

# PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília - Ano 12 - nº 22 - dezembro de 2012 - ISSN 1677-1893



Ciência, Inovação Tecnológica e Sociedade:  
o projeto da UnB 5 décadas depois



# Semana **Universitária**

Ciência, Inovação Tecnológica e Sociedade:  
o projeto da UnB 5 décadas depois

22 a 26 out de 2012 | Universidade de Brasília

**Inscrições gratuitas!**

[www.semanauniversitaria.unb.br](http://www.semanauniversitaria.unb.br)

 [facebook.com/SemanaUniversitaria](https://facebook.com/SemanaUniversitaria)

 [@semana\\_unb](https://twitter.com/@semana_unb)

Realização

UnB | DEX | DAC | DEG | DPP | DGP | DPO | DAF |



Parceria



Secretaria  
de Educação

Secretaria  
de Cultura



Apoio



Ministério da  
Educação

Ministério da  
Ciência e Tecnologia



Patrocínio



Participação

A Semana Universitária-2012 abre as portas da Universidade de Brasília para a sociedade: mostra a sua produção nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Ação comunitária e Gestão de Pessoal e aprofunda o diálogo e a discussão sobre a expansão do acesso e as políticas afirmativas no espaço universitário.

Expressa uma profícua aproximação com a Secretaria de Educação do DF, na permanente busca de aproximação com a rede pública de Ensino Básico, no sentido de diminuir a distância social e simbólica que persiste entre esta Universidade e os estudantes da rede Pública de ensino do DF.

Outras parcerias devem ser citadas nesse sentido, como aquelas estabelecidas com a Secretaria de Cultura, a Superintendência de Desenvolvimento Regional da Região Centro-oeste do Ministério da Integração Regional numa soma de forças que distingue e eleva o ensino do DF, uma vez que campeia avanços significativos.

A Semana tem como temática "*Ciência, Inovação Tecnológica e Sociedade: o projeto da UnB 5 décadas depois*" e, na sua esteira, esta edição da Revista Participação traz nas suas páginas o trilhar da UnB no seu jubileu (1962-2012), numa homenagem a personagens incrustados definitivamente na sua história. Feliz na contribuição de renomados autores conseguiu-se uma edição rica, ilustrativa e perfeitamente compassada com a UnB e sua contemporaneidade.

O Decano de pesquisa e pós-graduação, Professor Emérito Isaac Roitman, estabelece na sessão Opinião com o texto "*Universidade de Brasília: Os próximos 50 anos*" interessante construção de imagem institucional para a UnB, calcada na trajetória dos seus 50 anos e em rica reflexão sobre inovação tecnológica.

Renato Epifânio, filósofo, professor de Semiótica, presidente do Movimento Lusófono Internacional e membro da Associação Agostinho da Silva, de Portugal, aborda *A Lusofonia hoje e o legado de Agostinho da Silva*. Revelador, o texto acende lúcido olhar sobre a temática que explora, coeso com a importância desse grande personagem português; assim como a presidente da Casa de Agostinho da Silva, em Brasília, a professora Lúcia Helena Alves de Sá, no artigo *Agostinho da Silva e José Luís Conceição Silva*: professores luso-brasileiros na Universidade de Brasília, tece importante peça que reinterpreta a história desse primeiro personagem e vai além ao revelar a saga dessa outra importante figura portuguesa cravada na história da UnB e não tão bem conhecida: o professor Conceição Silva.

A professora Izabela Brochado, diretora do Instituto de Artes (IdA/UnB), nos encanta e emociona com o artigo saudoso ricamente ilustrado *Ao mestre, em reconhecimento do seu saber*, em que homenageia Seu Teodoro, para quem a UnB, em cerimônia na Abertura da Semana Universitária, outorga o Título de Mérito Universitário post mortem.

A professora Eva Waisros Pereira, da Faculdade de Educação (FE/UnB), por meio do artigo Educação pública do Distrito Federal: resgate, preservação e difusão da memória revivem Anísio Teixeira, ilustra como a obra dele fez-se primordial não só na história da UnB mas na trajetória da Educação no Distrito Federal. Essa dimensão e para além dela também é sobejamente explorada no artigo de Gilson Pôrto Jr. "*Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso*". Por meio de ampla reflexão e densa descrição documental o autor traça um retrato contundente desse personagem nas suas ligações com a história da UnB e da sua perene contribuição ao pensamento pedagógico brasileiro.

Revivendo Darcy Ribeiro, tendo por fonte a AgênciaUnB da Secretaria de Comunicação - SECOM, a revista reproduz texto emocionado do jornalista, escritor e amigo do homenageado, Eric Nepomuceno, *Darcy Ribeiro e as perguntas que nunca fiz*, lido pelo autor por ocasião do lançamento da coleção Darcy de Bolso, em janeiro do ano passado.

