gente, lhe faz cometer toda a torpeza de insultos, sendo o primeiro sempre a falta de obediência as leis de Vossa Majestade (...) (REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, ano XXI, 1980, p.112) (grifos meus).

E confirmado o temor do nobre, a mestiçagem se tornou cada vez mais característica da população bra-

sileira, apesar da permanência da exclusão grupal. Traçando a discussão para o contexto escolar, os processos de exclusão se fizeram de modos variados e refinados. Em artigo da Revista do Ensino de Minas Gerais de 1935, registra-se a seguinte prescrição:

Nos tangos e maxixes, nos sambas e extratos de revistas, concentram-se quase sempre palavrões e termos de baixo calão que debilitam a alma da criança (...) Não representando o cabedal valioso e meio educativo, **essa peças devem ser banidas das escolas que visam o triunfo completo da educação** (REVISTA DO ENSINO, 1935, p.7) (grifos meus).

As tensões geradas pela diversidade étnico-racial na escola brasileira não entraram pelas portas dos fundos da história e nem são questões atuais. Pelo contrário, como instituição de característica ambígua, a escola pública, direito de todas as crianças, desde sua origem teve um papel fundamental no processo de produção da população negra como grupo *outsider*, pela experiência estigmatizante de modo amplamente visível e vivenciada numa longa duração histórica.

## Considerações finais

### “Lamparina no Colégio”

Carrapicho não pôde mais suportar as travessuras de Lamparina. Por isso levou-a outro dia a matricular num Colégio. A professora, uma senhora muito enérgica, prometeu **regenerar a negrinha**, levou-a para o interior da casa onde começou a interrogá-la: - Você sabe alguma coisa? -Sim, respondeu Lamparina. E principiou a demonstrar as suas habilidades. Com uma agilidade de gato a negrinha virou



todas as cambalhotas que são possíveis a um corpo humano. A professora acompanhou todos os movimentos estupefada, e Lamparina dizia: - Sei mais ainda. Agora vou fazer o sapo jururu, na beira do rio, chorando porque roubaram os ovos da lagartixa. E a aula terminou, porque **a professora compreendeu que estava diante de um caso perdido** (SEMANÁRIO DAS CRIANÇAS TICO-TICO, p.1, 1931) (grifos meus).

Esta estória em quadrinhos ilustrados foi transcrita do Semanário das Crianças Tico-Tico, primeiro periódico dedicado a crianças em circulação nacional de 1905 a 1962. Acrescento que a “negrinha” Lamparina, vestida apenas de um short branco de bolas vermelhas, começou a integrar a turma do Tico-Tico em finais da década de 1920, embora nos números anteriores também se fizessem presentes muitos outros registros de conteúdo racista. O texto nos remete a varias questões.

Nos últimos três séculos ocorreram mudanças significativas que culminaram na alteração do trato das relações entre desigualdades e diferenças. Se diferenças são características do que nos cerca, objetos ou seres vivos, as desigualdades sociais são marcas distintivas dos grupamentos humanos. Contudo, o tratamento das temáticas das diferenças e desigualdades sociais se fez de modo variado a cada tempo e lugar. Por exemplo, numa larga duração histórica, a desigualdade social foi legitimada pela diferença na origem ou linhagem, mas este modelo foi rompido por um amplo movimento nas estruturas sociais, culminando na declaração de direitos individuais e igualdade perante a lei. A história da evolução dos direitos vem se desenvolvendo há pelo menos três séculos. Em estudo clássico, Thomas Marshall (1967) analisa os processos diferenciados das lutas pelos direi-

tos, em sua dimensão qualitativa, produzindo os direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, associados a uma nova elaboração das funções do Estado. Contudo, este foi e é um processo extremamente tenso, ou seja, desde então tratar as diferenças com igualdade tem sido um dos principais problemas sociais e desafios políticos.

A institucionalização da escola pública como direito de todos foi uma das iniciativas destinadas a promover a igualdade de oportunidades e atenuar as diferenças. Contudo, como parte das ambiguidades inerentes à própria estrutura das sociedades democráticas, a escola como espaço, onde, a princípio, frequentam pessoas de todas as procedências, revelou-se também como espaço de vivência de tensões propiciadas pela dificuldade de lidar com diferenças, seja de classe, geração, gênero, e/ou origem étnico racial.

Especificamente em relação à temática desenvolvida neste texto, conclui-se que na história da escola pública brasileira esteve presente fortes tensões raciais que não podem ser ignoradas para o debate atual sobre relações raciais na escola, basicamente, porque pode nos auxiliar a compreender a dinâmica histórico-social da discriminação racial. Neste caso, a teoria sociológica de Norbert Elias na elaboração da figuração estabelecidos-*outsiders* se apresenta como importante campo teórico-conceitual de análise, ao propor questões que se encaminham para a discussão do preconceito racial não apenas como tensões ou estranhamentos de grupos ou pessoas pela diferença na aparência física, mas como uma problemática que diz respeito a diferenças de poder que surgem não apenas por diferenças individuais de um grupo e outro, mas, ao contrário, pela sua vinculação.

Ou seja, são nos processos tensos inerentes às relações de interdependência entre as pessoas e/ou grupos que se localizam os medos de perda de posição. Para isto, uma grande quantidade de estereótipos é mobilizada como atitudes discriminatórias. Elias observa, contudo que, apesar de tradicionalmente o conceito “preconceito” ser usado como “símbolo unificador para o desprezo de grupos em palavras e atos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.210), não se esclarece porque determinados grupos se autodenominam superiores, o que somente é perceptível pela identificação sócio-histórica das estruturas dos vínculos sociais.

### Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. UNESCO, 2002.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. História e Legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

DANTAS JR., João. **As constituições do Brasil**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

ELIAS, Norbert. **Introdução a Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadnia, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SALES, Augusto dos Santos. Ação afirmativa e mérito individual. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilla Beatriz Gonçalves (orgs.). **Negro e Educação**. Identidade Negra, pesquisas sobre o negro e educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, s. d.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.37, p.59-84, set. 1999.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**. Estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX**. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.9, p.73-107, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971), Universidade Federal de Minas Geais, Faculdade de Educação, Projeto de pesquisa, bolsa de produtividade de pesquisa, CNPq, 2014.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e História da Educação. In: MORAIS, Christianne Cardoso et al (Org.). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## **Documentos**

*Arquivo Público Mineiro:*

Secretaria do Interior (SI), Códices: 749, 797, 3958

*Periódicos:*

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João D'El Rey: Typografia do Astro de Minas, n. 18 1830.

REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS, janeiro de 1935.

REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS, janeiro/março, 1951.

REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, ano XXI, 1980.

SEMANÁRIO DAS CRIANÇAS TICO-TICO, ed. 1360, 28/10/1931.

*Dados censitários:*

IPEA. **Situação social da população negra por estado:** indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico 1940.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 1940.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2012.



# Sustentabilidade, Ambiente e Território

*Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes*  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)  
marquiana@unicentro.br

## Introdução

Ao receber o convite para escrever a palestra que honrosamente pudemos participar na Universidade Federação do Maranhão (UFMA), no XIV Encontro Humanístico, optamos por manter o mais fiel possível ao que foi dito, já pedindo desculpas àqueles que lá estiveram se aqui nos estendemos um pouco mais nas explicações dada à natureza da exposição. No texto escrito somos um pouco mais detalhistas. Porém, é fato que aqui não esgotaremos a leitura do tema, certamente, ela é sumária, mas com aquele mesmo objetivo, apresentar um olhar sobre o tema da palestra, convidando o leitor a perceber que embora muito abordado pela mídia a questão da sustentabilidade e do ambiente é carregada de semânticas e interesses divergentes, os quais têm suas implicações diretas sobre o território.

Nossa exposição permeia três eixos: O primeiro, o conceito de sustentabilidade e suas versões correntes nos textos críticos e/ou na mídia, desenvolvimento sustentável e sociedade sustentável. O segundo, o conceito de ambiente e suas implicações na leitura dos processos socioambientais. E, o terceiro, porque o território torna-se um conceito operacional importante para compreender o ambiente.



Antes de iniciar esta abordagem, é importante registrar que vários eventos no século XX provocaram certa ecologização da sociedade mundial e brasileira, alguns deles podemos observar no quadro 01.

Quadro 1 – Eventos no séc. XX e a ecologização da sociedade.

Data	Evento
1945	Bomba H - Hiroshima e Nagasaki (Seres humanos adquirem a autoconsciência da possibilidade de destruição completa do planeta);
1962	Publicação - Rachel Carson - <i>Silent Spring</i> - denuncia os pesticidas na agricultura e o desaparecimento de espécies;
1968	Publicação - Ehrlich - <i>The population bomb</i> - Alerta para o crescimento exponencial da população mundial, inviabilidade da civilização moderna;
1972	Publicação de Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers, and William W. Behrens III - Os Limites do Crescimento - modelou as consequências do crescimento rápido da <u>população mundial</u> considerando os recursos naturais limitados.
1972	Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento; Estocolmo - Suécia. Recomendava o estabelecimento de um programa de Educação Ambiental
1973	Crise Mundial do Petróleo - Popularizou-se a informação de que o petróleo é finito e, com isso, intensificou-se a corrida em direção à energia nuclear;
1977	Primeira Conferência Internacional sobre Educação Ambiental. em Tbilisi (Geórgia-Rússia). Definindo-se objetivos, características e estratégias da Educação Ambiental
1987	Relatório Nosso Futuro Comum - <i>Our Common Future</i> - Apresenta o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

1992	Segunda Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio de Janeiro, Brasil. Formulação da Agenda 21, ao qual estabelece o compromisso dos países no desenvolvimento de ações até o século XXI.
1993	O MEC formaliza a implantação de Centros de Educação Ambiental, atendendo sugestões da Agenda 21.
1999	É aprovada a Lei nº 9.795 de 27 de abril, que dispõe sobre a educação ambiental, instituem a Política Nacional da Educação Ambiental e dá outras providências.

Organização: Autora, 2015.

É fato que esta ecologização não significou uma crítica ao modelo de sociedade pautado no sistema de produção e consumo e na desigualdade, raízes dos seus próprios problemas. Mas não se pode negar que as evidências não puderam ser ignoradas, mesmo para as autoridades políticas dos estados-nações que não pretendem alterar o sistema.

Iniciamos o século XXI constatando que estamos numa crise civilizatória. Quanto a isso, não há dúvida. Entre aqueles que reconhecem teórica e empiricamente os conflitos que se acirram entre sociedade e natureza no século XXI, há consenso que a crise socioambiental é uma expressão desta condição atual da humanidade. A raiz está na mercantilização de todas as dimensões das relações humanas, seja na vida privada, social, seja na sua relação com a natureza. A reorganização estrutural do capital se configura pela concentração de poder em alguns poucos estados-nacionais e organizações financeiras, aos quais, em nome da acumulação e concentração de riquezas amplia-se a pilhagem de lugares e nações.

Deste modo, os problemas ambientais são resultado desta forma de apropriação social da natureza, numa relação de poder que se dá entre os agentes externos e in-

ternos aos lugares, mas suas consequências são sempre temporo-espaciais. São temporais porque a velocidade e a intensidade das alterações na natureza, pela intervenção técnica, nos moldes técnico-científicos da contemporaneidade, são incomparavelmente maiores que a temporalidade dos processos naturais (GOMES, 2012).

Além da exploração temporalmente mais rápida que a reconstituição dos sistemas ambientais, os problemas são sempre localizados, ou seja, espaciais – no campo, na cidade, na atmosfera, nos mares, nos rios... - tendo geralmente um lado perverso, uma geografia ambiental desigual entre os proveitos e rejeitos deste processo, produtos das relações sociais de produção que, numa sociedade capitalista, tem como característica a desigualdade (GOMES, 2012).

Altvater (1995) exemplifica este processo, afirmando que há uma insustentabilidade ambiental da sociedade industrial, pois, segundo o autor, as ilhas de sintropia<sup>31</sup> levaram longos períodos para se constituírem e não possuem a capacidade de recomposição na escala de tempo de uso humano. Sua exploração, se por um lado, parece elevar a ordem pelo abastecimento do sistema industrial, por outro, amplia a desordem do sistema ambiental, não só pela não possibilidade de reposição dos

---

31 Para Altvater (1995, p.43), “sintropia e entropia são conceitos da física com que, em sistemas fechados, descrevem-se e medem-se estados (de ordem) e sua transformação. [...]” As ilhas de sintropia seriam as áreas onde se concentram reservas energéticas, oriundas do acúmulo de energia provenientes das transformações a partir da radiação solar, ao longo de milhões de anos, como o carvão, o petróleo e o gás. Como o sistema técnico global depende basicamente destas fontes de energia, que não podem ser repostas, na escala de tempo da produção e consumo da sociedade industrial, o consumo das ilhas de sintropia (estado de elevada ordem material) conduz a elevada entropia – ou seja, a dissipação desta energia, que se caracteriza pela não capacidade de realização de trabalho (estado de elevada desordem). Para, Altvater (1995) o limite do sistema econômico atual, sociedade industrial, está na sua elevada capacidade de geração de entropia.

materiais extraídos, como também pelas emissões tóxicas que o uso de energias fósseis proporciona, prejudicando a reprodução da biosfera. Nas palavras do autor:

[...] a formação das fontes energéticas fósseis a partir dos processos de transformação da fitomassa durou milhões de anos. O acesso e a utilização de energias de acumulação fóssil completam-se no horizonte restrito de poucas gerações humanas, que desenvolveram tecnossistemas e formou uma cultura que apresenta o acesso a fontes de energia fóssil como superação das limitações das energias biológicas (homens, animais e plantas) e da distribuição espacial da produção primária. Por isso, a utilização de energia fóssil e recursos naturais limitados no processo industrial é sempre, também, a organização das interferências de tempos próprios diferenciados (industriais, da biosfera, da formação geológica) (ALTVATER, 1995, p.114 -115).

Outra observação importante deste autor é que estas ilhas não estão distribuídas homogeneamente no globo, estão concentradas em determinados lugares. Portanto, uma questão territorial. Além disso, o sistema de produção e consumo ignora as leis da termodinâmica. Para ele a entropia<sup>32</sup> é o limite ao sistema.

Há, contudo uma fé desmedida na tecnologia. A tecnologia limpa é divulgada como salvadora do sistema, porém, o custo para gerá-la, bem como, a sua capacidade de produção de energia, não garante a escala da produção atual. Diante da falta de solução, o silêncio, ou as medidas paliativas ganham espaço.

Em âmbito global, o desenvolvimento “técnico-

---

32 Em toda transformação da matéria há sempre dissipação de energia por calor, ou seja, perda da capacidade de trabalho. Limitando a capacidade de transformação da matéria. Retira-se matéria concentrada – petróleo esta não volta ao seu estado original. Transformamos o petróleo, mas não o produzimos.

científico-informacional” (SANTOS, 1997), garante a divisão territorial do trabalho que traz consigo a ampliação desmedida dos problemas socioambientais distribuídos de forma desigual no mundo. Os países industrializados transferem suas unidades de produção mais poluidoras ou carentes de matérias-primas, de energia etc., para os países “emergentes”, sendo que a construção de políticas ambientais (neoliberais) ignora as realidades locais desses países, transformando-os em reservas futuras de bancos genéticos, além da exportação de seus rejeitos (sólidos e líquidos) (ALTVATER, 1995; PORTO-GONÇALVES, 2006).

Nesse contexto, os lucros dessa exploração da natureza, tanto dos bens naturais como da exploração da força de trabalho, não só ficam nas mãos de alguns, geralmente grupos de poder do lugar, que se articulam aos de fora, como geralmente são decididos e realizados por um número bem reduzido de pessoas. Os do lugar<sup>33</sup>, via de regra, não têm os meios de controle nem do seu território, nem do que é produzido nele, ficando apenas, com os resíduos desta produção (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Portanto, tratar de sustentabilidade na sociedade atual, necessariamente implica em considerar o ambiente na sua complexidade e suas implicações territoriais. Ao longo do texto, ao tratar dos eixos supracitados, buscaremos evidenciar como a relação entre sustentabilidade, ambiente e território se entrelaçam.

---

33 Quando falamos das pessoas do lugar, estamos nos referindo à maior parte da população do país, que, embora participe da produção da riqueza, são vítimas da distribuição desigual dos lucros, sendo quem mais sofre com as consequências da degradação ambiental decorrente da produção. Ao usar esta terminologia, devemos lembrar o caso da pequena parcela oligárquica do país, dos detentores do capital e de força política que não medem esforços para ampliar os seus ganhos, espoliando seu próprio país e sua população.

## **A sustentabilidade e o Desenvolvimento Sustentável: aproximação e contradições**

O termo “sustentável” provém do latim *sustentare* (a qual significa sustentar, defender, favorecer, conservar). Começou a ser delineado na primeira conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, em 1972. Naquela ocasião chama-se atenção para o perigo da universalização do modo de produção e consumo dos países centrais (países europeus ocidentais e Estados Unidos).

Alertas sobre a Explosão da População (1968) e dos Limites do Crescimento (1972) carregavam em si, a ideia de restrição do modelo, o que não significava alterá-lo substancialmente, mas não expandi-lo para outros países, sobretudo, àqueles em subdesenvolvimento. Naquele evento, o Brasil assim se pronunciava: “Bem vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, dólares para o nosso desenvolvimento”. Estava claro para o governo brasileiro que o progresso e o desenvolvimento industrial a qualquer custo eram sinônimos.

Em 1987, o termo desenvolvimento sustentável foi utilizado no relatório do Clube de Roma para referir-se “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Em, 1992, durante a segunda conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, a Eco - 1992 consolidou-se o uso da expressão desenvolvimento sustentável, como forma de conciliar as reivindicações dos defensores do desenvolvimento econômico com as preocupações de se-

tores interessados na conservação dos ecossistemas e da diversidade.

As contradições em torno do termo são imensas, o cerne está na própria concepção de desenvolvimento. Conforme Gomez (2011) em 1949, o então presidente dos Estados Unidos da América, Harry S. Truman utiliza pela primeira vez o termo “áreas desenvolvidas”, assumindo o compromisso de que os E.U.A levarem “desenvolvimento” aos lugares não desenvolvidos, por meio da inserção definitiva ao sistema de produção e consumo, leia-se crescimento industrial equivalente para ele em progresso econômico/social. Por sua vez a Organização das Nações Unidas, ONU, vai estabelecer o produto nacional bruto (PNB) como indicador de riqueza. Porém, o Banco Mundial, já nas décadas de 1960-1970 reconhecem que este indicador não reduz automaticamente a pobreza.

Para retratar a dimensão social do desenvolvimento, defende-se então o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH<sup>34</sup>, como o mais adequado como parametrização entre os países. No qual também se incorpora a *renda per capita*.

Os países utilizam do PNB e do PIB<sup>35</sup> como forma de medir sua riqueza. Eles, porém não revela às contradições inerentes as estes indicadores. E, além disso, conforme o país prefere-se divulgar um índice em detrimento do outro. No Brasil, utiliza-se como referência principal o PIB, já que se divulga a produção, independente

---

34 O IDH tem como referência a expectativa de vida ao nascer, nível de escolaridade e a renda per capita com base no poder de compra.

35 O produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer sejam países, estados ou cidades), durante um período determinado; O Produto Nacional Bruto (PNB) é uma expressão monetária dos bens e serviços produzidos por fatores de produção nacional, independentemente do território econômico.

do destino da renda. Já os Estados Unidos da América, priorizam o PNB, que considera todos os valores que um país produz e recebe do exterior, além dos valores que já foram apropriados por outras economias, ou seja, o que sai. É justamente esta a diferença: o PNB considera as rendas enviadas e recebidas do exterior, enquanto o PIB não exclui o que não é retido no país.

Por tudo isso, está claro as contradições do conceito de desenvolvimento sustentável, sobretudo, por associar desenvolvimento à sustentabilidade. O primeiro, não rompe com o sistema e, por consequência, não poderia ser associado ao segundo, já que se torna impossível de se alcançar sem a ruptura radical. Leff (2010) esclarece que:

A sustentabilidade adquire diferentes conotações dentro de diferentes paradigmas científicos, assim como dentro de diferentes estratégias teórico-políticas de construção da sustentabilidade. Assim, podemos ao menos diferenciar o sentido economicista de desenvolvimento sustentável do sentido conservacionista ou preservacionista de sustentabilidade ecológica.

No bojo desta questão estão as concepções destoantes de sustentabilidade. Sobre isso, Leff (2010), afirma que a disseminação da ideia de sustentabilidade “veio acompanhada de uma saturação do seu sentido, e com ela uma banalização e também perversão do seu conceito”, além de um esvaziamento do seu sentido. Para o autor, trata-se de algo que é tendencioso por parte daqueles que não acreditam no seu sentido e também não querem conhecer as leis de limite da natureza (a entropia, por exemplo). A sustentabilidade nasce da crise ecológica, mas não se traduz em uma nova consciência planetária.



No Brasil, é comum o uso indiscriminado deste termo. Embora muitos utilizem como sinônimo de uma nova racionalidade ambiental, não é difícil acompanharmos a sua utilização associada à ideia de garantir o modelo de produção e consumo, ao mesmo tempo em que se realizam atitudes menos impactantes. Há uma incoerência nesta ideia, justamente porque “desenvolvimento”, no Brasil, está associado a ideia de progresso. A sustentabilidade exige uma mudança radical no sistema de produção e consumo.

Alguns autores preferem o uso do conceito sociedade sustentáveis para referir-se a outra relação da sociedade com a natureza. Neste caso, seria uma forma de pensar o problema global a partir da diversidade de suas culturas e de suas características históricas e sociais, evitando ter como parâmetro as sociedades industrializadas Sauv  (1997).

## **Concepção de Ambiente e a sustentabilidade**

Em torno da concepção de ambiente também se observa diferenças importantes. Tradicionalmente, entende-se que o ambiente responde às interações entre elementos bióticos e abióticos. Originário da biologia, o conceito de ambiente, primeiramente se constituiu como um conjunto de elementos físicos, químicos e biológicos necessário à sobrevivência de cada espécie. Uma concepção de caráter naturalista e externa ao homem. Neste contexto, o homem aparece no máximo como um ser biológico (BRANCO, 1998).

Contudo, no atual período histórico, seria mais correto afirmar que ele expressa as diferentes formas de apropriação social da natureza. Isto quer dizer que

se não podemos abstrair do ambiente as suas características físicas e biológicas, tampouco podemos prescindir das dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas da qual condiciona e é condicionado. Condiciona, na medida em que oferece um conjunto de possibilidades para que a apropriação social da natureza se realize, e é condicionado, quando as relações de poder, internas e externas, interagem, alteram e reproduzem um ambiente novo, em determinado contexto econômico, sociocultural, histórico e geográfico. A cada processo, as possibilidades reduzem-se ou ampliam-se<sup>36</sup> (GOMES, 2012).

Porém, a concepção predominante de natureza na sociedade ocidental é ainda a que a concebe como *recurso*. Deste modo, é comum que naturalizemos os problemas ambientais, afinal, não há como manter o padrão e estilo de vida moderno (ocidental) sem a espoliação da natureza e, com isso, não se pensa (ou não se quer) alternativa, não se questiona o processo, nem seu resultado. No máximo, apresentam-se medidas técnicas efêmeras ou paliativas (como campanhas para a redução do consumo de água, energia, coleta seletiva, etc.), enquanto deveríamos discutir propostas para superar a concepção dicotômica entre sociedade e natureza, em favor de sua integração (unidade), rever a individualidade (interesses pessoais) por meio de ações voltadas a coletividade (interesses coletivos) e, com isso, substituir a competitividade (disputa entre si) pelo cooperativismo (cooperação entre si). Conceitos estes fundamentais para a construção da ética ambiental.

Dessa forma, não se trata de negar a importância de uma reflexão individual da interação sociedade-natureza, mas apenas chamar a atenção para o caráter “simplis-

36 O ambiente deste modo, pode ser visto como totalidade (PORTO-GONÇALVES, 2005; SUERTEGARAY, 2000; LEFF, 2001).

ta” dessas campanhas, na medida em que não integram o problema ambiental aos processos originários. Ou seja, esse problema não é problematizado como sendo produto da intervenção da sociedade sobre a natureza, dentro de uma análise que envolva a produção e o consumo na sua complexidade. Assim, colaboram, muitas vezes, para que os verdadeiros produtores destes problemas - os detentores e reprodutores do capital - sejam colocados à margem dessa discussão e, muitas vezes, sejam considerados como os promotores do “desenvolvimento” (GOMES, 2012).

Essa característica ganha dimensões particulares na atual configuração do capitalismo que se amplia vertical e horizontalmente. Em sua fase, técnico-científico-informacional o fluxo de informações, mercadorias e capitais alcançam dimensões globais, porém seletivas. O capital não tem fronteiras nem pátria, mas busca sua instalação em lugares onde há um conjunto de equipamentos avançados em tecnologia e informação, necessários ao seu desenvolvimento (SANTOS, 1997).

Na busca pela eficiência no aumento da produtividade e reprodução ampliada da mais valia, o capital impõe uma lógica alheia aos lugares, com consequências drásticas ao ambiente local. Assim, realiza-se a mundialização da economia, baseando-se no desenvolvimento desigual entre os lugares. Este processo interfere quantitativa e qualitativamente na interação sociedade-natureza.

A realidade, portanto, se complexifica e com ela o ambiente. Para Morin (2000, p.14):

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constitui o todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o

mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais frequência, com os desafios da complexidade.

No contexto ambiental, aí reside à dificuldade de compreendê-lo e o equívoco de interpretá-lo fora do seu contexto.

### **Território e Sustentabilidade: dimensões do ambiente**

O território tem importância fundamental para o entendimento das questões ambientais, uma vez que a globalização econômica se faz apoiada na desigualdade entre eles, além da fragmentação do processo de produção baseado nos interesse do capital, e de as consequências sempre serem vividas e sentidas localmente.

Segundo Porto-Gonçalves (2004, p.68), essa característica das sociedades capitalistas impõe várias dimensões ao desafio ambiental, dentre elas:

- (1) separam-se quem produz de quem consome (quem produz não é o proprietário do produto) e;
- (2) a produção não se destina ao consumo direto dos produtores, (3) assim como *o lugar que produz* não é necessariamente *o lugar de destino* da produção. Alienação por todo lado.

Diante do mundo globalizado é fundamental a análise do fenômeno nas suas múltiplas escalas, na interação do local ao global, ou vice-versa. Contudo, as explicações de cunho social, político, econômico e/ou natural devem extrapolar o lugar em si, já que, embora possam ser nele encontradas, a ele não se esgotam.

Trata-se de um processo a ser construído. No caso da temática aqui discutida, é preciso compreender os complexos processos físicos, históricos, culturais, econômicos e sociais geradores desses problemas, o que, significa construir um conhecimento dialógico, ouvirem os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, de outras gerações, etc.), para entender o presente considerando a sua historicidade. Os problemas ambientais são expressões da racionalidade econômica predominante que tenta ser homogeneizadora. Contudo, embora predominante não significa que seja a única e, segundo Enrique Leff (2004), temos amplas possibilidades. Nesse sentido, a forma como o território é apropriado e transformado varia conforme o contexto espaço-temporal de cada povo e civilização.

Como produto de um processo social de apropriação e diferenciação do entorno, que pode envolver várias escalas, o resultado da construção do território é um continuum geográfico de natureza - natureza transformada - novos objetos criados, em que as dinâmicas da natureza são influenciadas pelas dinâmicas sociais, de uma forma tão íntima que não é mais possível diferenciá-las. Isto implica que a natureza está cada vez mais humanizada, o que nos leva a fazer uma abordagem híbrida do território como o âmbito dos processos físicos, bióticos, e também daqueles produzidos pelo homem: sociais, políticos, culturais e simbólicos (VARGAS, 2014, p.311).

Esta leitura do território é importante para ter como referência povos que não se ocidentalizaram, aos quais as referências de vida estão atreladas ao vínculo com a terra. Isso porque cada povo no contexto de sua cultura tem suas práticas sociais, significações e representações

que os orientam na construção do seu território, as quais definem a forma como usam e se apropriam dos bens materiais e imateriais que deles fazem parte.

É importante ressaltar que a imposição de um modelo sobre o outro não se faz sem conflitos. No Brasil, o projeto Nova Cartografia Social tem revelado inúmeros conflitos sociais com os povos tradicionais em todo território nacional. Dentre eles, os que limitam ou eliminam as condições de vida dos povos indígenas, ribeiras, quilombolas, faxinalenses, quebradeiras de coco, pescadores, dentre outros.

Boa parte destes povos está em território de floresta ou em unidades de conservação ambiental, sua subsistência depende do que retira destes ambientes, assim como, o seu modo de vida, implica numa dimensão espacial e prática social específica, via de regra, comprometido por grandes empreendimentos públicos e/ou privados. Situação esta que gera vários conflitos ambientais. Para Acselrad (2004):

os conflitos ambientais são aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolve ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

As questões se acirram na medida em que são eles próprios, os povos que ancestralmente apropriam-se destes territórios, os primeiros a serem responsabilizados pelos problemas socioambientais.

Entre os agentes sociais que buscam deslegitimar os grupos sociais menos favorecidos, estão o próprio Es-

tado, por meio de megaempreendimentos, como usinas hidrelétricas, indústrias petroquímicas, exploradora de minerais; Empresas Privadas, como construtoras de Resorts, Usinas de Cana de Açúcar, Madeireiras; Grandes proprietários fundiários, os quais impõem o agronegócio e todos os agrotóxicos a eles vinculados, etc.

E neste contexto, muitas lutas inscritas nestes conflitos disputam a legitimidade de valores, formas de apropriação, direito ao ambiente, etc. E neste contexto, são muitos os grupos sociais que lutam pelo seu reconhecimento de sua forma de apropriação do território, acesso aos bens ambientais, saberes e identidades, no campo e na cidade, há grupos sociais organizados e mobilizados impondo uma nova pauta, resistindo para garantir a própria existência.

Neste sentido o território é expressão do ambiente, a sustentabilidade depende evidentemente do diálogo de saberes e do respeito à alteridade, mas também e, sobretudo, da justiça ambiental.

## **Considerações Finais**

Em volto a realidade o ceticismo tende a ser forte e é muito difícil pensar mudanças por dentro do sistema. O que se têm são iniciativas no sentido de contrapor-se ao discurso da homogeneização da racionalidade instrumental e garantir espaço a racionalidade ambiental. Entendemos que o movimento social tem um papel fundamental neste processo e as sociedades organizadas em rede de comunicação podem contribuir para dar vazão a novas formas de ver, refletir e agir no mundo.

Evitar cair nas armadilhas do discurso ecológico é um caminho importante, justamente quando buscamos

verificar quem faz quem patrocina e quais são os reais interesses por traz de ações que aparentemente bem intencionadas, escondem em si o mesmo mal que superficialmente tenta combater, a insustentabilidade ambiental e, como tal, a insustentabilidade da vida na Terra, seja dos humanos, seja das diferentes dimensões da vida.

## **Referências Bibliográficas**

ALTVATER, E. **O preço da riqueza: Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial.** São Paulo: Unesp, 1995.

BRANCO, S. M. **O meio ambiente em debate.** São Paulo: Moderna, 1988.

LEFF, H. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 3ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GOMEZ, J. M. Crítica ao conceito de desenvolvimento. **Revista Pegada**,v.3, n.1,2011.

\_\_\_\_\_. **Cartografias da Paisagem: Trajetória socioambiental de Guarapuava.** Guarapuava: Unicentro, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Os (des)caminhos do Meio Ambiente.** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **A globalização da natureza e a natureza da**



**globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.6, n.10, p.72-103, jul./dez. 1997.

SUERTEGARAY, D. M. A. Tempos longos...tempos curtos...na análise da natureza. **Revista Geografares**, Vitória, n.3, p.159-163, jun. 2002.

# **Ficção Científica Brasileira e o Regime Militar: a luta contra a repressão**

*Naiara Sales Araújo Santos*  
Departamento de Letras  
Universidade Federal do Maranhão  
naiara.sas@gmail.com

## **Breve panorama da Ficção Científica Brasileira**

No campo literário brasileiro, o início do século XX foi marcado pelos esforços da elite literária para estabelecer uma literatura que recuperaria as raízes da identidade nacional. De acordo com Alfredo Bosi, “existia a certeza de que as raízes brasileiras, em particular, indígenas e negras, solicitavam um tratamento estético, necessariamente primitivista” (2014, p.341). Este foi o tema principal do Modernismo brasileiro, cujas ideias fundamentais basearam-se no *Manifesto Antropofágico* (ou *Manifesto Antropófago*) de Oswald de Andrade, no qual o autor deveria explorar as dialéticas do eu/outro, importação/exportação, influência/autonomia e nacional/estrangeiro. Andrade defendia a criação de uma nova e única cultura brasileira através do processo de canibalização, no qual a influência estrangeira seria devorada, ruminada e remodelada utilizando uma abordagem genuinamente brasileira na literatura, que a diferenciaria da europeia e da americana, às quais escritores brasileiros tendiam a seguir de maneira servil, especialmente após a Independência.

Utilizando esta perspectiva, escritores nacionais foram encorajados a escrever sobre as “raízes brasileiras”, o que resultou em um número crescente de obras centradas na afirmação de uma identidade nacional. Trabalhos como *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, *Pau Brasil* (1924), de Oswald de Andrade, *Martim Cererê* (1928), de Cassiano Ricardo, e *O Estrangeiro* (1936), de Plínio Salgado representam este período da literatura brasileira nacionalista. Todas estas obras – tanto em poesia quanto em prosa – exploram aspectos sociais brasileiros, enfatizando assim, mitos e costumes nacionais. Por esta razão gêneros considerados especulativos como a ficção científica, por exemplo, não eram vistos como gêneros capazes de satisfazer a estes propósitos, uma vez que ciência e tecnologia não eram consideradas parte integrante das vidas dos brasileiros comuns.

Sob tais circunstâncias, era difícil para a literatura de ficção científica ganhar credibilidade dentro dos círculos culturais brasileiros, já que era vista como um gênero de Primeiro Mundo, que não correspondia às exigências do Movimento Modernista Brasileiro. Até mesmo países como Estados Unidos e Grã-Bretanha, onde uma quantidade significativa de ficção científica foi produzida e continuou sendo ao longo dos anos, o gênero não conseguiu atingir credibilidade mediante a crítica até meados do século XX, antes disso a maioria dos trabalhos desta natureza era rotulada como *pulp fiction*.

Embora a ficção científica tenha enfrentado resistência por parte da crítica literária brasileira, que demorou em reconhecer sua legitimidade, ela possui uma longa história. No Brasil, exemplos preliminares de literatura especulativa começaram a ser produzidos ainda no século XVIII, no entanto, a estruturação do que hoje

se reconhece como sendo ficção científica brasileira só se deu a partir do século XIX. Segundo Yolanda Molina-Gavilan em seu *Chronology of Latin American Science Fiction, 1715-2005* (2007), em meados do século XIX autores brasileiros começaram a escrever contos sobre sociedades imaginárias e viagens ao futuro, nos moldes de Júlio Verne e Camille Flammarion. Estes trabalhos descritivos tratavam principalmente sobre reformas políticas através da representação de eventos ou sociedades futuras, como em *Páginas da História do Brasil* (1868-1872) de Joaquim Felício dos Santos e *O Doutor Benignus* (1875) de Emílio Zaluar.

Após a virada do século, o gênero se desenvolveu com os autores focando em reformas sociais e agrárias, bem como em eugenias e nos papéis sociais das mulheres, como em *Brazil no Ano 2000* (1909), de Godofredo Barnsley e *O Reino do Kiato* (1922), de Rodolfo Teófilo, *A Liga dos Planetas* (1922) de Albino Coutinho, e *A Amazonia Misteriosa* (1925) de Gastão Cruls, entre outros. Todas estas obras são, todavia, de alguma forma derivadas da ficção científica anglo-européia.

Em 1926, o escritor José Monteiro Lobato escreveu *O Presidente Negro*, uma sátira que relata a história de um homem comum e professor de física que inventou uma máquina do tempo capaz de prever o futuro dos Estados Unidos até 3527. Neste clima de invenção, há também um transportador capaz de transportar coisas via ondas de rádio, resolvendo assim, todos os problemas de tráfego da cidade. Dentre muitas outras invenções, há também um “teatro dos sonhos”, onde os sonhos das pessoas são projetados em uma tela. A influência de H. G. Wells é notável na narrativa de Lobato. Assim como Wells, Lobato usa uma máquina do tempo como um dis-

positivo literário para explorar ideias futuristas.

De acordo com o crítico Adam Roberts (2005), a máquina do tempo é como um relógio, um carro, uma arma e todas as várias coisas capazes de transformar a vida além do imaginário. Pelo seu caráter atemporal, a máquina do tempo é um ícone de referencia da Ficção Científica. Mesmo com a presença marcante deste ícone na obra, a maioria dos críticos de ficção científica brasileira não consideram *O Presidente Negro* como sendo ficção científica, isto porque ele foi escrito em um tempo no qual o gênero não havia se estabelecido ainda; por este motivo, a obra é classificada como fantasia, ou categorizada como um predecessor do gênero especulativo no Brasil, como aponta Otero (1987, p.185).

De fato, o termo Ficção Científica só foi cunhado na década de 1920 na tradição Anglo-americana. Enquanto nos países desenvolvidos tinha-se a convicção de que a ficção científica era um gênero que focava nos avanços tecnológicos da sociedade moderna, no Brasil, tal gênero continuou marginalizado porque aparentava sustentar a ideologia imperial dos países de Primeiro Mundo. Desta forma, a ideia de usar o gênero especulativo para abrir espaço a diferentes 'vozes', com a finalidade de explorar a natureza da alteridade e da futuridade, estava ainda longe de ser escolhida pela maioria dos escritores brasileiros como opção para novas tendências.

Mesmo neste contexto adverso, alguns escritores se arriscavam a explorar temáticas aparentemente distantes da realidade brasileira como é o caso de *Sua Excelência, a Presidente no ano 2500* (1929), de Adalzira Bittencourt, no qual o Brasil é retratado como uma potência mundial que operou reformas nas áreas de urbanização e organização política. A autora representa o Brasil como

um país com “potential for national greatness” [potencial para a grandeza nacional] (Ginway, 2004, p.18). Porém, para alguns críticos, obras como esta marcavam um período de inautenticidade para a ficção científica brasileira. Nas palavras de Molina-Gavilan(2003), antes da década de 1950, o gênero especulativo no Brasil foi fortemente influenciado por traduções portuguesas de Júlio Verne, Emílio Salgari, J. Aragon, Gustave L. Rouge, e H. G. Wells, o que pode ser percebido em títulos como *Viagem à aurora do mundo* de Érico Veríssimo (1939), ou *3 Meses no Século 81* (1947) de Gerônimo Monteiro. A falta de modelos autóctones, no início do século XX, significava que a ficção científica regional envolvia os esforços de escritores isolados que, em sua maioria, não tinham compromisso exclusivo com o gênero, mas consideravam-no um meio útil para criticar as transformações sociais que em sua maioria não contemplavam as camadas menos favorecidas.

Ao final da década de 1930, ao passo que a ficção científica anglo-americana já tinha estabelecido uma tradição que reunia escritores e editores abastecendo um amplo público, nenhum movimento similar foi desenvolvido no Brasil. Além disso, não havia nenhuma obra-prima nacional ou figura autoral, capaz de ter influenciado novos escritores ou escritores já consagrados a desenvolverem, em âmbito nacional, temas já abordados ou a explorar novas vias em obras posteriores dentro do gênero em questão. Assim, a influência da tradição anglo-americana, durante estes passos iniciais em direção a um modelo nacional de ficção científica no Brasil e em toda a América Latina, foi inegável. Não obstante, também é verdade que muitas obras genuinamente nacionais foram escritas durante este período, contribuindo, em

parte, com o consenso de que uma versão nacional do gênero ganhou reconhecimento na década de 1960.