Fechando os textos temáticos, o artigo *Extensão Tecnológica – uma possibilidade viável com relevantes impactos socioeconômicos* traduz a base extensionista do trabalho desenvolvido no Centro de Desenvolvimento Tecnológico-CDT/UnB reafirmando a extensão universitária como cenário apropriado para esse Centro atuar como Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT, com resultados significativos para a comunidade acadêmica e impactos positivos na sociedade e na economia local.

Complementam a revista dois interessantes artigos. O primeiro, *Sapo ou brejo: as grades como divisórias*, aborda a prática psicológica em Presídio Regional, em Santa Catarina. Além de situar o exercício da profissão do psicólogo, o texto é denunciador do sistema penitenciário perverso e da dificuldade da reinserção social dos apenados.

O segundo, *Diferentes olhares dos professores da Educação Básica de Teófilo Otoni/MG* sobre a Educação Inclusiva traça diagnóstico sobre a situação da inclusão escolar de estudantes com deficiências na região em questão.

Por fim, estamos convictos que a Revista Participação, nesta Semana Universitária -2012, rende merecida homenagem aos 50 anos da nossa UnB.

Boa Leitura a todos.

Oviromar Flores  
Decano de Extensão

## **PARTICIPAÇÃO**

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 12 - nº 22 – dezembro de 2012 - ISSN 1677-1893

Periodicidade: semestral

Tiragem: 2.000 exemplares

### **Reitor**

José Geraldo de Sousa Júnior

### **Vice-Reitor**

João Batista de Sousa

### **Decano de Extensão**

Oviromar Flores

### **Decano de Ensino de Graduação**

José Américo Soares Garcia

### **Decano de Pesquisa e Pós-Graduação**

Isaac Roitman

### **Decano de Administração**

Eduardo Raupp

### **Decana de Assuntos Comunitários**

Carolina Cássia Batista Santos

### **Decano de Planejamento e Orçamento**

Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha

### **Decana de Gestão de Pessoas**

Gilca Ribeiro Starling Diniz

### **Diretora Técnica de Extensão – DTE/DEX**

Eliane Aparecida dos Santos

### **Diretor de Desenvolvimento e Integração Regional – DDIR/ DEX**

Mário Ângelo Silva

### **Diretor da Casa da Cultura da América Latina – CAL/DEX**

Zulu Araújo

### **Diretora do Centro Interdisciplinar de Educação Continuada – Interfoco/DEX**

Jodette Guilherme Amorim

## **Conselho Editorial**

Oviromar Flores (Presidente)  
Alejandro A. Cerletti (Universidad de Buenos Aires-UBA)  
Alexandre Bernardino Costa (DEX/UnB)  
Alfredo Balduino dos Santos (UDESC)  
Ana Paula Morais Fernandes (USP)  
Bernardina Maria de Souza Leal (UFF)  
Claudete Izabel Funguetto (Unipampa/RS)  
Cláudia Mendonça Magalhães Gomes Garcia (UCB)\*  
Clayton Quirino Mendes (FAV/UnB)  
Conceição Gislaine Nóbrega L. de Salles (UFAL)  
Domingos Sávio Coelho (IP/UnB)  
Elisabete Maria Oliveira (UDESC)  
Fabiana Nunes de Carvalho Guimarães (UCB)  
Fátima Lucília Vidal Rodrigues (FE/UnB)  
Jane Dullius (FEF/UnB)  
Leila Chalub Martins (FE/UnB)  
Lucas Ramalho Maciel (SESU/MEC)  
Lúcia Helena C.Z. Purino (IP/UnB)  
Maria das Neves (UERR)  
Maria de Fátima R. Makiuchi (FIS/UnB)  
Ormezinda Maria Ribeiro (IL/UnB)  
Paulino de Jesus Francisco Cardoso (UDESC)  
Paulo Sergio de Andrade Bareicha (FE/UnB)  
Perci Coelho de Souza (SER/UnB)  
Rejane Maria da Costa Figueiredo (FUP/UnB)  
Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)  
Rosângela de Azevedo Corrêa (FE/UnB)  
Sergio Luiz Antunes Neto Carreira (SEEDF)  
Sérgio Luiz da Silva (UFSCar)  
Sônia Marise Salles Carvalho (FE/UnB)  
Vera Márcia Marques Santos (UDESC)  
Walter Omar Kohan (UERJ)

**Consultora Ad hoc** – Dione Oliveira Martins (FAC/UnB)

**Editor Científico:** Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

**Editora:** Sonia Ramos Cruz

**Editora Assistente:** Ádria Chaves Duarte da Paz

**Editor-gerente do SEER:** Marcus Vinicius Lima Martins

**Capa e Diagramação:** Marcus Vinicius Lima Martins

**Revisão:** Sonia Ramos Cruz

### **Decanato de Extensão - DEX**

Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro

70.910.900 - Brasília-DF Brasil - Fax: (55 61) 3273 7122

Telefones: (55) (61) 3107 0326 e 3107 0330

redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX

www.revistaparticipacaodex.unb.br

E-mail: participacao@unb.br,

http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/

# SUMÁRIO

---

## Opinião

- 8** ————— **Universidade de Brasília: Os próximos 50 anos**  
*Isaac Roitman*

## Artigos

- 12** ————— **A Lusofonia hoje e o legado de Agostinho da Silva.**  
*Renato Epifânio*