A partir desta década, o gênero passou a ser padronizado utilizando uma perspectiva legitimamente brasileira e um crescente número de obras brasileiras de ficção científica começou a ser publicado em revistas nacionais. Com o advento das primeiras indústrias automobilísticas, e com o impulso do discurso dos escritores da *New Wave*, o número de obras de ficção científica cresceu consideravelmente e a ideia de que escritores brasileiros eram incapazes de produzir obras de valor literário expressivo foi gradativamente sendo substituída por uma perspectiva mais positiva.

Neste contexto, o senso crítico parece ter sido o elemento-chave no processo de nacionalização do gênero. A reflexão crítica dos escritores lhes permitiu analisar a história colonial do Brasil e sua situação neocolonial. Tal reflexão permite compreender que uma nação como o Brasil, por muito tempo colonizado e explorado, como tal, terá claramente um sentido diferente da individualidade nacional se comparada a uma nação como a Inglaterra, onde o sentido de identidade nacional se estende através de um passado longínquo e de uma história que inclui a colonização de outros povos.

Outro aspecto importante que pode distinguir a ficção científica brasileira da tradição anglo-americana é o fato de que, durante os anos 60 e 70, o gênero emergiu no Brasil numa época em que o país foi governado por um regime repressor tanto no campo da política quanto nas artes e, portanto, a ficção científica acabou tornando-se uma ferramenta útil na luta contra esta repressão.

Enquanto a maioria dos escritores insistiram em adotar uma postura de resistência ao criticar o regime

através de escritos autobiográficos ou de literatura de reportagem, os escritores de ficção científica camuflavam sua crítica por meio de estratégias inerentes ao gênero e de uma linguagem figurada baseada em ironia e metáfora. Após o regime militar, sobretudo no final dos anos 80, os escritores tenderam a mudar o foco de sua crítica, mostrando os efeitos desastrosos de regimes autoritários para a sociedade como um todo, enfatizando os aspectos ecológicos, culturais, políticos e econômicos.

### **Analisando *Umbra* de Plínio Cabral**

*Umbra*, de Plínio Cabral, é o retrato de um mundo devastado. Seu enredo leva o leitor para o futuro como uma projeção da realidade atual. As flores, a água limpa, os rios, o ar fresco estão todos desaparecendo. Pouco a pouco a poluição está envenenando o planeta e sua vida selvagem, tornando o homem um ser irracional incapaz de reverter as consequências de sua própria ação.

Desde o início do romance é possível identificar questões relacionadas ao colonialismo no Brasil e na América Latina. Por exemplo, as portas das fábricas fechadas nos faz lembrar tanto da maneira como os escravos eram trancados nas senzalas depois das seis da tarde quanto dos assentamentos coloniais originais, nos quais uma cidade funcionava como fortaleza, cujos portões eram fechados às vinte e uma horas todas as noites. Outra alusão importante à esta época é a forma como as pessoas morrem: “alguns sufocam pela poluição; outros se matam ou enlouquecem”.

Isto é exatamente o que aconteceu com os nativos originais: muitos morreram de doenças causadas pelo colonizador e muitos escolheram cometer suicídio ao in-



vés de submeter-se aos horrores da colonização. Outro fato importante que dá testemunho do impacto contínuo da história colonial no Brasil durante os anos setenta é a maneira como Cabral representa a maioria dos personagens: sem nome, sem-teto, submissos, dependentes e sem esperança, incapazes de tomar decisões por eles próprios: “O Moço conversava com os signos: aprendera com o anterior que aprendera com seu anterior que aprendera do anterior do anterior” (p.14).

Tendo em conta que o ‘nome’ é elemento essencial para o senso de identidade dos indivíduos, Cabral denuncia a falta de identidade nas personagens de *Umbra*. Expressões como “o menino”, “o velho”, “antecessor” substituem o nome das personagens como se elas não tivessem um nome real.

Também importante é a ideia de falta de moradia presente no romance. Isso é claramente ilustrado por um movimento frequente de pessoas à procura de um lugar melhor para viver. Paradoxalmente, não há outro lugar onde estas pessoas pudessem se estabelecer e construir um futuro melhor. Na verdade, Cabral reflete sobre a falta de perspectiva para a sociedade brasileira durante os anos setenta, com personagens que se comportam como se já conhecessem o futuro - “eles se reúnem para discutir sobre a história do futuro” - o que não é possível, literalmente, já que a palavra ‘história’ é geralmente relacionada a algo que aconteceu no passado. Esta atitude pode sustentar a ideia de que *Umbra* está fortemente relacionada a questões de colonização, não apenas referentes ao passado do Brasil, mas também ao seu *status* político e econômico atual e potencial futuro.

Assim, a nossa análise irá salientar o investimento do romance em experiências coloniais e neocoloni-

ais com base nos argumentos de críticos importantes, como Fanon, Said, Spivak, Bhabha e dos latino-americanos Nestor Canclini e Enrique Dussel. Por razões metodológicas, a primeira parte da análise incidirá sobre a crítica ecofeminista seguida pela discussão pós-colonial.

Dado o fato de que este romance foi publicado em 1977, é pertinente destacar que sua publicação coincidiu com alguns movimentos ecológicos importantes que surgiram no Brasil durante os anos setenta. Em 1971, o engenheiro agrônomo José Lutzenberger fundou a primeira associação ecológica no Brasil e na América Latina - a Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural - AGAPAN. Ela localizava-se no Rio Grande do Sul, onde Plínio Cabral nasceu. Entre outras ações importantes da AGAPAN pode-se citar: a defesa da fauna e da flora, a luta contra a poluição industrial e veicular, a luta contra o uso indiscriminado de inseticidas, fungicidas e herbicidas, o combate contra a poluição das águas causada pelas indústrias e contra a destruição de paisagens naturais.

Entre 1971 e 1974 essas ações foram duramente reprimidas pelo regime militar; qualquer tentativa de elevar a consciência sobre problemas ecológicos poderia ser tomada como um insulto à autoridade governamental, uma vez que ativistas ecológicos apontavam o governo como o principal responsável pela destruição da natureza. Inúmeras empresas no Brasil não levaram em conta a preservação do meio ambiente. Durante os anos sessenta e setenta, com o crescimento da produção industrial, resíduos tóxicos usados na agricultura eram jogados nos rios, comprometendo perigosamente os recursos hídricos.

Gases expelidos descontroladamente por indústrias e veículos a motor foram a principal causa do aumento de doenças respiratórias. De acordo com o sociólogo Eduardo Viola em sua obra *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania* (2005), a mais grave ação do governo, quando se trata de questões ecológicas, foi quando o presidente brasileiro Médici colocou um anúncio em jornais e revistas internacionais convidando as empresas do Primeiro Mundo a mudarem-se para o Brasil, onde elas não teriam que enfrentar quaisquer despesas devido à legislação antipoluição.

Como jornalista, advogado e membro do governo, Plínio Cabral ocupou cargos importantes em termos culturais e políticos, dentre os quais cabe destacar sua atuação como secretário-chefe do Estado do Rio Grande do Sul. Desta posição era possível para ele ver e discutir os problemas de devastação ambiental durante o regime militar. Apesar de sua posição como um membro do governo não permitir que ele se juntasse à AGAPAN, seus escritos revelam sua profunda consciência quanto às questões ecológicas. Para Ginway (2004), Cabral é um dos primeiros a popularizar temas ambientais e contestar os mitos culturais da sensualidade brasileira e da terra exuberante e fértil (p.33). Seu uso de metáforas e alegorias pode ser entendido como uma resposta necessária à censura. Assim, ele usou a ficção distópica como uma forma de denunciar e satirizar a sociedade moderna. Através da utilização de um mundo futurista imaginário, sua distopia se concentra de forma eficaz sobre temas políticos e satiriza tendências presentes na sociedade contemporânea.

De acordo com Ginway (2004), *Umbra* é a primeira distopia brasileira a se focar exclusivamente no desastre

ecológico. Dado o fato de que o romance foi publicado durante o regime militar, quando o governo almejava o avanço tecnológico a qualquer custo e a censura não permitia quaisquer pontos de vista opostos, não surpreende que o autor utilizasse o discurso alegórico como seu instrumento mais importante, a fim de protestar contra o esgotamento dos recursos naturais do Brasil. A ideia de que tudo poderia ser substituído por tecnologia é fortemente enfatizada por Cabral partir do primeiro capítulo:

Nada era importante: cada um fazia o que era necessário fazer, desde tempos imemoriais. E ninguém se importava com o resto. A fábrica fornecia tudo: roupa sintética, alimento concentrado, figuras visuais e reuniões onde se debatia a história do futuro (p.10).

Pouco a pouco o ambiente natural é substituído pelo artificial. Com a expressão “nada é importante”, o leitor pode ver como a natureza é posta de lado; não há necessidade de cultivar ou preservar o ambiente natural já que a tecnologia fornece tudo o que é necessário. No entanto, ao mesmo tempo em que o homem é mostrado como intelectual científico e superior à natureza, ele parece ser uma criatura irracional, escravizando-se e confinando-se em um mundo cada vez mais artificial. Essa atitude pode ser associada aos colonizadores invasores que desprezavam a relação harmoniosa dos indígenas com o mundo natural. Tal atitude baseia-se em uma epistemologia da dominação masculina sobre as mulheres e a natureza. Segundo a ecofeminista Vandana Shiva (1993) esta epistemologia abstrai o macho conhecedor para um espaço transcendente, fora da natureza e reduz a própria natureza a matéria morta, empurrada e puxada por forças mecânicas.

Assim, o *homo scientificus* recebe supremacia sobre a natureza, negando a simbiose entre a humanidade e o mundo natural. A partir desta perspectiva, o cientista moderno é um homem que cria a natureza, bem como a si mesmo, através de seu próprio poder intelectual. Cabral parece defender a ideia de que o homem e a natureza estão em simbiose constante. Refletindo este argumento no final da maior parte das lendas, o herói junta-se com um elemento natural, areia ou água, como pode ser visto pela segunda legenda:

Um dia, por fim, chegou à beira de um rio. Era calmo e silencioso. Aric, então, deixou-se ficar ali. Já não podia mais caminhar. Não tinha forças. Abraçou-se ao rio e chorou misturando-se com a água e nela tornou-se. E assim, correndo com o Rio, continuou a nadar. Até o fim do mundo (p.33).

Aqui, a interação dinâmica do homem (herói) com a natureza enfatiza o fato de que o mundo não humano, animais, plantas e organismos celestes, não está meramente sob o controle humano. Tal mundo tem os seus próprios fins, a sua própria relação com Deus, como expresso por Ruether (2005, p.68). Ao contrário do mundo não humano, o homem moderno perdeu o contato com a natureza; em vez de ser uma parte dela, ele alienou-se desta relação, razão pela qual ele a explora, aprisiona e destrói.

Nesse contexto, alusões a passagens bíblicas constituem também uma estratégia significativa utilizada por Cabral, a fim de reforçar a ideia de que a natureza tem sua própria vitalidade e está fortemente relacionada com Deus. Na nona lenda, o herói Daric morre para salvar a natureza, da mesma forma que Jesus Cristo morre para salvar a humanidade:

Depois ergueram o lenho e o corpo a ele preso, e olharam: Daric de braços abertos, a cabeça sobre o peito... Os homens, então, sentiram medo. A terra parecia tremer. Chegara a noite, embora fosse dia. O céu estava ficando violeta e roxa. Em breve estaria negro... Correram todos, desesperados, gritando. A noite, porém, descia sobre eles, furiosa, escura, mais negra ainda, medonha (p.67).

Nesta passagem, é possível encontrar aspectos relevantes do paradigma patriarcal com sua estrutura hierárquica e sua metodologia de pensamento que estão intimamente ligadas às ideias judaico-cristãs de superioridade inata do homem sobre a natureza. Essas ideias são discutidas pela ecologista Lynn Townsend White em seu artigo *The Historical Roots of our Ecologic Crisis*<sup>37</sup>, publicado em 1967. White sugere que uma visão de mundo alternativa era necessária e esta alternativa deveria ser religiosa. Ela também acredita que a ciência e a tecnologia foram tão afetadas pela arrogância cristã ortodoxa em relação à natureza que não se pode esperar solução para a nossa crise ecológica a partir dela mesma. De acordo com Gebara (2005), a epistemologia patriarcal baseia-se em eternas 'verdades' imutáveis, que são os pressupostos para saber o que realmente é.

Tais verdades imutáveis vêm diretamente de Deus, segundo a tradição cristã, e, portanto, são imutáveis e indiscutíveis, em comparação com as ideias derivadas da razão. Esta forma religiosa de ver a realidade mostra, de certo modo, o discurso ambivalente de Cabral; como católico praticante, ele acaba transferindo, inconscientemente ou não, suas crenças para seus textos. Gebara critica este tipo de discurso, pois segundo ela, as experiên-

37 Science, vol.155( March 10, 1967), 1203-7. Reprinted in This Sacred Earth: Religion, Nature and Environment, Roger S. Gottlied, ed (New Yourk: Routledge, 1996), 184-93.

cias são as matérias mais importantes para qualquer discurso, elas não podem ser traduzidas em pensamento de forma cabal e definitiva. Elas estão sempre em contexto, em uma determinada rede de relacionamentos.

Esta interdependência e contextualidade inclui não só os outros seres humanos, mas o mundo não-humano, em última análise, todo o corpo do cosmos em que somos incorporados no nosso habitat. Ideias teológicas não estão isentas deste incorporado questionamento contextual. Gebara passa a afirmar que a mudança do paradigma patriarcal para um ecofeminista começa com a epistemologia, com a transformação da forma como se pensa. Tal esforço para dismantelar a epistemologia patriarcal em favor do pensamento ecofeminista inclui a natureza da pessoa humana.

Em *Umbra*, a epistemologia patriarcal também é reproduzida no herói, que parece ser um eu desincorporado, presumindo sua existência a frente de todos os relacionamentos. A partir desta perspectiva o eu ideal é autônomo, eximindo-se de todas as dependências, ficando fora e independente das relações, como um “sujeito livre”.

Curiosamente, o herói de *Umbra* sempre reencarna com outros nomes e sem quaisquer laços familiares ou “rede de relações”, como se ele existisse por si mesmo. Em uma compreensão ecofeminista da pessoa humana, tal autonomia é uma ilusão baseada na negação dos outros, de quem se depende. Esta atitude também é expressa no final do romance, quando o menino sem nome decide sair sozinho em busca de um lugar melhor para viver. Ironicamente, ele, que deveria ser um herói, não consegue entender a necessária reconceitualização que é requerida para tal.

Ao mesmo tempo em que o romance é fortemente crítico sobre as políticas ambientais destrutivas, paralelamente ele reproduz ideias individualistas e transcendentistas que são, de acordo com o ecofeminismo, incompatíveis com uma consciência ambiental. Enquanto o herói de Cabral pode reencarnar com sucesso em outros corpos, o oposto acontece com a natureza.

A promessa de plantar mais e melhores plantas nunca foi mantida (p.43). A ideia de que a tecnologia é capaz de renovar a natureza é dispensada. Aqui, pode-se fazer uma ligação com as críticas de Merchant quanto às tentativas humanas de civilizar a natureza. A partir desta perspectiva, a ciência e a tecnologia estão restaurando o domínio humano e transformando assim a primitiva, desordenada natureza em civilizada. Influenciada pelas ideias de Merchant, Ruether (2005) afirma que, esta tarefa de civilizar a natureza é o fardo do homem branco<sup>38</sup>. Esta referência parece ser irônica. O macho ocidental branco está subjugando o mundo inteiro, primeiro a Europa e, em seguida, as áreas colonizadas das Américas, Ásia e África e elevando-as a uma ordem superior. E por "áreas" pode-se incluir todas as pessoas que vivem dentro delas: os povos indígenas, as mulheres, os negros e escravos, entre outros.

Segundo Merchant, este sistema de patriarcado ou dominação da elite masculina é mais tarde desenvolvido no colonialismo ocidental, na tecnologia científica moderna e na economia. Estes padrões de dominação levam ao empobrecimento da maioria dos seres humanos e do mundo natural, e rapidamente produzem uma crise que ameaça a sobrevivência na Terra. Cabral ilustra esse mesmo sentimento de devastação pela dominação mas-

---

38 Esta expressão foi provavelmente tomada de um poema de Rudyard Kipling, referindo-se à entrada dos Estados Unidos para o clube dos países colonizadores.



culina na sociedade moderna; por causa dos efeitos da poluição, os homens perdem seu habitat natural e tem que sobreviver em condições desumanas:

Naquele tempo quase não falavam. Não havia o que dizer. Deixavam-se ficar ali, protegendo-se do frio ou do calor, olhando o horizonte, cavando a terra, sem esperança. De quando em quando alguém aparecia com raízes velhas, sem água, esfarelado-se como a própria terra. Mastigavam os pedaços, depois cuspiam sangue, a boca seca, lábios cortados. Assim era a vida. E de tanto sofrimento, um dia perguntaram: por que viver (p.82).

A escrita de Cabral reflete as preocupações do ecofeminismo, mas em alguns aspectos, é também alvo de críticas do ponto de vista do mesmo ecofeminismo.

*Umbra* também pode ser proveitosamente lido à luz da teoria pós-colonial. A degeneração dos homens, por exemplo, é fortemente enfatizada em *Umbra*, aludindo ao impacto destrutivo da colonização sobre a identidade humana; como o desenvolvimento tecnológico, o processo de colonização gera pessoas sem memórias, sonhos ou esperança. O romance retrata a ideia de que as pessoas perderam suas memórias, história e imaginação, e por causa disso, perderam o desejo de procriar; isso pode ser tomado como uma alusão aos estereótipos de Edward Said sobre o Oriente: atemporal, feminino, fraco, covarde e preguiçoso. Cabral parece denunciar os efeitos das políticas estrangeiras que colocaram o Brasil em posição neocolonial, isto é, dependente e incapaz de desenvolver-se por si só. As críticas de Cabral refletem as observações de Edward Said sobre a atitude dos Estados Unidos em relação a países subdesenvolvidos:

Because the governments are relatively powerless to affect US policy toward them, they turn their energies to repressing and keeping down their own population, which results in resentment, anger and helpless imprecations that do nothing to open up societies where secular ideas about human history and development have been overtaken by failure and frustration...[Porque os governos são relativamente impotentes para reagir à política dos EUA frente a eles, eles voltam suas energias para reprimir e manter oprimida sua própria população, o que resulta em ressentimento, raiva e inevitáveis imprecções que não fazem nada para abrir sociedades onde as ideias seculares sobre a história e o desenvolvimento humano foram ultrapassadas por fracasso e frustração...] ( *Orientalism's Preface*, 2003).

No caso do Brasil, o governo autoritário com seus atos repressivos gerou um sentimento de que o progresso e o desenvolvimento econômico nunca são utilizados em favor da maioria da população. Segundo Alves (1990), a partir de 1974, o Estado retomou o seu esforço anterior para encontrar um equilíbrio entre a repressão seletiva e um mecanismo mais flexível de representação, que lhe permitiria alargar a sua base de apoio entre os grupos de classe média e alta, agora descontentes por causa da violência da repressão e do fim do milagre econômico. Este modelo econômico impôs encargos extremamente pesados sobre a maioria da população; a tendência à concentração cada vez maior foi mais pronunciada nas áreas rurais, onde os mais pobres, 50 por cento da população, sofreram uma redução de 33 por cento da sua quota dos rendimentos nacionais. Cabral também registra este período específico da história, quando o governo impôs um elevado nível de impostos sobre a população mais pobre:

Os homens, porém, sentiam-se tristes. Envelhecidos, cansados. A pele secava, tanto era o trabalho. Da divisão por quarto, uma parcela dividia-se por três. Era a maior. Gigantesca. Foram então aos reis do mundo e reclamaram... O povo queixava-se, comia menos, vivia mal. Era difícil entregar a parcela dos Reis (p.71).

Este é um momento intermediário notável na novela. Antes dessa passagem, as pessoas procuravam um rei que pudesse governá-las; elas sentiam a necessidade de algum tipo de líder. De acordo com Frantz Fanon em *The Wretched of the Earth*, esta atitude é criada pela cultura da submissão experimentada por pessoas exploradas em países colonizados (2001). As ideias de Fanon deram contribuição significativa para o desenvolvimento dos estudos culturais e pós-coloniais no Brasil e na América Latina. Inspirados em suas obras, escritores latino-americanos, como Enrique Dussel e Nestor Garcia Canclini, ampliaram os estudos neste campo. Dussel (2005) repensa o processo de colonização e dominação através de uma nova epistemologia: “A Teologia da Libertação e A Pedagogia dos Oprimidos” na América Latina. De acordo com ele, a fim de superar a formação do opressivo e discriminatório discurso presente na sociedade moderna, é necessário descobrir a “outra face” da modernidade: a periferia colonial do mundo, ou seja, o indígena sacrificado, o homem escravizado, as mulheres oprimidas e a cultura alienada. Ao compreender os efeitos da colonização sofridos pelos povos oprimidos da América Latina, é possível iniciar o processo de “descolonização da mente” sugerido por Fanon.

A este respeito, Cabral parece fazer uma crítica sobre a forma como o governo replica estruturas de poder neocoloniais. A repetição da experiência colonial tam-

bém pode ser vista na referência a “Reis” demonstrada na passagem acima que, de um jeito ou de outro, recorda os tempos coloniais. Depois de terem sido governadas pelos Reis do mundo, as pessoas fogem em busca de um lugar melhor para viver e, em seguida, eles decidem construir a Fábrica onde vivem. Inicialmente, a Fábrica funciona como uma esperança para as pessoas que perderam tudo. Ela promete fornecer uma nova maneira de viver: mais confortável, mais saudável, mais segura, mais inteligente e modernizada. Mas eles ainda precisam de alguém que possa governá-los: “Agora precisamos de um chefe. Quem dirá o que devemos produzir? Quem repartirá o que produzirmos? ...” (p.85). Relendo *Umbra* em um contexto pós-colonial, é possível dizer que a fábrica traz os personagens a uma realidade neocolonial; se por um lado, os homens se sentem livres para fazer o que eles querem, por outro lado, eles são incapazes de administrar a sua liberdade.

Essa atitude pode ser explicada porque, de acordo com McLeod (2000), o processo de descolonização não limita-se a entregar terras de volta para as populações despojadas, devolvendo poderes para aqueles que foram outrora governados pelo Império. Trata-se também de um processo de superação das formas dominantes de ver o mundo, e de representação da realidade de uma forma que não reproduza valores colonialistas. Aqui vale ressaltar que em termos de pós-colonialismo, o contexto latino-americano é diferente da situação da qual fazem parte a África e a Ásia, onde os povos colonizados reconquistaram sua independência e seus direitos para governar a si mesmos; no Brasil, por exemplo, os indígenas foram mortos ou deslocados, sendo então marginalizados pelos seus colonizadores.

Os movimentos de independência anticoloniais de então eram principalmente Crioulos, o que pode explicar a sensação de que a colonização não terminou no Brasil. McLeod prossegue afirmando que, se o colonialismo envolve a colonização das mentes, então a resistência a ele requer a “descolonização da mente”. Assim, não seria exagero dizer que, em várias partes do romance, Cabral parece representar a forma como os brasileiros ainda estão ‘orientalizados’. Em outras palavras, Cabral denuncia a forma como a colonização ainda está presente na mente e da cultura do povo brasileiro. Nesta perspectiva, a sua escrita pode ser apontada como uma tentativa de “descolonizar a mente”.

Na tentativa de analisar os efeitos culturais da colonização na América Latina, Canclini (1995) começa seus estudos enfatizando as identidades híbridas na cultura da América Latina. Em seu livro *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad* (1995), ele postula a necessidade de uma abordagem multicultural para compreender a cultura latino-americana contemporânea. Como Bhabha, Canclini acredita que as identidades híbridas nunca estão totais e completas em si mesmas, porque elas são marcadas pela heterogeneidade multitemporal. Sua preocupação com a modernidade e a nova configuração da metrópole latino-americana lhe permitiu elaborar uma ampla reflexão sobre a pós-modernidade e sobre a globalização. De acordo com ele,

As grandes cidades, dilaceradas pelo crescimento errático e por um multiculturalismo conflitante, são o cenário em que melhor se manifesta o declínio das metanarrativas históricas das utopias que imaginaram um desenvolvimento ascendente e coeso através do tempo (1995, p.130).

A este respeito, Canclini e Cabral parecem compartilhar a mesma opinião. Cabral denuncia a forma como as cidades são desenvolvidas sem preservar os aspectos históricos e culturais da vida das pessoas. Para ele, a cidade é um elemento-chave nestes processos contraditórios de modernização em que os homens se tornam escravos de sua própria criação, como pode ser visto na seguinte passagem:

...Trabalhava-se para a Cidade. Exclusivamente. Eram escravos do monstro. Não podiam se libertar. Ela cobria a terra, ia quase até o fim do mundo. Inchava, putrefata. Contribuições, dízimos, taxas, impostos, parcelas - devorava tudo. E pedia mais. Tanto, tanto que ninguém aguentava (p.25).

Para os dois autores, o processo de modernização é um mecanismo que transforma o sujeito em objeto. As passagens acima sugerem a impossibilidade de idealizar um sistema sem desumanizar as pessoas. Por esta razão, estes autores denunciam o mecanismo pelo qual o neocolonialismo é capaz de reduzir o indivíduo a um estado de inautenticidade. Aqui, pode-se construir um paralelo com o hibridismo de Bhabha (2004) cuja representação está centrada na transformação ambivalente do sujeito discriminado, gerando constantes questionamentos e uma busca incessante por valorização.

Bhabha e Canclini mostram que o processo de hibridização revela a impureza inerente na sociedade pós-colonial. Suas críticas estão centradas no efeito das diferentes políticas imperiais impostas pelo mecanismo de controle da modernidade para a sociedade. Os motivos de reprodução e representação são elementos-chave para suas críticas. Ambos os escritores articulam um projeto para dismantelar a modernidade e qualquer tipo de

neocolonialismo. Bhabha observa que os “subalternos e ex-escravos” que agora aproveitam o evento espetacular da modernidade o fazem em um gesto característico de reinscrever a “cesura” da modernidade e usá-la para transformar o lócus do pensamento e da escrita em sua crítica pós-colonial (1994). Como Bhabha, Canclini questiona as representações da modernidade que assumem as propriedades do simulacro.

Modernity, then, is seen as a mark. A simulacrum conjures up by the elites and the state apparatuses, above all concerned with art and culture, but which for that very reason makes them unrepresentative and unrealistic [A modernidade, então é vista como um marco. Um simulacro suscitado pelas elites e pelos aparelhos de Estado, acima de tudo preocupado com a arte e a cultura, mas que por essa mesma razão as torna não representativas e irrealistas] (1997, p.7).

Canclini segue afirmando que a modernidade não é apenas um espaço em que se entra ou a partir do qual um emigra, é uma condição que nos envolve, nas cidades ou no campo, nas metrópoles e nos países subdesenvolvidos. Por causa de suas contradições, a modernidade é uma situação de trânsito interminável em que a incerteza do mundo moderno estará sempre presente. Em *Umbra*, Cabral representa esta “incerteza” do mundo moderno, mostrando a recusa das pessoas em procurar outro lugar para morar. Elas têm medo de sair da Fábrica, porque não sabem o que está fora dela.

Bastante interessante é a maneira como Cabral reage a este discurso colonial; no final do romance, ele descreve o menino como alguém preparado para enfrentar qualquer obstáculo que possa encontrar em sua jor-

nada; como um herói, o estranho menino negro pretende encontrar o que ninguém encontrou até agora - um lugar melhor para viver.

O menino aproximou-se. Era alto, a pele escura, quase preta. As pernas compridas, muito finas, sustentava um corpo atarracado, curto. O tórax era largo, abrigando pulmões desmesuradamente grandes. Do nariz saiam tufo de cabelos e estes cabelos é que filtravam o ar...(p.94).

Ao mesmo tempo em que Cabral usa o discurso do colonialismo para descrever o menino, - uma criatura radicalmente estranha cuja natureza bizarra e excêntrica é o motivo de tanta curiosidade e preocupação (McLeod 2000, p.52) - esta descrição parece ser uma tentativa de apresentar um novo tipo de herói, cujas características poderiam representar um sujeito colonizado essencialmente fora da cultura e civilização ocidental. A recusa do menino para ser aluno do velho pode ser vista como uma ruptura do discurso do colonialismo, que tenta domesticar o povo colonizado a partir do discurso.

Apesar das representações negativas do efeito desastroso e de longa duração da modernização na vida das pessoas, o romance apresenta novas perspectivas para um mundo melhor. Cabral resiste à empreitada contínua dos discursos coloniais, explorando as suas contradições e lacunas e mostrando a possibilidade de revelar diferentes experiências, histórias e representações.

## **Referências bibliográficas**

ALVES, Maria H. Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1990)**. Bauru: Edusc, 2005.



BHABHA, Homi, K. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. "Remembering Fanon: Self, Psyche and the Colonial Condition". In: WILLIAMS, Patrick and CHRISMAN, Laura. **Colonial Discourse and Post-colonial theory**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **Nation and Narration**. London: Routledge, 1990.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da Teoria Pós-colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2005.

CABRAL, Plinio. **Umbra**. São Paulo: Summus, 1977.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Para Una Ética de la Liberación Latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks (1952)**. New York: Grove Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **The Wretched of the Earth (1961)**. London: Penguin Books, 2001.

\_\_\_\_\_. **Studies in a Dying Colonialism (1965)**. Earthscan: London, 1988.

\_\_\_\_\_. **Toward the African Revolution (1969)**. Penguin: Harmondsworth, 1970.

GEBARA, Ivone. **Intuiciones Ecofeministas**. New York: Ashgate Publishing Company, 2000.

GINWAY, M. Elizabeth. "The Body Politic in Brazilian Science Fiction: Implants and Cyborgs." In: **New Boundaries in Political Science Fiction**, edited by Don-

ald Hassler and Clyde Wilcox. University of South Carolina Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Recent Brazilian Science Fiction and Fantasy Written by Women. **Foundation**, n.36, 2007, p. 49-62.

\_\_\_\_\_. A Working Model for Analyzing Third World Science Fiction: The Case of Brazil. **Science Fiction Studies**, v.32, n.2, 2005, p.467-94.

\_\_\_\_\_. **Brazilian Science Fiction: Cultural Myths and Nationhood in the Land of the Future**. Lewisburg: Bucknell University Press, 2004.

McLEOD, John. **Beginning Postcolonialism**. Manchester: Manchester University Press, 2000.

MERCHANT, Caroline. **The Death of Nature**. London: Wildwood House, 2003.

MIES, M; SHIVA, Vandana. **Ecofeminism**. London: Zed, 1993.

RUETHER, Rosemary R. **Integrating Ecofeminism Globalization and World Religions**. New York: Rowman and Littlefield, 2005.

SAID, Edward. **Culture and Imperialism**. Chatto and Windus: London, 1993.

\_\_\_\_\_. **Orientalism**. London: Penguin, 2003.

VIOLA, Eduardo. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 1995.



# Sonoridades, Escola e Cultura

*César Lignelli*

Universidade de Brasília  
Departamento de Artes Cênicas  
cesarlignelli@gmail.com

## **Por que refletir sobre sonoridades, escola e cultura?**

A escola, independentemente de suas dimensões espaciais e quantidade de frequentadores, está atravessada por sons. A infinidade acústica que preenche o espaço escolar advém de fontes sonoras humanas e não humanas e é produzida ou reproduzida por estas fontes de maneira direta e/ou indireta. Um professor quando explana um conteúdo verbalmente *in loco* produz sons de modo direto, uma vez que a sequência de palavras proferidas naquele tempo e espaço por meio de uma organização corporal complexa para produzi-la. Exemplo de produção sonora humana direta. No entanto, se este professor fala e o som de sua voz é amplificado por um microfone plugado a uma caixa de som, as palavras continuam sendo produzidas por ele, mas potencializadas em termos de intensidade por fontes não humanas. Assim, para os estudantes esses sons são oriundos de fonte sonora humana (professor que produz os sons) e não humana (microfone e caixa amplificada que reproduz os sons). Exemplo de produção sonora humana direta com reprodução sonora de fonte não humana. Agora se o mesmo professor pega um saxofone e toca uma canção

na sala de aula, temos nessa perspectiva, uma produção sonora originada de fonte sonora humana indireta, uma vez que precisamos do professor para que o som seja lançado no espaço pelo instrumento musical, fonte sonora não humana. Já o som de um ventilador é produzido por uma fonte não humana de maneira direta.

Quanto às características destes sons em si é possível aferir que alguns são mais intensos, outros mais sutis. Alguns atravessam paredes outros parecem nem alcançá-las. Alguns são mais graves outros mais agudos. Uns mais duradouros outros pontuais. Alguns mais nasalados uns metálicos. Alguns claros outros mais escuros. Alguns acolhedores e outros sufocantes. Poucos se destacam, muitos se misturam. Alguns parecem importantes para alguns e outros parecem importantes para outros. Outros são valorizados, outros desprezados. Alguns se repetem em intervalos regulares de tempo e alguns esporadicamente. Uns são imprevisíveis, uns esperados. Alguns nos distraem outros nos concentram. Alguns são permitidos outros proibidos. Alguns anunciam a chegada de objetos, máquinas ou pessoas. Alguns nos põem em alerta. Alguns nos dão sono. Alguns são repetitivos. Alguns são novidades, mas às vezes pela sua repetição se tornam tão repetitivos que só percebemos sua presença quando desaparecem. Alguns geram discórdia outros são unânimes. Alguns dão água na boca, outros, ojeriza. Outros provocam choro, outros desconcertam. Alguns instalam risos discretos e individuais, alguns, gargalhadas coletivas. Alguns possivelmente são parecidos com sons passíveis de serem escutados em escolas de distintas localidades e alguns são peculiares a uma escola. Uns possivelmente são parecidos com sons passíveis de serem escutados em escolas em outros

momentos históricos e outros somente são possíveis na contemporaneidade. E todas estas variáveis são influenciadas por peculiaridades culturais que afetam os envolvidos no contexto, coletivamente e individualmente.

Outro argumento que impele à reflexão sobre o tema envolve características da audição humana<sup>39</sup> relacionadas às alterações dos sons presentes em nossos cotidianos que, no contato com tecnologias disponíveis em tempos e espaços diversos, promovem alterações na percepção auditiva e conseqüentemente na produção vocal. Estas, por sua vez podem gerar, de determinada perspectiva, certa atrofia de nosso corpo no que diz respeito à recepção e à produção de sons.

Em pormenores, é possível observar importantes mudanças quanto à quantidade, qualidade e intensidade dos sons que nos envolvem. Murray Schafer (1991) considera drástica, no Ocidente, a mudança da dimensão acústica das culturas medieval, renascentista e pré-industrial para as culturas pós-industriais. Nestas últimas, é identificável a diminuição de sons advindos da natureza e de sons humanos não mediatizados em contraposição aos sons de utensílios derivados das 'novas' tecnologias, nos espaços acústicos urbanos.

A partir do século XX, as possibilidades de produzir, reproduzir e representar a imagem, a voz e a palavra se tornaram cada vez mais diversificadas, aperfeiçoadas e disponíveis a um público maior e variado. Assim, os habitantes dos centros urbanos gradativamente passaram a imergir em um universo digital em que alterações dos modos de comunicação e recepção têm se acentuado. Na contemporaneidade, deflagra-se o quão radicalmente diverso de qualquer outro contexto histórico é o

---

39 Capta os sons em 360 graus, atravessados inclusive por objetos sólidos e não cessa nunca.

ambiente acústico em que estamos imersos, do mesmo modo em que é possível identificar as formas de percepção e relacionamento nessa nova conjuntura.

Outro indício dessa provável atrofia pode ser identificado pelo conforto representado por não se fazer mais necessário o uso da fala para haver a manifestação de ideias, poemas, diálogos ou relações em que, antes, a expressão falada era imprescindível. Os exemplos de tecnologias que alteraram esse cenário surgiram tanto em contextos mais distantes no tempo – a descoberta e popularização da imprensa, por exemplo – quanto em períodos mais próximos da atualidade, como os bate-papos virtuais, as compras com cartões de crédito na internet, a difusão de ideias nos sítios digitais e o armazenamento virtual de dados. A aparente prescindibilidade da produção de voz e da palavra na comunicação contemporânea, de certa perspectiva, conduz à percepção de não haver uma maior demanda de estudos sobre o tema. Esse fator, por sua vez, pode detonar, pelo conhecimento superficial ou até mesmo o desconhecimento a respeito da questão, um descontrole na produção de voz e palavra em performance por parte dos profissionais que dela dependem diretamente, em situações e públicos diferenciados.

Cabe, neste ponto, abrir um parêntese para explicitar algumas possibilidades do uso da palavra tecnologia. Etimologicamente, “tecnologia, de tecno+logos, corresponde a estudo, tratado” e deriva de técnica, um termo que indica, fundamentalmente, o conjunto de normas sobre o exercício prático de qualquer atividade. Com o tempo, seu significado se estendeu à própria concepção de utensílios destinados a satisfazer as exigências práticas do homem. A essa designação específica relaciona-

se a palavra tecnologia, cunhada durante a Revolução Industrial para indicar o estudo sistemático das técnicas conduzido por reputados métodos científicos. O vocábulo também traz consigo algumas conotações difíceis de abandonar – é o caso, por exemplo, de se considerar tecnológico apenas o que, em alguma medida, é novo, ou, mais especificamente, que foi introduzido em época industrial e constitui uma aplicação do saber científico moderno. Nessa perspectiva, enquanto a técnica seria o trabalho manual do homem pré-científico, a tecnologia seria a aplicação da ciência à produção industrial (NO-SENGO, 2008, p.19-20). Socialmente, o termo tecnologia se refere à renovação, ao progresso, ao avanço e ao triunfo. No entanto, qualquer que seja a sua definição, é difícil separá-la da noção de sucesso.

Dessa forma, a distinção entre técnica e tecnologia, e o modo como se encontram condicionadas socialmente, consiste em diferentes abordagens dos dois termos, naturalmente sujeitas a críticas, discordâncias e debates. Para os fins desta publicação, considera-se tecnologia todo artefato material que, a princípio, amplie as capacidades físicas, sensoriais, motoras, mnemônicas do homem, assim como o corpus de conhecimentos que permite a produção desse artefato e de outros similares, independentemente da época em que desenvolvido.

Para ilustrar a mudança relativamente à produção e percepção dos sons, cabe também lembrar que tanto o teatro como a música surgiram em locais públicos, não havendo, de início, uma distinção marcante entre o especialista e o amador.

Com a alteração de espaço da performance para a sala de concerto ou de teatro, as categorias de profissional e amador, como também a necessidade de indi-



cações quanto à conduta do público nesses espaços, se consolidaram historicamente. O que se dava de forma interativa, repleta de riscos e de maneira fluida, passou a se configurar num ambiente em que existe a distância, a segurança e a contenção de manifestações sonoras e de movimento por parte da plateia.

Por outro lado, com a descoberta e a popularização dos meios de gravação e reprodução de áudio e imagem, o consumo de música se configurou de tal modo que é levada para casa, já pronta, eliminando-se a necessidade de conexão espaço-temporal entre a performance e a escuta<sup>40</sup>. O mesmo, em certo sentido, aconteceu na relação entre o teatro, a televisão e o cinema. O lugar da fruição mais uma vez se transformou, deslocando-se da sala de concerto e de teatro para o âmbito doméstico, sem a necessidade da presença do performer *in loco*.

A demarcação contundente entre o público e o doméstico, o profissional e o amador na produção artística tem se diluído gradativamente nos últimos anos diante de uma maior acessibilidade de *softwares* de manipulação e edição de áudio e imagem. Modificou-se ainda, e mais uma vez, o valor dado ao especialista, ao amador, ao performer e à performance.

Destaca-se, com essa síntese, que a relação entre os sons, os mecanismos socioculturais e o desenvolvimento tecnológico, no decorrer da história, é intrínseca. É possível associar as características de produção, reprodução, representação e recepção das sonoridades a uma espécie de reflexo da sociedade.

---

40 Ouvir do “latim *audire*” (BUENO, 1965, p.2.802) e escutar podem ser considerados sinônimos (ver HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2003). No entanto, neste estudo, ‘escutar’ refere-se a tornar-se atento para ouvir, perceber ou ainda dar ouvidos a, enquanto ‘ouvir’ atribui-se à capacidade física de ouvir sons, sem necessariamente escutá-los.

No âmbito específico do desenvolvimento do espaço escolar no Brasil é importante explicitar algumas de suas peculiaridades. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, iniciou-se um movimento de colonização com base na posse e na exploração da terra associada à subjugação dos habitantes locais. A educação objetivava diretamente a aculturação do povo nativo. A catequese participou desse processo como um esforço racional para concretizar a conquista, com o fim de criar a ilusão de uma forma correta de viver em sociedade, a do colonizador.

A preparação dos jesuítas, responsáveis diretamente pela catequização dos nativos, perpassava um sólido conhecimento das regras e da prática da retórica – do grego *rhetorikè*, a arte da palavra ou a arte de bem falar<sup>41</sup>. Esta, sinteticamente, consistia em um treino de como dizer o que se quer dizer, tendo em vista a maior eficácia discursiva possível de acordo, no caso, com a moral cristã divulgada pelos colonizadores.

Entre os procedimentos do ensino jesuítico, encontrava-se: a repetição, que ocupava quatro horas do dia – duas pela manhã e duas à tarde (HANSEN, 2007, p.26); o estudo dos preceitos, estilos e erudição, ou seja, prescrições e regras das línguas, da retórica, das letras, da filosofia e da teologia, bem como de diversos gêneros retóricos e poéticos de representação; a composição de textos em prosa e poesia ao modo de outras autoridades (imitação), e a memorização de técnicas de falar e escrever (PAIVA, 2007).

Também teve sua importância nesse processo o teatro jesuítico. Ele possui forma semelhante ao auto medieval e, no contexto da época no Brasil, era escrito em três idiomas: os personagens dos demônios se comuni-

41 Ver Bueno (1965, p.3513).

cavam por meio da língua e dos costumes dos nativos; aqueles que se encontravam no purgatório falavam em espanhol, e os Anjos, em português, apresentando os princípios católicos. A encenação também era repleta de música e tinha como principal objetivo a salvação dos considerados pecadores (ver ANCHIETA, 1995).

É possível questionar tanto os meios quanto os fins que constituíam a ‘educação’ dos nativos e demais habitantes do Brasil colonial, mas sua efetividade e qualidade estratégica para o contexto, com reconhecida importância conferida às palavras, parecem inegáveis.

Assim ao considerar a potência sensorial e discursiva inerente aos sons por um lado, e por outro a multiplicidade de aspectos que interferem, modificam e ressignificam a recepção e a produção das sonoridades no contato com as tecnologias disponíveis em contextos histórico-culturais distintos, acredita-se na urgência de reflexões que envolvam sonoridades, escola e cultura.

### **A formação dos professores atende questões vinculadas à sua vocalidade<sup>42</sup>?**

Do viés do ensino básico no Brasil, é interessante observar que o teatro e a música muitas vezes são as primeiras disciplinas a serem retiradas do currículo quando surgem problemas de tempo, espaço e prioridades quanto ao conteúdo apresentado. Frequentemente tenta-se justificar sua importância benéfica como um suporte a outras disciplinas, em vez de se valorizar sua presença por suas qualidades e pelo que estas peculiaridades po-

---

42 O termo vocalidade aparece aqui como “as múltiplas formas de produção de voz e palavra implementadas por um grupo humano específico em uma contingência sócio-histórica dada”, de acordo com o que apontado por DAVINI (2006).

dem promover aos estudantes.

Por outro lado, na condução de disciplinas como artes visuais e língua portuguesa, por exemplo, espera-se, em algum momento, que os estudantes realizem desenhos com a utilização de materiais e suportes distintos e escrevam histórias a partir de temas e técnicas específicas. Mas, na educação musical, não é incomum a ênfase em reproduzir canções populares, em vez de se exercitar a composição. O ato de compor em improvisos ou não, creio, surge de modo natural quando há exercícios, estímulos e apreensão de possibilidades de composição. Acredito que o ato de compor e improvisar não pode ser concebido como um dom de poucos, considerados possuidores naturais do talento.

No que concerne à palavra em performance, encontram-se disponíveis hoje, no mercado editorial, inúmeras obras que defendem fórmulas e regras a fim de se elaborar o que constituiria o bem falar, independentemente do contexto. Essas diferentes propostas podem ser úteis e eficazes em casos diversos, mas a meu ver, não suprem as necessidades específicas de atores e professores, profissionais que precisam circular por públicos, temas, terminologias e estéticas variadas. Ao professor é importante adaptar em diversos aspectos a sua vocalidade ao se dirigir a um público do ensino infantil, básico, médio, de graduação, pós-graduação, ao se comunicar com seus pares ou entes queridos, em variáveis também relativas aos contextos socioculturais em que esses grupos se encontram. No caso dos atores, surge ainda a questão da vocalidade sugerida ou exigida por distintas estéticas, estilos, diretores e personagens.

Outro fator que pode afetar a produção vocal dos professores se associa à ausência de contato com o tema

em suas formações acadêmicas. Na Universidade de Brasília, por exemplo, dos 28 cursos de licenciatura ofertados nos distintos departamentos, 27 não disponibilizam a seus estudantes nenhuma disciplina obrigatória dedicada a 'como dizer o que se quer dizer' no contexto do ato pedagógico. Somente o curso de Licenciatura em Artes Cênicas possui disciplinas obrigatórias que abarcam diretamente a questão. O foco dos cursos concentra-se no conteúdo a ser transmitido e, por vezes, se resume à transmissão de como utilizar técnicas didático-metodológicas sem, contudo, levar em conta as sutilezas da produção vocal. Desconsideram-se, assim, os modos como ocorre essa transmissão na relação performática entre os envolvidos no contexto pedagógico.

Por outro lado, as patologias geradas pela produção vocal inadequada por parte do professor são várias. Em pesquisa proposta pelo Centro de Estudos da Voz (CEV) e o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-S-P)<sup>43</sup>, com base no Censo de 2004, realizou-se um cálculo estatístico para a composição de amostra referente a 27 Estados brasileiros. Para esse fim, foram coletados dados de 3.265 indivíduos, sendo 1.651 professores da rede básica de ensino e 1.614 decorrentes da população em geral - que exerciam qualquer outra profissão que não a de professor e que nunca houvessem lecionado-, todos voluntários recrutados pelos colaboradores e que aceitaram contribuir para a essa investigação.

Os professores entrevistados apresentavam valores médios de 13,5 anos de atividade docente, lecionando por 6,85 horas ao dia. A maior parte (86,9%) relatou que necessita falar constantemente em sua atividade de trabalho. 30,1% apontaram ainda a imprescindibilidade

43 A base para essa iniciativa foi uma pesquisa realizada por fonoaudiólogos da Universidade de Utah - USA (2004).

de utilização de um volume alto de voz, e 10,6% reforçaram a necessidade constante de cantarem no trabalho. Nessa perspectiva, a associação do excesso de demanda vocal, volume elevado e canto, com ausência de treinamento específico, aumenta o risco de problemas vocais. Ademais, 22,9% dos pesquisados relataram a presença de circunstâncias ou características específicas do trabalho de professor que afetam diretamente a voz: número excessivo de estudantes por turma, acústica inadequada e poeira de giz <sup>44</sup>.

Pelo evidenciado, me parece fundamental se redimensionar perspectivas visando pedagogias vocais destinadas a contextos escolares. Considero que a ausência de reflexão e prática sobre a produção vocal na performance do professor interfere, inclusive na porcentagem de patologias registradas por esse grupo profissional.

### **Como podemos definir e organizar didaticamente as sonoridades?**

Retornando às relações entre as sonoridades e as características de produção, reprodução, representação e recepção, ressaltamos que o entendimento de Jacques Attali (1985) sobre o tema vai além: ele atribui aos sons não somente o reflexo da sociedade em diversos momentos históricos, como também defende que ‘o que está por vir’ surge antes pela audição. Segundo o autor, a partir dos sons característicos de um determinado contexto, é possível se prever como será essa sociedade, no tocante a valores e à organização, em um futuro próximo.

Especialistas têm, histórica e socialmente, reconsiderado o valor de convenções tanto dos sons quanto do silêncio no tocante às intensidades, frequências, ruídos, <sup>44</sup> Dados presentes em Behlau e Zambon (2006).

timbre, ritmo e ao que é produzido por humanos ou por máquinas intermediadas em algum momento pelos homens. Adentra-se, a partir das discussões existentes, o âmbito mais prático das sonoridades e as maneiras como são produzidas, reproduzidas, representadas e recebidas.

No entanto, por vezes, pode parecer nebuloso ao professor pensar sobre peculiaridades e funcionalidades de sons diversos presentes na escola. A seguir serão apresentados alguns conceitos a fim de oferecer um caminho possível para a apropriação destes sons. Definimos as sonoridades da cena pedagógica e estética como uma ampla rede de relações entre palavra, música, sonoplastia e o desenho ou espacialização destas no tempo e no espaço.

A palavra neste contexto é considerada como evento acústico, que se distingue da estaticidade da palavra escrita (cursiva, impressa ou advinda de telas de suportes digitais). Estas últimas estão relacionadas à representação gráfica da palavra (DAVINI 2006; LIGNELLI 2007; 2008; 2009). Tal distinção pode parecer tautológica. No entanto, em minha experiência com a formação de professores e atores onde o foco encontra-se na vocalidade reconheço o impacto da representação gráfica do texto na forma em que este é proferido. Esta influência apresenta-se principalmente como um condicionador da forma sonora, e muitas vezes o performer evidencia variáveis de intensidades, frequências, andamentos e acentos que não necessariamente condizem às atitudes e intenções a serem manifestadas pelos personagens ou mesmo de forma menos direta pelos professores. Por outro lado pelos espaços que a escrita apresenta, deixa uma liberdade considerável para sua performance, distinguindo-

se assim da partitura musical que em comparação com palavra escrita explicita mais precisão no tocante à suas sonoridades.

Estas diferenças entre palavra dita e grafada por um lado e escrita e partitura por outro não são aqui proferidas com juízos de valor, mas suas peculiaridades são destacadas a fim de se enfatizar a necessidade de se delimitar estratégias para pensar a palavra como ato e seu efeito em contextos diversos.

Etimologicamente, música significa a arte das musas. Na gênese da palavra *musa*, encontra-se uma raiz indo-europeia, na qual se fundem conceitos ancestrais de exultação, alegria, memória e pensamento. Assim, podemos sugerir que música pode estar relacionada, em suas origens, a uma espécie de arte das sensações e ou emoções. No entanto, a música de cena apresenta uma distinção epistemológica básica com relação à música no sentido geral. Uma composição musical normalmente se basta como obra estética em si, enquanto que a música de cena apresenta como princípio de produção de sentido o diálogo com outras instâncias visuais e sonoras presentes na cena em contextos pedagógicos e estéticos.

A seguir, serão apontadas acepções de música a partir de algumas referências relevantes no decorrer da história, a fim de averiguar modificações no tempo e culminar com uma definição de música que contemple as peculiaridades da cena.

Segundo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a música é “a arte de combinar os sons de uma forma agradável ao ouvido” (MICHEL, 1967, p.423). Por estar estritamente vinculada ao gosto e à função de agradar, essa definição de música não contempla as necessidades da cena teatral e pedagógicas, uma vez que o efeito almeja-



do pode estar relacionado a variáveis distantes do agradável.

**Émile Maximilien Paul Littré** (1801-1881) define a música como a “ciência ou o emprego dos sons que se denominam racionais, quer dizer, que entram em uma estrutura denominada escala” (MICHEL, 1967, p.423). Apesar da definição de Littré não estar diretamente atrelada ao gosto, ela desconsidera a organização musical por timbres, ritmos, intervalos, que não se configuram em escalas. Esse contexto também não considera a música eletrônica, aleatória, concreta e outras vertentes conceituais que não se organizam exclusivamente a partir de escalas de alturas e, portanto, resulta insuficiente.

Nos primeiros anos do século XX, as definições de música e, por consequência, de compositor, no Ocidente, apresentaram maior flexibilidade quanto à sua relação de dependência das alturas ou frequências definidas dos sons. No verbete do *Oxford English Dictionary* “Música é a arte de combinar sons visando à beleza da forma e a expressão das emoções; os sons assim produzidos; som agradável, por exemplo, o canto de um pássaro, o murmúrio de um riacho, o latido de cães” (1956). Em primeiro lugar, vale ressaltar que, para recorrer a essa definição, seria necessário revisar o conceito de beleza. No entanto, sua consideração permite esclarecer a posição a respeito da música como discurso musical, a partir da qual o canto de um pássaro ou o murmúrio de um riacho, em si, não comportam a ideia de discurso estético-musical a princípio.

Para Murray Schafer (1991, p.187), música é “uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos”. Assim, se ressalta o papel indispensável

dos compositores, para organizar o discurso musical de acordo com os parâmetros estabelecidos em cada caso. No entanto, tal definição limita o ato de compor a um grupo restrito e por outro lado, os efeitos requeridos na cena também não se restringem a excitar.

Para Lívio Tragtenberg (1999, p.26), a música engloba:

todo e qualquer evento sonoro originário de qualquer espécie de fonte sonora que possa ser transmitida ao sistema nervoso central através de variação da pressão do ar, o que abarca, portanto, tanto os chamados sons musicais como os chamados ruídos de qualquer espécie.

No entanto, a formulação de Tragtenberg, apesar de sua precisão e abrangência, não explicita o papel das imprescindíveis operações discursivas efetuadas pelos compositores para a cena. De fato, sons de diversas ordens nem sempre constituem em discurso musical definido ou coerente com a cena.

Considerando as definições transcritas anteriormente compreendo que a música de cena pode ser caracterizada por composições organizadas a partir de sons advindos de qualquer fonte que afetem o sistema nervoso humano, incluindo palavra e sons referenciais desde que estes se encontrem deslocados de seu uso habitual em um dado contexto. É imprescindível que ocorra em tempo e espaço específico e exerça na circunstância funções gerais de reforço e/ou contraponto e suas variáveis discursivas na cena.

Já a sonoplastia, será delimitada na tentativa de compreender os sons presentes em performances teatrais e pedagógicas que não pertençam a palavra nem se constituem em música de cena propriamente dita, ape-

sar de afetarem diretamente a produção de sentido da cena e poderem ser desenhadas acusticamente. A seguir serão consideradas características da sonoplastia a partir de referências de obras de Lívio Tragtenberg e Roberto Gil Camargo a fim de embasar o desenvolvimento do tema.

Tragtenberg (1999, p.91) define sonoplastia como “um som inserido na cena que não sofre interferência de um compositor e nem deslocamento em relação ao seu contexto referencial. Ou seja, a escolha desse som não apresenta outra intenção com relação ao seu uso que não seja a ilustração”.

De fato, a função ilustrativa que pode exercer a sonoplastia da cena é indiscutível, contudo essa definição contempla estritamente a ilustração, que da perspectiva a ser proposta constitui-se em apenas um dos modos de suas possibilidades.

Por outro lado, para Camargo (1986), que parece ter escrito até o momento o único livro em língua portuguesa que trata estritamente do assunto, a sonoplastia é ao mesmo tempo uma técnica e um processo de criação.

Hoje entendo por sonoplastia todo o som de origem referencial (não caracterizado como palavra nem como música) que se encontre no uso habitual em um dado contexto, produzido para e/ou na cena teatral ou pedagógica, que além de sua função referencial, pode exercer funções dramáticas e discursivas, onde se incluem ainda sons não pré-estabelecidos como algumas manifestações da plateia e dos estudantes (tosses, interjeições, risadas), no caso da cena estética dos atores (queda de objetos de cena, trocas de figurinos), fenômenos naturais (ventos, chuvas e trovões) e demais sons externos ao local (carros, buzinas, passeatas, shows) que podem afetar o contexto da cena.

Naturalmente dependendo do espaço escolhido ou possível para a performance, como por exemplo uma sala de aula que localiza-se em frente a uma feira movimentada, os sons não pré-estabelecidos normalmente possuem tal intensidade e constância que os professores em toda a sua produção corporal (vocal e cinética) precisam considerar e dialogar o tempo todo com a interferência desses sons na cena.

Como exemplo das funções da sonoplastia citadas acima se pode considerar o som de um sino de igreja em uma cena estética hipotética que se passa em uma cidade brasileira do interior. Este tem origem e a princípio uma função também referencial. A recepção, ao ouvir o referido som, vai se dar conta que este advém de um possível campanário de uma igreja que se localiza numa direção específica com relação a cena. Mesmo que este som não tenha sido produzido anteriormente para a cena ele interfere nela, uma vez que é percebido e passa a fazer parte da produção de sentido na performance em alguma instância. Porém, no caso do som de sino de igreja, se ele foi concebido para a cena, provavelmente além da função referencial também desempenhe uma função discursiva, pois juntamente à alusão da existência do prédio da igreja perto ou no contexto da cena, faz menção ao controle do tempo marcado pelo número de badalados do sino, aos valores morais e cristãos que atravessam os personagens e ainda a delimitação desse espaço de controle pela igreja expressos por até onde o som deste sino abarque. Se este mesmo som de sino de igreja constituir-se no contexto da cena como motor da ação que se segue, como por exemplo, na situação hipotética do personagem de um Pai alcoolizado de um recém-nascido que vai reclamar ao Padre da igreja que o sino acorda e estressa

o bebe durante vários momentos do dia. O Pai exige que o sino pare de tocar. O Padre diz que não pode deixar de fazer soar o sino. Os dois discutem e não se entendem. O Pai saca uma arma e dispara cinco tiros contra o Padre. Nesse caso, o som do sino da igreja também possui função dramática uma vez que influenciou diretamente na ação da cena.

O desenho acústico ou a espacialização estão relacionados aos motivos e ao modo pelo qual a palavra, a música e a sonoplastia são apresentadas à audiência. Estas podem ocorrer a partir de fontes humanas, não humanas e híbridas, de forma mecânica e/ou técnica.

A mecânica (humana, não humana e híbrida) ocorre com o deslocamento da fonte sonora no espaço. Ou seja, quando um ator ou um professor fala ou canta em cena ou em sala de aula andando ou correndo, há uma espacialização mecânica humana. Se um ator atravessa o palco com uma caixa de som ligada acontece nessa perspectiva uma espacialização mecânica não humana, uma vez que a fonte é a caixa de som. No entanto, se um performer vai em direção à plateia tocando um saxofone podemos dizer que a espacialização é mecânica híbrida uma vez que apesar da fonte ser o instrumento de sopro ele só produz som em função de uma intervenção direta humana.

Já a espacialização técnica humana se dá com alterações controladas de parâmetros do som que simulem a movimentação do som e da respectiva fonte sonora no espaço. Por exemplo, um ator ou um professor pode estar parado, mas ao modular a intensidade de um som contínuo de fraco a fortíssimo dá a impressão de que esse som, junto à fonte que o produziu estava distante, se aproximou e invadiu o espaço.

Por outro lado, a espacialização técnica não humana pode se dar com meios analógicos desde um potenciômetro de volume associado a um sistema mono até com o auxílio de mesas de som, onde distintos canais e caixas de som podem estar conectados permitindo a movimentação do som no espaço. A espacialização técnica também pode ocorrer digitalmente a partir do uso de *hardwares* associado a *softwares* que permitam a movimentação do som no espaço.

Por fim, a espacialização técnica híbrida se dá com a produção sonora humana ao vivo direcionada artificialmente a partir de interfaces analógicas ou digitais. Por exemplo, um ator ao cantar parado em cena pode ter sua voz passeando pelo espaço através de caixas de som localizadas em pontos estratégicos, ou ter em sua voz processamentos diversos de reverberação e *chorus* por exemplo.

Além da direcionalidade e do movimento, pode-se propiciar às audiências a sensação de alteração na percepção das dimensões do espaço arquitetônico em que a performance é realizada também por meio da manipulação de parâmetros do som. Como fenômenos essencialmente perceptivos, os parâmetros sonoros quanto a nossa percepção são relativos. Ou seja, é mais sensato afirmar que um som possui determinada qualidade com a referência de outro som para relacioná-lo; este princípio também se aplica às intensidades em suas gradações entre fraquíssimo e fortíssimo; às frequências entre os sons mais graves e mais agudos percebido por nossos ouvidos; timbres com suas qualidades mais ou menos claras, metálicas, escuras etc. e até nas funções harmônicas onde cada acorde é qualificado, quanto a sua função, em relação ao acorde precedente e ao subsequente. O mesmo ocorre

ainda com relação à movimentação do som no espaço, que pode ser percebida com mais clareza se relacionada a referenciais fixos. No entanto, as possibilidades do desenho acústico da cena dependem das técnicas e tecnológicas disponíveis em associação às requeridas pela obra, grupo e/ou diretor.

### **É possível a apreensão e a produção de sentidos dos sons à tod@s?**

Convém ponderar que ao considerar as características espaciais dos contextos escolares e a incipiente formação dos professores no tocante ao tema, a concretude das possibilidades aludidas com relação às sonoridades pode parecer utópica. No entanto tomando como ponto motivador a potência das relações, almejo sim que o professor possa ser também ‘organizador de sons’ (Varèse 1883-1965) dotado de uma consciência corporal capaz de manipular os parâmetros do som (intensidade, frequência, timbre, duração, reverberação, direcionalidade, contorno) (LIGNELLI, 2011) e colaborar ativamente para a espacialização das sonoridades que veem a esculpir e favorecer tanto a cena pedagógica quanto a predominantemente estética.

Pelo desejo urro ser possível a tod@s:

*Escutar a si*  
*Escutar ao outro*  
*Escutar como outro*  
*Escutar-se como outro*  
*Apreender o que escuta*  
*Apreender de onde escuta*  
*Escutar o mundo*  
*Selecionar o que escuta*  
*Falar com eloquência*

*Falar com diferença*  
*Falar como quiser*  
*Falar (in) corretamente*  
*Não falar para escutar*  
*Não falar se não quiser*  
*Não falar por falar*  
*Ousar ao falar*  
*Brincar ao falar*  
*Cuidar da fala*  
*Falar brincando*  
*Ou falar por falar*  
*Falar enquanto faz qualquer outra coisa*  
*Gostar de como fala e do que fala*  
*Saber de onde fala*  
*Selecionar o que fala*  
*Extrapolar a fala*  
*Permitir-se a falácia*  
*Falar sem fala*  
*Cantar como fala*  
*Gostar do que canta e como canta*  
*Encantar quando quiser*  
*Brincar ao cantar*  
*Espantar ao cantar*  
*Evocar o canto*  
*Superestimar o canto*  
*Surpreender e ser surpreendido*  
*Sonorizar-se... sempre...*  
(LIGNELLI, 2014, p.240)

## **Referências bibliográficas**

ANCHIETA, José de. **Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ATTALI, Jacques. **Noise: The Political Economy of Music**. USA, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.



BEHLAU, Mara; ZAMBON, Fabiana. **Bem-estar vocal: uma nova perspectiva de cuidar da voz.** São Paulo: Sindicato dos Professores (SINPRO-SP), 2006.

BUENO, Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Pro-sódico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Edição Sarai-va, 1965.

CAMARGO, Roberto Gil. **A Sonoplastia no Teatro.** Rio de Janeiro: Instituto de Artes Cênicas, 1986.

DAVINI, Silvia. O lado épico da cena ou a ética da palavra. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006, p.308-309.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: VEIGA, Cynthia; FARIAS FILHO, Luciano; LOPES, Eliane (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-42.

LIGNELLI, César. **Sons e(m) cena: parâmetros do som.** Brasília: Dulcina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Una Perspectiva de la Dimensión Acústica de la Escena.** Dossiê de Voz e Performance. Buenos Aires, 2011. Disponível em: <http://www.telondefono.org/>. Acesso em 12 de fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **A dimensão acústica de Inútil canto e inútil pranto pelos anjos caído.** Livro comemorativo dos 7 anos do Grupo Teatro do Concreto. Brasília: s.e., 2011.

\_\_\_\_\_. Direito de ir... ou...vir. **Cinema e educação: um espaço em aberto.** Ano XIX - Nº 4 - 2009a - ISSN 1982 - 0283. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/sal-toparaofuturo>. Acesso em 10 de fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a dimensão acústica nas aulas de teatro em contextos escolares. A pesquisa teórica e os processos criativos na cena contemporânea. V Reunião Científica da ABRACE. São Paulo: USP, 2009b. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textosterritorios.html>. Acesso em 10 de fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Sonoplastia e/ou Entorno Acústico, seu lugar na cena teatral. Criação e Reflexão Crítica. V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas: Belo Horizonte, 2008. <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textosterritorios.html>

\_\_\_\_\_. 'A Construção de Sentido a partir da Dimensão Acústica da Cena'. **Saberes e práticas antropológicas desafios para o século XXI**. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia: Goiânia, 2006b.

MICHEL, François. **Enciclopédia Salvat de la Música**. Barcelona: Salvat Editores, 1967.

NOSENGO, Nicola. **A extinção dos Tecnozauros: a história das tecnologias que não emplacaram**. Campinas: Unicamp, 2008.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: VEIGA, Cynthia; FARIAS FILHO, Luciano; LOPES, Eliane (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.43-60.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

THE CONCISE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 4ª Edição, 1956.

TRAGTENBERG, Lívio. **Música de Cena**. São Paulo: Perspectiva, 1999.



# **Innovación educativa y tecnologías de la información y la comunicación. Un análisis desde la realidad española**

*Dr. Oswaldo Lorenzo-Quiles*  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
Universidad de Granada, España  
oswaldo@ugr.es

*Dr. Norberto Vílchez-Fernández*  
Instituto de Educación Secundaria Virgen del Carmen (Jaén,  
España)  
norberto.vilchez.ext@juntadeandalucia.es

## **Innovación aplicada y educación**

La innovación aplicada a la enseñanza debe relacionarse con los procesos de cambio de cualquier elemento del currículo (TURCSANYI-SZABO, 2011). Estos cambios pueden ser aplicados en distintos niveles, siendo entendidos como herramientas estratégicas para alcanzar resultados efectivos (Marques, 2008), gracias a la carga motivacional que supone para el profesorado que los pone en la práctica. Es decir, como afirman diversos autores (POPKEWITZ; TABACHNICK; WELHAGE, 2007), los cambios en educación son necesarios para poder adaptarse al contexto.

No se trata de innovar sin una razón previa (KANTAR, 2013). Una vez reflexionados los motivos que llevan a un cambio concreto, es necesario planificar y conocer las diferentes fases de su realización. Actualmente,

cualquier tipo de innovación educativa debe estar enfocada a mejorar la calidad de la enseñanza (PHILL; PENNEY; SWABEY, 2013), con la intención de incrementar el rendimiento académico del alumnado. Por tanto, desarrollar y controlar la innovación en el aula supondrá conocer cada cambio de una forma sistemática, a través de mecanismos de investigación que faciliten datos válidos y fiables, para corroborar la consecución de logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Del crisol de definiciones sobre *innovación educativa* que existen, la enunciada por BOLÍVAR (2002) concibe el término como una alteración de la práctica existente hacia otra revisada en orden a mejorar resultados en el aprendizaje del alumnado. Esta definición continúa la línea de Guitert, quien expuso a mediados de los años noventa el término como una alteración de la realidad en cualquiera de sus dimensiones, persiguiendo la mejora (ESCUADERO, 2009).

Puede ocurrir que la innovación propuesta por el profesorado no tenga el mismo significado para los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo (padres, alumnado, equipo directivo, servicio de inspección o personal del centro), existiendo una cierta reticencia al cambio (RICOY; SEVILLANO; FELIZ, 2012). Ante tal dificultad, la actitud del profesorado es un factor esencial, si se quiere llevar a cabo innovación en el contexto educativo (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2009).

Antes de plantear innovación en el aula, es necesario reflexionar sobre qué elemento del proceso debe ser innovado y definir el producto del que se espera obtener un rendimiento (AGAEVE, 2008). Profundizando sobre el constructo, la innovación educativa se producirá introduciendo o eliminando hábitos, roles y/o estrategias

metodológicas (FULLAN, 2002). SNYDER (2004) propone los siguientes requisitos para confirmar que este cambio será efectivo:

- *Claridad*: con el esfuerzo de formación que ello conlleva para familiarizarse con el cambio.
- *Divisibilidad*: posibilidad de aplicar la innovación de forma parcial en alguno de sus componentes.
- *Aislabilidad*: característica que enmarca los resultados obtenidos al aplicar la innovación a un sector, nivel o grupo.
- *Reversibilidad*: posibilidad de anular la innovación, volviendo exactamente a la situación que existía antes de ser implantada.
- *Compatibilidad*: posibilidad de ampliar la innovación con nuevos cambios.
- *Beneficio*: de los usuarios frente a sus iguales, percibido por los propios protagonistas de la innovación (el alumnado).

Por tanto, una innovación en el aula debe centrarse en aquellas actividades y estrategias que consigan pequeñas modificaciones, para obtener un cambio relevante (ORTEGA; SEVILLANO, 2007). Esta mejora debe basarse en la investigación del grupo a través de la organización del mismo (Bautista, 2007), concretándose desde el punto de vista del currículo en la planificación y el conocimiento profundo de los procesos que llevarán a cabo dicha innovación (ZABALZA, 2007).

La innovación en las aulas lleva planteándose en España desde hace 40 años (SALINAS, 2004), plasmándose en convocatorias oficiales para realizar proyectos educativos (tanto de innovación como de investigación). La novedad surgida actualmente radica en que parece que se necesite una situación de cambio constante que

pueda justificar la crisis de resultados y desconfianza social con los centros formativos públicos. A partir de 2002, la innovación se asocia en España directamente a la calidad de la enseñanza, por determinación de la Ley Orgánica de la Calidad en Educación (LOCE), lo que es recogido por la Administración Educativa en estándares asociados a *buenas prácticas* y competencia docente del profesorado (AGAEVE, 2011).

## **Tipos de innovación educativa**

Consecuencia de la difícil demarcación del término “innovación” en el ámbito educativo, existen diferentes tipos de innovación educativa según su utilidad práctica. DE LA TORRE (2012) diferencia entre seis tipos de innovaciones aplicables en este tipo de contexto:

- *De adición*: si se añade un nuevo elemento al proceso educativo.
- *De reforzamiento*: si se incide en algún elemento con intención de mejorarlo.
- *De eliminación*: de algún elemento del proceso tradicional hasta ese momento.
- *De sustitución*: igual tratamiento que las innovaciones de eliminación con intención de sustituir un elemento por otro que se considere más novedoso.
- *De alteración*: si se modifican funciones o roles referidos a personas.
- *De reestructuración*: implicando una nueva organización educativa.

## **Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los centros educativos**

La política de educación y empleo europea advierte sobre la necesidad de adaptar los contextos educativos a las nuevas formas de adquirir conocimiento (MUFF, 2012). Desde mediados de los años noventa del siglo XX, se afirma que la sociedad del futuro sería una sociedad del autoaprendizaje (UNESCO, 2009). Ya en ese momento se habla de la llegada de una nueva etapa de alfabetización digital, formación imprescindible para que cualquier persona consiga las destrezas suficientes para no sentirse discriminado en el contexto en que viva (BAUTISTA, 2007).

Durante las dos últimas décadas, en España se han puesto en marcha planes enfocados a introducir paulatinamente las nuevas tecnologías en la enseñanza obligatoria. Los inicios de la política española en relación con la incorporación de las TIC al ámbito educativo pueden datarse a finales del siglo XX, con políticas que arrancan con la aplicación de la informática a la gestión administrativa de centros (CABERO, 2003).

Planes como *InfoXXI*, *Plan España.es* o *Plan Avanza* han tratado de mejorar desde el año 2000 el acceso a la información en educación (Tomé, 2001), siendo a partir del año 2008 el momento en que la política educativa fija sus esfuerzos hacia la producción de software educativo y formación del profesorado, con planes como *EducaRed.es* o el actual *Escuela 2.0* (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2012). Tales iniciativas han alentado en todo momento un clima social ilusionante que sirviera de motor para profundas transformaciones de los sistemas formativos (VALVERDE; GARRIDO; SOSA, 2010).

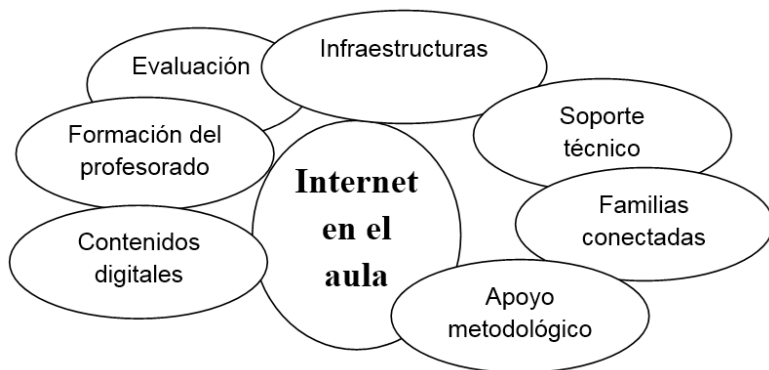


En un principio, la adhesión a cada proyecto se haría con carácter innovador para el profesorado que quisiera participar voluntariamente en la experiencia. Posteriormente, cada comunidad autónoma desarrollaría los distintos planes y proyectos piloto, cada uno con su propia identidad y objetivos, pero presentando aspectos y directrices comunes entre ellos (CABERO, 2006). Los primeros planes y proyectos aparecidos en el territorio nacional a finales de la década de los años ochenta del siglo XX estaban basados en las TIC y tenían carácter experimental (TIANA, 2014), como el proyecto estatal *Atenea y Mercurio*, a los que habría que añadir otros promovidos por las comunidades autónomas, como *Zahara* (Andalucía), *Abrente y Estrella* (Galicia), *Ábaco* (Canarias) y *Orixe y PIE* (Cataluña). Finalizada una primera fase informativa, dependiendo del calendario de aplicación y compromiso presupuestario, la incorporación de las TIC a los centros educativos comenzó con una dotación inicial de recursos para aquellos centros educativos que quisieran adherirse a cada programa de forma voluntaria (ÁREA, 2007).

Desde 1988 a 1991 se realizaron tres convocatorias de selección de proyectos en España, a las que concurrieron 20 empresas y universidades. Esta colaboración dio su fruto, produciendo más de 300 programas educativos, siendo crucial en el marco actual, en el que la integración de planes y programas es ya una realidad. El desarrollo de estos planes actualmente pretende transformar las aulas tradicionales en aulas digitales del siglo XXI, mediante actuaciones que se han desarrollado principalmente en el tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Uno de los últimos proyectos de la Administración para implicar a los agentes educativos en el uso eficaz de las TIC se materializa con el programa *Internet en el Aula* (CORREA; MARTÍNEZ, 2010), un paquete de medidas con la intención de fomentar el uso de los materiales educativos de calidad en el periodo comprendido entre los años 2005-2008. Como consecuencia de ello, la Administración Educativa se comprometió a ceder un ordenador ultraportátil a cada estudiante mientras durase su formación en educación secundaria, con el compromiso de su devolución en el momento en que el adolescente finalizara la Educación Secundaria Obligatoria. Las áreas de actuación que abarcaba este programa se muestran en la figura 1 (ver figura 1).

Figura 1 - Áreas de actuación del programa Internet en el Aula.



Superada la fases de dotación y formación básica del profesorado, el siguiente peldaño supondría seguir el camino de la especialización (MURIEL, 2009). Desde ese momento, se abriría un nuevo camino de desarrollo a través de planes estratégicos financiados con fondos públicos que dispusieran de equipamiento, conexión a

Internet, contrato de banda ancha, redes de área local y coordinador TIC.

Posteriormente, como respuesta a la política europea sobre la sociedad del conocimiento, aparece en España en año 2002 el Programa de *Internet en la Escuela*, consolidando las líneas de actuación anteriores en materia de formación, contenidos y servicios, infraestructuras y colaboración con las Comunidades Autónomas, para crear repositorios de información en la red.

La política actual se basa en la formación de repositorios de información para el acceso directo, intercambio de experiencias y empaquetamiento de datos con sistemas estándar para plataformas educativas (SEGURA; CANDIOTI; MEDINA, 2007), siendo el *Proyecto Agrega* la consecución de tal acuerdo (AGREGA, 2009). Este repositorio se presenta en 2007 en todo el territorio nacional, para facilitar la recopilación y acceso a recursos digitales de calidad, ayudando a compartir dichos recursos a través de un sistema de almacenamiento de contenidos que integre y comunique fácilmente otros sistemas de aprendizaje en línea.

*Agrega* nace como fruto del acuerdo entre el consorcio de Comunidades Autónomas, *Red.Iris* y el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) dependiente del Plan Avanz@ II, a través de *Red.es*, en el que se impulsa la enseñanza en el marco de las TIC con los objetivos específicos de promover la catalogación y empaquetado estándar de objetos digitales, crear entornos y/o repositorios que contengan recursos específicos accesibles a toda la comunidad educativa, generando un núcleo de objetos digitales educativos que sirva para promover la creación de contenidos similares (DE PABLOS, 2010).

Impulsado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, y en colaboración con las diferentes Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas, *Agrega* pretende servir como federación de repositorios de contenidos con 18 nodos interoperables, actuando según estándares internacionales (IMS DRI, RSS, OAI-PMH, SQI) con normas comunes en multi-idioma, para consultar, buscar, descargar, publicar y valorar objetos digitales de aprendizaje. El proyecto ha sido galardonado con el IMS Learning Awards en el año 2009, confirmando su proyección hacia el futuro con convenios de colaboración, como el firmado con Gran Bretaña para crear conjuntamente contenidos digitales de calidad clasificados según el perfil del docente que acceda a utilizarlos (AGREGA, 2009).

Un nuevo proyecto denominado *Internet en el Aula* establece el impulso en la creación y desarrollo de materiales educativos multimedia para el periodo comprendido entre los años 2005 y 2008, gracias a un paquete de medidas llevadas a cabo en los Centros de Profesorado (DE PABLOS; COLÁS; GONZÁLEZ, 2010). Este programa pretende crear un amplio catálogo de contenidos educativos multimedia de calidad adaptados al alumnado (CABERO, 2006), contemplando la posibilidad de desarrollar y evaluar materiales digitales diseñados por los propios docentes e investigando la adecuación de los mismos en distintos contextos y entornos educativos.

Con el intento de implicar al profesorado, para que elabore su propio material digital o utilizar recursos educativos especializados, plataformas como *Agrega*, pretenden seguir el modelo de repositorios latinos, espacios digitales con una dilatada experiencia en educación basados en el innovador proyecto *Open Course Initiative*, del Instituto Tecnológico de Massachusetts (BIOE, 2008).

## Evaluación de las políticas educativas sobre las TIC

Cumplida la mayoría de edad de la introducción del ordenador en las aulas españolas, es posible hoy realizar un balance sobre las transformaciones que centros educativos y profesorado han debido asumir hasta la fecha y el impacto que ha podido suponer la utilización de tecnología digital en la práctica del profesorado.

El primer informe institucional de seguimiento y evaluación sobre la implantación de las TIC realizado en el ámbito educativo español fue encargo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), solicitado por la Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (ÁREA, 2004). Tal informe se hizo público en 1990, cinco años después del comienzo de proyectos de evaluación europea, siendo elaborado por un grupo de expertos pertenecientes al contexto universitario, servicio de inspección y asesores de sistemas educativos de países pertenecientes a la Unión Europea y Estados Unidos. El objetivo de este estudio era establecer conclusiones sobre la implantación en las aulas del *Proyecto Atenea*, orientando sobre futuras líneas de actuación.

La preocupación por evaluar las TIC desde su implantación fue una constante de las directivas europeas e internacionales. Sirvan como ejemplo las actuaciones realizadas por la OCDE en 2014, la UNESCO en 2005, con su programa *Información para todos*, de 2002, o la *Cumbre Mundial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, celebrada en Túnez en el año 2005.

La OCDE tenía especial interés en estudiar los resultados del plan español, por ser el único país de la Unión Europea que había acometido el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con el tratamiento de la infor-

mación en lugar de integrar las tecnologías informáticas a través de una sola área curricular, tal y como se hacía en el resto de países (GUERRA; GONZÁLEZ; GARCÍA, 2010). El informe evaluó todos los aspectos de manera independiente y las conclusiones más relevantes se presentaron clasificadas en tres aspectos diferenciados:

- En primer lugar, se destacaba la preocupación por conseguir la completa compatibilidad del equipamiento en los centros escolares, asegurando de esta forma que todos estuviesen en igualdad de condiciones y facilitando intercambio de software entre usuarios.
- En segundo lugar, se valoró positivamente la inversión realizada para proporcionar formación a los monitores en los Centros de Profesores y al profesorado de los equipos pedagógicos de los centros experimentales.
- Por último, el profesorado afirmó que el uso de ordenadores había tenido una acogida favorable en la práctica diaria y en la relación del alumnado con la asignatura, incrementando aspectos relacionados con la motivación del alumnado.

Los aspectos de las TIC que no favorecerían su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta época, según el mencionado informe, fueron los siguientes:

- No era operativo para la organización y funcionamiento de un centro educativo que todo el software estuviera disponible sólo en un aula de informática específica.

- La escasa variedad de productos educativos, proponiendo además contar con la experiencia del profesorado y con la opinión del alumnado para el desarrollo de futuros programas informáticos aplicados al aula.

Posteriormente, el alto interés por integrar el ordenador como práctica habitual (VIDAL, 2006), llevó en el año 2002 a la agencia británica BECTA (British Educational Technology Agency) a realizar un estudio denominado *IMPACTCT12*, encargado por el Ministerio de Educación español para valorar la efectividad sobre el uso de las TIC durante su fase inicial de implantación (CABERO, 2003). La investigación se llevó a cabo en 60 centros escolares (aproximadamente la mitad de ellos eran centros de secundaria), con una muestra de 20 participantes por centro. Las principales conclusiones fueron las siguientes:

- Las TIC se asociaron directamente a la mejora de los rendimientos académicos.
- Incrementan la motivación en el alumnado que las utilizó.
- Era evidente una falta de adaptación de los contenidos curriculares a las características de los participantes.

Un segundo estudio realizado institucionalmente dos años después y titulado *La escuela en la sociedad Red: Internet en el ámbito educativo no universitario* tuvo por objeto analizar la incorporación de Internet como nuevo elemento curricular asociado a las TIC, valorando el impacto de la red en programaciones de aula y metodología docente. Se diseñaron 5 cuestionarios para los perfiles relacionados

(dirección, responsable pedagógico, responsable TIC, profesorado y alumnado). Los resultados no garantizaban que Internet fuera un elemento relevante en el aula, afirmando que:

- No llegaba a un tercio el profesorado que había utilizado Internet.
- Tenía mayor presencia en las programaciones de primaria que en secundaria.
- Se apreciaba una mayor aceptación en las zonas rurales que en las urbanas.
- Los estilos de enseñanza en los que mayor presencia tenían los recursos digitales distribuidos en la red eran aquellos que se basan en aprendizajes colaborativos.

Desde hace casi una década, los objetivos de los estudios sobre la implantación de las TIC en educación han dejado al margen aspectos de gestión, centrándose en la práctica educativa (CORREA; MARTÍNEZ, 2010), factor que interesa analizar a la Administración Educativa para medir las modificaciones que ha supuesto la llegada de este tipo de tecnologías en centros de primaria y secundaria, profesorado, padres y/o alumnado (AGAEVE, 2008).

Conseguir una rentabilidad en la inversión realizada en estos últimos años no está siendo tarea fácil, debido a los profundos cambios que supone para el profesorado el uso de ordenadores en el aula (CAÑADA, 2012). Según un estudio de la FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2009), el porcentaje de profesorado que no usaba las TIC en el primer decenio del siglo XXI se sitúa en el 30% y el 45% lo utiliza ocasionalmente (1-2 veces al mes). Al preguntar al profesorado que utilizaba estos recursos sobre los motivos por los que les merecía la pena incorporarlos

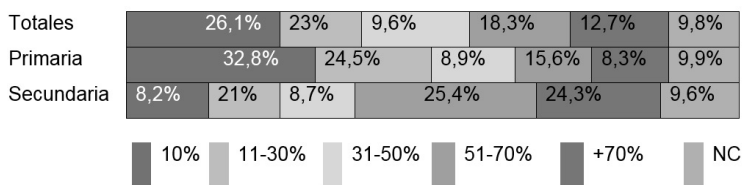


como parte de su metodología, los resultados revelaron que el 77.3% los usaba para reforzar aprendizajes, un 4.4% para ayudar a conseguir aspectos colaborativos, el 42.7% para practicar habilidades, y el 70.7% para encontrar información.

La conclusión generalizada de los encuestados es aceptar la repercusión que tiene este tipo de medios en la motivación del alumnado. Aunque los porcentajes de utilización no llegan al 50% en educación secundaria, los aspectos derivados de su uso a destacar fueron la mejora en participación del alumnado (67.3%), facilita la autonomía individual del alumnado (65%), la dinámica del grupo (60%), la relación profesor-alumno (48.1%), el clima del aula (48%) y la comunicación entre iguales (41.2%).

Paradójicamente, al mismo tiempo que el uso de tecnología es valorado de forma positiva por el docente, se produce una baja ocupación y presencia de los recursos/aulas TIC en los centros ya entrado el siglo XXI, más alta de nuevo en Primaria que en Secundaria (ver figura 2).

Figura 2 – Comparación del uso del ordenador en primaria y secundaria.



Fuente: Fundación Telefónica (2009).

Existe una relación directa entre la integración de las TIC en los centros de enseñanza y el nivel socioeconómico del país donde ésta se lleva a cabo (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2008). En este sentido, en el Reino Unido, un 95.2% de los profesores utiliza ordenadores y/o Internet en el aula. España, en este aspecto, no llega a la media europea, con un 68% de profesorado que utiliza las TIC como recurso habitual (EURÍDICE, 2011), existiendo sólo ocho países de la Unión Europea en los que se utiliza aún menos las TIC en las aulas. Según la COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008), el 100% de las escuelas europeas (primaria y secundaria) cuenta actualmente con ordenadores, siendo la media europea de 9 estudiantes por ordenador. España está en 10.5.

El uso de los ordenadores para tareas relacionadas con la gestión del centro sí está totalmente extendido, llegando al 93% en el territorio nacional (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2009), aunque todavía son bajos los porcentajes en el empleo de los ordenadores como herramienta entre la comunidad educativa (profesorado, cargos directivos y padres). Según el informe indicado antes, no llega al 30% el profesorado que se comunica por la red o los padres que reciben información del centro a través de este canal.

Superadas las fases de dotación, infraestructura, acceso a Internet y alojamiento de materiales educativos en la red, si el ordenador forma parte de la idiosincrasia de un centro educativo en el siglo XXI, ¿cuáles son las razones que llevan al profesorado a no utilizar el ordenador como principio metodológico imprescindible en el aula? Como señalan diversos autores (FABREGUES ET AL., 2010), la actitud y falta de formación del profesora-

do en la actualidad vuelven a ser los principales factores a tener en cuenta para incorporar las TIC a la práctica educativa de forma eficaz.

No llega al 9% el profesorado que manifiesta utilizar materiales de elaboración propia, aunque la valoración de este tipo de recursos especializados es muy alta (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2009). Las razones por las que el docente manifiesta esta escasa implicación con este tipo de materiales en su práctica educativa son la escasa formación, falta de tiempo, carencia de personal especializado, escasa motivación hacia estos temas y carencia de recursos por parte del centro (ÁREA et al., 2011). Además, puede parecer inaudito, pero más del 50% del profesorado declara desconocer el funcionamiento de un ordenador (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2009).

La formación y la falta de tiempo para conseguir una competencia digital suficiente son los factores predominantes con relación a los obstáculos que el profesorado de secundaria indica a la hora de explicar la escasa utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de forma habitual.

Otro factor a tener en cuenta se relaciona con la constante actualización que supone para el docente el uso de este tipo de recursos y su dependencia de los medios (RODRÍGUEZ, 2009), sobre todo en lo que a selección de ejemplos y supuestos se refiere.

Al margen de las cifras, no cabe duda de que la apuesta por la tecnología ha supuesto un considerable esfuerzo económico para la Administración Educativa, aunque la forma de llevarse a cabo no ha estado exenta de críticas (BOZÁ; TIRADO; GUZMÁN, 2010).

Una de las últimas líneas de investigación sobre el impacto de las TIC en los centros educativos tiene como

objetivo conocer la opinión del profesorado respecto a los programas TIC implantados (en la actualidad Escuela 2.0) (MEDINA; MUÑOZ, 2010). Sirva como ejemplo de este tipo de estudios el proyecto previsto entre los años 2011-2014, denominado *Las políticas de un ordenador por niño (TICSE 2.0)*. Este estudio comparativo entre comunidades y financiado por el Plan I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia español pretende profundizar en la práctica del uso de las TIC en aspectos como el uso de las TIC en el aula, las TIC en la comunicación con el entorno o el uso de las TIC por el alumnado.

Los resultados aún no se han revelado, aunque durante la celebración del III Congreso Escuela 2.0, en octubre de 2011, se dieron a conocer en Granada los primeros resultados de las encuestas. Estos resultados revelan que el 77.2% de los docentes encuestados aún creen necesitar formación relacionada con la creación de materiales digitales. Por lo expuesto, la incorporación de las TIC a las aulas sigue siendo un problema de eficacia y eficiencia a resolver (ÁREA; PESSOA, 2012), sobre todo en enseñanza secundaria obligatoria.

## **Incorporación de las TIC al aula**

La incorporación de tecnología al aula ha venido condicionada en todo momento por las aplicaciones didácticas disponibles (RAMÍREZ; CAÑEDO; CLEMENTE, 2012). No cabe duda de que utilizar el ordenador en el aula supone para la práctica docente romper con las bases que sustentan la enseñanza tradicional (TELLO; AGUADED, 2009), necesitando adaptar todo tipo de elementos tecnológicos a los procesos de cambio en el aula (ALMERICH et al., 2011). Parte de esas adaptaciones

tienen que ver con la utilización del lenguaje audiovisual, para conseguir que cada cual construya su propio conocimiento basado en la codificación digital (ÁREA; GUARRO, 2012).

Visto desde la práctica educativa, introducir un ordenador en el aula debe suponer para un docente adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una práctica amena y autónoma para el alumnado, basando a priori cada propuesta metodológica en un incremento de la autonomía del estudiante (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013), para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificando de este modo la actitud del discente.

La cultura de la interacción basada en la imagen es una consecuencia del efecto de la oferta de ocio en la vida cotidiana de los adolescentes (LORENZO, 2004). En entornos presenciales y semivirtuales, los recursos informáticos deben tener un papel fundamental por la carga interactiva que conllevan (STEINBECK, 2011). Si se consigue un medio didáctico que favorezca la navegación del estudiante, el grado de interactividad estará directamente relacionado con el grado de significatividad que presente el recurso (WILSON, 2012), favoreciendo esto las posibilidades de conseguir los objetivos académicos propuestos.

Como consecuencia, el quehacer docente conllevará bajo esta praxis la resolución de problemas prácticos y la toma de datos diaria para una posterior reflexión, preparando al alumnado para una prueba final gracias a las actividades escogidas, debiendo cambiar el modelo tradicional basado en la lección magistral (BRAVO, 2003; BUCKINHAM, 2005) por un modelo centrado en el alumnado (BOZÁ; TOSCANO; MÉNDEZ, 2011).

No faltan argumentos para utilizar tecnología digital como innovación metodológica (CONDIE; MUNRO, 2007), aunque deba admitirse como problema añadido que existirá una relación causa-efecto entre la incorporación de un ordenador al aula y el cambio de rol del docente (JARRAR; SMITH, 2011).

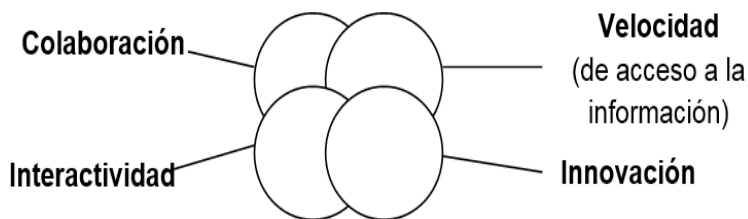
Por su parte, GARCÍA (2006) enumera los roles que el docente puede asumir al intervenir en el aula con modelos que se basan en la tecnología educativa:

- *Tutor*: en el sentido de instructor como guía.
- *Formador*: identificando el contexto en el que se desarrolle.
- *Instructor*: facilitando técnicas.
- *Informador*: transmitiendo novedades en el desarrollo individual.
- *Orientador*: en el proceso de toma de decisiones.
- *Socializador*: compensando con actividades sociales.
- *Motivador*: alentando a optar por el máximo nivel.

La evidente razón que debe orientar un cambio en la actitud del profesorado hacia la práctica educativa con TIC es la existencia reafirmada de una generación conocida como *Sociedad del Conocimiento* o *Sociedad Informacional* (ÁREA; GUARRO, 2012), grupo social que convive habitualmente con la constante posibilidad de buscar, codificar, almacenar y recuperar información (DINI; IQANI; MANSELL, 2011), utilizando ordenadores personales o dispositivos móviles (RAMOS; HERRERA; RAMÍREZ, 2010). Diversos autores la reconocen como la *generación de la interacción* (APARICI; SILVA, 2012; ÁREA; PESSOA, 2012), apuntando que este grupo social necesita, en su condición de *nativos digitales*, un desarrollo cultural más profundo que la mera lectura de documentos (MORA, 2012).

Esta franja generacional en la que el manejo de información se convierte en una característica innata (FUNDACIÓN PFIZAR, 2009) tiene unos rasgos propios que la diferencian de generaciones anteriores (TREJO, 2005), demandando constantemente la edición y comentario de actividades programadas (SCOLARI, 2008) y, por ende, la aparición de nuevas competencias profesionales (CABERO; MARÍN, 2012) que capaciten al docente para diseñar metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo (QUIROGA, 2008). La figura 3 muestra los rasgos de este tipo de sociedad asociada al mundo adolescente y que condiciona su aprendizaje y enseñanza (ver figura 3).

Figura 3 - Rasgos de la Sociedad de la Información.



Ante esta diversidad de culturas, gustos y modas, no han sido pocas las investigaciones que avalan el uso del ordenador para explicar las complejas relaciones que puedan establecerse entre adolescente(s) y máquina(s) digital(es) en contextos educativos (VALVERDE; GARRIDO; SOSA, 2010). Estos estudios analizan aspectos tan diversos y heterogéneos en educación como el impacto del ordenador en la vida social del individuo, la preferencia de unas tecnologías sobre otras, la relación entre Internet y la vida privada de un adolescente, las consecuencias motivacionales de un aprendizaje co-

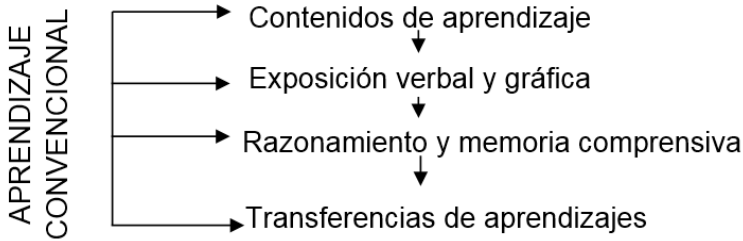
laborativo, el uso de metodologías musicales aplicando el ordenador o las posibilidades que pueda tener este tipo de tecnologías aplicadas a la educación musical.

Es posible que la introducción del ordenador en el aula se haya realizado con una absoluta falta de sistematización, lo que podría haber causado el rechazo del docente a la hora de incorporarlo a su práctica diaria (ALMERICH ET AL., 2011; ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010). Aún así, la comunidad docente debe asumir el impacto que tienen las aplicaciones digitales actualmente en la cultura social del siglo XXI (CONDIE; MUNRO, 2005; UNESCO, 2009), lo que obliga al profesional de la enseñanza a crear modelos pedagógicos fundamentados en las TIC (RUDD et al., 2009), si quiere que su práctica educativa sea considerada de calidad (AGAEVE, 2011).

El uso de este tipo de herramientas en el aula no puede convertirse en un fin, debe convertirse en un medio para realizar aprendizajes colaborativos (NEITZEL; NEITZEL, 2009), con el fin de desarrollar todo el potencial cognitivo de un individuo teniendo en cuenta su propio ritmo de aprendizaje de manera autónoma e individual. Si se quiere construir modelos educativos a partir de la integración de las TIC, la educación debe considerarse como un proceso socialmente mediado, basado en la complicidad y el compromiso activo del estudiante (GARCÍA, 2006). Por el contrario, en el modelo tradicional, los objetivos son verificados por el profesorado a través de pruebas de nivel individuales o trabajos complementarios de carácter competitivo entre grupos (ver figura 4), realizando una transferencia de aprendizajes a través del ejercicio memorístico.



Figura 4 - Estilos de aprendizaje convencional.



Fuente: DOPICO (2010).

Si un docente de educación secundaria se plantea cambiar su práctica de aula hacia un modelo pedagógico basado en las TIC, como parte de una innovación educativa, ORTEGA; SEVILLANO (2007) aconsejan elaborar modelos tecnológicos basando los contenidos en unidades de aprendizaje breves e independientes entre sí (en este caso fichas didácticas), con posibilidad de reutilización independientemente del medio y/o soporte en el que se reproduzcan (Internet, Intranet, Disco Duro o Discos Compactos).

Las unidades de aprendizaje no deben limitarse a transmitir información, como ocurre en el modelo convencional. Por el contrario, aspirarán a convertirse en una estrategia instructiva que incluya todas las interacciones necesarias para que el estudiante consiga el estilo de aprendizaje que clarifique los aspectos que configuran el proceso educativo (COLL, 2006):

- *Qué enseñar*: objetivo y contenido deben estar unidos y relacionados.
- *Cómo enseñar*: estableciendo una secuencia o modelo similar a la hora de presentar los contenidos.
- *Cuándo evaluar*: estableciendo previamente el

tiempo de exposición, elaboración, evaluación y autoevaluación que tendrá el alumnado.

No basta entonces con colocar delante del ordenador al estudiante, sino que debe llevarse a cabo una planificación de estrategias, temporalización y control del proceso educativo a la hora de presentar el recurso digital al alumnado (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010), sin olvidar que una actividad diseñada digitalmente no puede suplir a otra no digital por la única razón de ser digital (BOZÁ et al., 2010; CABERO, 2006).

El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el ordenador se comprenderá pues como una práctica innovadora siempre que se convierta en una actividad intencional diseñada según un modelo que consiga generar una respuesta determinada con una relación de causalidad (Bolívar, 2002). Para desarrollar la implantación de este modelo de aprendizaje en el aula, desde el uso de tecnologías digitales, GARCÍA- VALCÁRCEL (2006) estudia las características de las estrategias más adecuadas al incorporar las TIC, fijándolas en:

- *Aprendizaje autónomo*: entendido como *autoregulado*. El aprendizaje autónomo del alumnado ha sido una idea incorporada a la práctica educativa antes de la aparición de las TIC en el aula. Utilizar tecnologías digitales significará para el estudiante marcar sus propias metas y tiempos de aprendizaje, siempre asesorado por el profesor en lo relacionado con la adquisición de competencias mínimas enfocadas a la promoción.
- *Aprendizaje basado en escenarios*: tratando de favorecer el aprendizaje procedimental frente al conceptual.

Este tipo de escenarios contribuirá a fomentar la autonomía del alumnado a la hora de plantear problemas y desarrollar competencias relacionadas con el razonamiento lógico, prefiriéndose el aprendizaje abierto al aprendizaje dirigido, puesto que el profesorado utilizará herramientas y recursos digitales que fomentarán la investigación por parte del alumnado.

Se deduce que la formación tradicional debe de dar paso por evolución (MARQUÉS, 2013) a entornos de aprendizaje interactivos, donde se resuelvan necesidades y problemas en el aula con la intención de acercar el conocimiento al alumnado, a su situación social, lenguaje y conocimientos previos. Este flujo de información implicará una previa selección de contenidos por parte del profesorado y un escenario formativo para los docentes de educación secundaria que incluya decididamente el concepto de innovación.

Feito (2001) opina que la incorporación de tecnologías al aula debe abarcarse desde cuatro ámbitos simultáneamente:

- *Dimensión instrumental*: dominio técnico mediante el conocimiento del acceso a los recursos, estructura de los objetos digitales de aprendizaje y forma de trabajar con recursos digitales de base colaborativa (como puedan ser las webquest, miniquest o cazas del tesoro).
- *Dimensión cognitiva*: adquiriendo habilidades que permitan comprender, analizar, seleccionar, buscar información.
- *Dimensión actitudinal*: relativa a una serie de valores

que permitan al estudiante utilizar diferentes tipos de recursos con una actitud crítica y equilibrada sin ningún tipo de condicionamiento ni dependencia.

- *Dimensión política:* en los que la cultura y la igualdad social sean factores a tener en cuenta en toda alfabetización.

Una de las principales aplicaciones de este tipo de tecnologías basadas en las TIC es el uso de la interface gráfica, entendida como *mediadora* (BARBERÁ, 2008) en el sentido de organizadora de contenidos. Aunque no es una novedad hablar de *interface mediadora* por su relación con las webs educativas, puede asumirse que el *medio digital* ha evolucionado en contextos educativos hacia el significado de medio (recurso) didáctico. Esta especificación relaciona el recurso digital con objetivos basados en la adquisición de competencias y su estructuración en contenidos adaptados a los usuarios. ÁREA (2004) concreta esta idea marcando los elementos mínimos del medio didáctico:

- La necesidad de un soporte físico inherente al recurso.
- Sistema de representación codificado.
- Es medio porta mensajes.
- Son elaborados con propósitos y diseño instructivo.

## **Conclusión**

El concepto de innovación en el ámbito educativo es un término polisémico proveniente de la investigación y desarrollo en la empresa (OLAZARÁN et al., 2012) que, posteriormente, se relaciona con la innovación en educa-

ción y con la calidad educativa, aspectos íntimamente vinculados (LIKON et al., 2011).

Por otra parte, en relación con la práctica educativa, la innovación en el aula ha sabido encontrar su propia definición gracias al apoyo de la tecnología educativa (CRAWLEY; FETZNER, 2013), ámbito que ha ido introduciendo paulatinamente metodologías relacionadas con las TIC (CABERO, 2006 ; LORENZO-QUILES ; VILCHEZ-FERNANDEZ ; HERRERA-TORRES, 2015), optimizando los elementos curriculares que incrementen la calidad en función del rendimiento del alumnado a través de *buenas prácticas* (AGAEVE, 2011).

Por lo expuesto, es clara la influencia que tienen los contenidos educativos digitales en el diseño de metodologías innovadoras, aunque es necesario indagar en soluciones a problemas surgidos al incorporar el ordenador en las aulas (CAÑADA, 2012), realizando propuestas basadas en el uso del ordenador diferentes a los modelos tradicionales y concretando el cauce seguido para incrementar la autonomía y rendimiento del alumnado en enseñanzas presenciales.

El diseño de estrategias vinculadas al medio didáctico y la inclusión de este tipo de tecnología digital lleva a la educación a plantearse dos modalidades, en teoría dicotómicas, de aprendizaje (ÁLVAREZ et al., 2005): el *autónomo-colaborativo* (asociado fundamentalmente a la formación a distancia) y el *aprendizaje transmitivo* (relacionado con la enseñanza presencial). El reto para el futuro radica en contrarrestar esa polaridad, utilizando estrategias basadas en modelos de aprendizaje *on line* adaptándolos a la enseñanza, dotando de una nueva significación al *aprendizaje semiovirtual* (DORADO, 2011).

## Referências Bibliográficas

AGAEVE. **El modelo de evaluación de diagnóstico en Andalucía**. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. 2008. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3301f2b8-639a-4d5c-baa1-872b74bd6fe6&groupId=35690](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document_library/get_file?uuid=3301f2b8-639a-4d5c-baa1-872b74bd6fe6&groupId=35690). Acceso en: 05 mayo 2015.

AGAEVE. **Buenas prácticas profesionales del profesorado de educación infantil (2º ciclo), primaria y secundaria obligatoria para el éxito escolar**. Borrador. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. 2011. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document\\_library/get\\_file?uuid=9573e318-97f8-4d4e-96d4-ffa01b55b116&groupId=35690](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document_library/get_file?uuid=9573e318-97f8-4d4e-96d4-ffa01b55b116&groupId=35690). Acceso en: 28 abril 2015.

AGREGA. **Repositorio de contenidos digitales educativos y material didáctico**. 2009. Disponible en: <http://www.proyectoagrega.es/default/Inicio>. Acceso en: 15 mayo 2015.

ALMERICH, G.; RODRÍGUEZ, J.; MELIÁ, J.; ALONSO, M. Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California, v.13, n.1, 2011. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>. Acceso en: 24 feb 2015.

ÁLVAREZ, I.; AYUSTE, A.; GROS, B.; GUERRA, V.; ROMANÍA, T. Construir conocimiento con un soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v.36, n.1, p.1-14, 2005.

APARICI, Roberto; SILVA, Marco. Pedagogía de la interactividad. **Comunicar**, Huelva, v.38, p.51-58, 2012.

ÁREA, Manuel. **Los medios y las tecnologías en la educación**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2004.

\_\_\_\_\_. Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, Barcelona, v. 222, p.42-47, 2007.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ, D.; CEPEDA, O.; SANABRIA, A. Un análisis de las actividades didácticas con tic en aulas de educación secundaria. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, Sevilla, n.38, p.187-199, 2011.

\_\_\_\_\_; GUARRO, Amador. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. **Revista española de Documentación Científica**, Madrid, n. monográfico, p.46-74, 2012.

\_\_\_\_\_; PESSOA, Teresa. De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. **Comunicar**, Huelva, v.38, p.13-20, 2012.

BARBERÁ, Elena. **Aprender e-learning**. Barcelona: Paidós, 2008.

BAUTISTA, Antonio. Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. **Revista de Educación**, Madrid, v.343, p.589-600, 2007.

BIOE. **Banco Internacional de Objetos Educativos**. 2008. Disponible en: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>. Acceso en: 30 de enero 2015.

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en

educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California, v.4, n.1, p.1-26, 2002. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49/1246>. Acceso en: 22 feb 2015.

BOZÁ, Á.; TIRADO, R.; GUZMÁN-FRANCO, M. Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. **Relieve. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**, Valencia, v.16, n.1, 2010. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm). Acceso en: 25 marzo 2015.

CABERO, Julio; MARÍN, Verónica. La capacitación en TIC del profesorado universitario en un Entorno Personal de Aprendizaje. El proyecto DIPRO 2.0. **New Approaches in Educational Research**, Alicante, v.1, n.1, 2012. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnosedu/images/stories/e2.pdf>. Acceso en: 14 feb 2015.

CABERO, Julio. Las andaduras de Andalucía en las TICs aplicadas a la enseñanza. **Revista de Educación**, Madrid, v.5, p.27-50, 2003.

CABERO, Julio. **Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación**. Madrid: McGraw Hill, 2006.

CAÑADA, María Dolors. Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. **Revista de Educación**, Madrid, v.359, p.57-72, 2012.

COLL, César. Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. 2012. **Revista Electrónica**



**de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California, v.8, n.1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>. Acceso en: 17 feb 2015.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all - A report on progress. 2008. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>. Acceso en: 24 mar 2015.

CONDIE, Rae; MUNRO, Bob. **The impact of ICT in schools** - a landscape review. Coventry (UK): British Educational Communications and Technology Agency (Becta). 2007. Disponible en: <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221&page=1835>. Acceso en: 15 abril 2015.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Conclusiones finales de las jornadas Las TIC en la educación de Andalucía: presente, pasado y futuro**. 2012. Disponible en: <http://www.mec.es/cesces/conclusiones.pdf>. Acceso en: 13 feb 2015.

CORREA, José Miguel; MARTÍNEZ, Asunción. ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. **TESI, Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v.11, n.1, p.230-261, 2010.

CRAWLEY, Anita; FETZNER, Marie. Providing services innovations to students inside and outside of the on line classroom: focusing on student success. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, New York, v.17, n.1, p.101-134, 2013.

DE LA TORRE, Saturnino. Las claves del saber en educación: una mirada multi y transcultural. **Encuentros multidisciplinarios**, Madrid, v.14, n.49, p.19-28, 2012.

DE PABLOS, Juan; COLÁS, Pilar; GONZÁLEZ, Teresa. Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. **Revista de Educación**, Madrid, v.352, p.23-51, 2010.

DINI, Paolo; IQANI, Mehita; MANSELL, Robin. The (im) possibility of interdisciplinarity: lessons from constructing a theoretical framework for digital ecosystems. **Culture, theory and critique**, UK, v.52, n.1, p.3-27, 2011.

DOPICO, Eduardo. Aulas eficientes: las TIC como elemento educativo. **Revista Digital de Investigación Educativa ConeCT@**, Veracruz, v.1, n.2, 2010. Disponible en: <http://www.revistaconecta2.com.mx/ART7TEREDI.pdf>. Acceso en: 20 feb 2015.

DORADO, Carles. La red como recurso de información en educación. **Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v.12, n.1, 2011. Disponible en: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistate-si/article/view/7826/7853](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistate-si/article/view/7826/7853). Acceso en: 14 mar 2015.

ERTMER, Peg; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne. Teacher Technology Change; How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. **Journal of Research on Technology in Education**, Wisconsin, v.42, n.3, p.255-284, 2010.

ESCUDERO, Juan Manuel. La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. **Revista de Educación**, Madrid, v.350, p.79-103, 2009.

FÁBREGUES, S.; ION, G.; MENESES, J.; MOMINÓ, J.; SIGALÉS, C. Usos de las TIC en los centros educativos españoles. **Revista Didáctica, Innovación y Multimedia**, Barcelona, v.17, 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669853>. Acceso en: 12 enero 2015.

FEITO, Rafael. Educación, nuevas tecnologías y globalización. **Revista de Educación**, Madrid, n. extraordinario, p.191-199, 2001.

FULLAN, Michael. **Los significados del cambio en educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

FUNDACIÓN PFIZAR. **Estudio sobre la juventud y las redes sociales en Internet**, 2009. Disponible en: [http://www.fundacionpfizer.org/docs/pdf/Foro\\_Debate/INFORME\\_FINAL\\_Encuesta\\_Juventud\\_y\\_Redes\\_Sociales.pdf](http://www.fundacionpfizer.org/docs/pdf/Foro_Debate/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Redes_Sociales.pdf). Acceso en: 4 abril 2015.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA. **La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro**, 2009. Disponible en: [http://fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicaciones/informe\\_escuelas/esp/informe.html](http://fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicaciones/informe_escuelas/esp/informe.html). Acceso en: 15 mayo 2015.

GARCÍA, Lorenzo. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2006.

GARCÍA-VARCÁRCEL, Ana. Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Extremadura, v.2, n.1, p.41-50, 2006.

GUERRA, Sonsoles; GONZÁLEZ, Natalia; GARCÍA, Rosa. Utilización de las TIC por el profesorado univer-

sitario como recurso didáctico. **Comunicar**, Huelva, v.35, p.141-148, 2010.

JARRAR, Nazmi Saeb; SMITH, Malcolm. Product diversification: the need for innovation and the role of a balanced scorecard. **Jamar - Journal of Applied Management Accounting Research**, USA, v.9, n.2, p.43-60, 2011.

KANTAR, Lina D. Demystifying instructional innovation: The case of teaching with case studies. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Indianápolis, v.13, n.2, p.101-115, 2013.

LIKON, B.; ASUNTA, T.; RIHTARŠIČ, T; KORŽE, A. Educational Partnerships as a Way Towards Quality Education for Sustainable Development and a Way Towards Sustainable Society: The case of Slovenia. **Canadian Social Science**, Canadá, v.7, n.5, p.79-89, 2011.

LORENZO, Oswaldo. Fundamentos y retos de educación socio-informal desde el análisis crítico de los medios de comunicación. En: PRIMER CONGRESO VIRTUAL LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA LATINEDUCA, 2004. Disponible en: [http://www.ateneonline.net/datos/50\\_03\\_LorenzoOswaldo.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/50_03_LorenzoOswaldo.pdf). Acceso en 4 enero 2015.

LORENZO-QUILES, O.; VÍLCHEZ-FERNÁNDEZ, N.; HERRERA-TORRES, L. Educational effectiveness analysis of the use of digital music learning objects. Comparison of digital versus non-digital teaching resources in compulsory secondary education. **Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development**, Madrid, v.38, n.2, p.295-326, 2015.

MARQUÉS, Pere. **Manual de Currículum bimodal**, 2013. Disponible en: <http://peremarques.blogspot.com.es/2013/03/manual-del-curriculum-bimodal.html>. Acceso en: 6 mayo 2015.

MEDINA, Carlos; MUÑOZ, Agustín. **European school-net Spain: Country report on ICT in education**. Brussels, ITE: Ministerio de Educación, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Educativa**, 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>. Acceso en: 7 junio 2015.

MORA, Jorge. Medios interactivos y cultura digital: Alfabetización hipermedia en Perú y Bolivia. **Comunicar**, Huelva, v.39, p.139-149, 2012.

MUFF, K. Are business schools doing their job? **Journal of Management Development**, UK, v.31, n.7, p.648-662, 2012.

MURIEL, Sebastián. La innovación en los centros. Políticas tecnológicas y planes educativos de las Administraciones españolas. **Cuadernos de comunicación e innovación**, Madrid, v.78, p.1-13, 2009.

NEITZEL, Adair; NEITZEL, Luiz. Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. **Comunicar**, Huelva, v.33, p.133-140, 2009.

OLAZARÁN, Mikel; ALBIZU, Eneka; LAVIA, Cristina; OTERO, Beatriz. Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. **Cuadernos de Gestión**, País Vasco, v.13, n.1, p.15-40, 2012.

ORTEGA, José Antonio; SEVILLANO, María Luisa. **La evaluación de los productos y procesos tecnológicos-didácticos**. Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital. Madrid: Pirámide, 2007.

PHIL, Shane; PENNEY, Dawn; SWABEY, Karen. Re-thinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. **Australian Journal of Teachers Education**, Australia, v.37, n.8, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S.; TABACHNICK, Barbara; WEHLAGE, Gary. **El mito de la reforma educativa**. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona: Ediciones Pomares, 2007.

QUIROGA, Marta. Análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula. El rol del coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v.6, n.4, 2008. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160409>. Acceso en: 7 marzo 2015.

RAMÍREZ, Elena; CAÑEDO, Isabel; CLEMENTE, María. Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. **Comunicar**, Huelva, v.38, p.147-155, 2012.

RAMOS, Ana Isabel; HERRERA, José Alberto; RAMÍREZ, María Soledad. Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. **Comunicar**, Huelva, v.17, n.34, p.201-209, 2010.

RICOY, María del Carmen; SEVILLANO, María Luisa; FELIZ, Tiberio. Competencias necesarias para la utili-

zación de las principales herramientas de Internet en la educación. **Revista de Educación**, Madrid, v.356, p.483-507, 2012.

RODRÍGUEZ, Eva María. Ventajas e inconvenientes de las tics en el aula. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.1, n.9, 2009. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm>. Acceso en: 7 mayo 2015.

RUDD, Peter et al. **Harnessing Technology Schools Survey 2009**. Analysisreport, 2009. Disponible en: [http://research.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page\\_documents/research/reports/htss\\_final\\_july09.pdf](http://research.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/reports/htss_final_july09.pdf). Acceso en: 8 abril 2015.

SALINAS, Jesús. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, n.1, 2004. Disponible en: [www.uoc.edu./rusc/dt/esp/salinas1104.pdf](http://www.uoc.edu./rusc/dt/esp/salinas1104.pdf). Acceso en: 8 abril 2015.

SCOLARI, Carlos. **Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva**. Barcelona: Gedisa, 2008.

SEGURA, Mariano; CANDIOTI, Carmen; MEDINA, Carlos. **Las TIC en Educación**. Panorama internacional y situación española. CNICE. Fundación Santillana: Madrid, 2007.

SNYDER, Ilana. **Alfabetismos digitales**. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004.

STEINBECK, Reinhold. Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking. **Comunicar**, Huelva, v.37, p.27-35, 2011.

TELLO, Julio; AGUADED, José Ignacio. Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, Sevilla, v.34, p.31-47, 2009.

TIANA, Alejandro. Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. **Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas**, Madrid, v.2, p.1-21, 2014.

TOMÉ, Baudillo. El plan de acción InfoXXI. **Revista de Economía Institucional**, Colombia, v.336, p.19-23, 2001.

TREJO, Raúl. **La persona en la Sociedad de la Información**. En *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo (2). Reflexiones y conocimiento compartido*, 2005. Disponible en: [http://www.desarrollosi.org/Volumen2/Web/PDF/Borrador\\_libro.pdf](http://www.desarrollosi.org/Volumen2/Web/PDF/Borrador_libro.pdf). Acceso en: 8 feb 2015.

TURCSÁNYI-SZABÓ, Márta. Aiming at Sustainable Innovation in Teacher Education – from Theory to Practice. **Informatics in Education**, Lituania, v.11, n.1, p.115–130, 2011.

UNESCO. **Open educational resources**, 2009. Disponible en: [http://oerwiki.iiep-unesco.org/index.php&title=OER\\_useful\\_resources/Repositories](http://oerwiki.iiep-unesco.org/index.php&title=OER_useful_resources/Repositories). Acceso en: 13 enero 2015.

VALVERDE, Jesús; GARRIDO, María del Carmen; SOSA, María José. Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La percepción del profesorado. **Revista de Educación**, Madrid, v.352, p.99-124, 2010.



VIDAL, María Pilar. Investigación de las TIC en educación. En: XI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. **Revista latinoamericana de tecnología educativa**, Extremadura, v.5, n.2, p.539-552, 2006. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_07/2443.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/2443.pdf). Acceso en: 6 abril 2015.

WILSON, Carolyn. Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities. **Comunicar**, Huelva, v.39, p.15-24, 2012.

ZABALZA, Antoni. **Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2007.



*João Fortunato S.  
Quadros Júnior*

O Livro *Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar* é uma produção do Núcleo de Humanidades da Universidade Federal do Maranhão. Ele comporta um conjunto de textos de pesquisadores nacional e internacionalmente renomados com ampla produção e experiência nos temas abordados nos artigos.

Elaborado a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, essa obra pretende contribuir com as diferentes áreas que compõem as Ciências Humanas, servindo como um material de apoio a estudantes, professores e pesquisadores das diferentes regiões do Brasil.

A realização desse livro foi possível graças ao esforço coletivo de todos os professores que acreditaram na proposta e ao apoio recebido pela Universidade Federal do Maranhão e, mais especificamente, pelo Centro de Ciências Humanas. Dessa maneira, esperamos que esse livro possa instigar a realização de novos trabalhos, proporcionando a continuidade do processo científico.