- 23** ————— **Agostinho da Silva e José Luís Conceição Silva: professores luso-brasileiros na Universidade de Brasília**  
*Lúcia Helena Alves de Sá*

- 30** ————— **Ao mestre, em reconhecimento do seu saber**  
*Izabela Brochado*

- 38** ————— **Educação pública do Distrito Federal: resgate, preservação e difusão da memória revivem Anísio Teixeira**  
*Eva Waisros Pereira*

- 44** ————— **Anísio Teixeira e a Universidade brasileira: a vida em um percurso**  
*Gilson Pôrto Jr*

- 57** ————— **Darcy Ribeiro e as perguntas que nunca fiz**  
*Eric Nepomuceno*

- 60** ————— **Extensão Tecnológica - Uma possibilidade viável com relevantes impactos socioeconômicos**  
*Pedro Henrique Isaac, Luis Afonso Bermúdez, Marina Campos Dessen e Anne Augusta Affiune*

- 68** ————— **Sapo ou Brejo: as grades como divisórias**  
*Sionara Bodanese Wouters*



# Os caminhos do Flaac 2012 levam a um só lugar: a integração cultural.

O Flaac 2012, que integra as comemorações dos 50 anos da UnB, vai apontar novos percursos para um entendimento mais amplo de nossas raízes e influências culturais. Com a programação organizada nos Caminhos da África, da América Latina e Afro-latinos, o Festival valoriza saberes ancestrais e irmãos, dialogando sempre com os reflexos culturais, sociais e políticos que reverberam em nosso país. Os caminhos são três, mas o ponto de chegada é um só: a integração cultural.



## FLAAC 2012

Festival Latino-americano  
e Africano de Arte e Cultura



UnB



50  
1962  
2012

# OPINIÃO

# UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: OS PRÓXIMOS 50 ANOS

Isaac Roitman

A UnB inaugurada em 21 de abril de 1962 comemora em 2012 o seu Jubileu. Ela foi idealizada por um grupo de intelectuais brasileiros comandados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ela foi criada para provocar transformações no ultrapassado ensino superior introduzindo os Institutos Centrais e Faculdades, onde os estudantes teriam a sua formação profissional após 02 anos de formação básica. Nesses 50 anos de existência ela foi palco de episódios alegres e tristes. O sonho de seus fundadores foi interrompido em 1965 em um cenário de perseguição política descrito com clareza e emoção pelo físico Roberto Salmeron em seu livro: “Universidade Interrompida” (Editora da UnB). Em várias ocasiões ela foi invadida de forma truculenta, tendo como alvo seus professores, estudantes e técnicos administrativos.

A partir de 1968 a UnB renasceu e sólidos grupos de várias áreas de conhecimento se estabeleceram na UnB iniciando um novo capítulo na sua história. Comemorando o seu Jubileu a UnB pode ser orgulhar por inovações nos 03 pilares de uma universidade: ensino, pesquisa e extensão, inspirando transformações no ensino superior brasileiro. Destacamos em seguida alguns exemplos de ousadia. Em 1966 foi introduzido o Programa de Avaliação Seriada (PAS) como alternativa ao clássico vestibular. Em 2004 adotou o sistema de cotas para afrodescendentes e índios. Em 1986 foi criado o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), organizado em Núcleos Temáticos com a missão de coordenar e desenvolver atividades de caráter multidisciplinar. Nesse mesmo ano foi também criado o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT) cuja missão o apoio e a promoção do desenvolvimento tecnológico por meio da integração entre universidade, empresas e a sociedade, objetivando o fortalecimento econômico e social da região. Em 1987 foi criado o Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre Américas (CEPPAC) com foco em estudos sobre América Latina e o Caribe. Em 1995 foi criado o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) que desenvolve estudos e pesquisas interdisciplinares sobre o meio ambiente e sociedade. Os exemplos citados apontam para a natureza inovadora da UnB como pensada pelos seus pioneiros.

Atualmente a UnB ministra no *campus* Darcy Ribeiro e nos *campi* de Ceilândia, Gama e Planaltina, mais de 80 cursos de graduação, dos quais 22 são no período noturno. Na pós-graduação são oferecidos anualmente dezenas de cursos de especialização (*lato sensu*) e cerca de 140 cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). A pesquisa na UnB está consolidada sendo que mais de 400 grupos de pesquisa são certificados pelo CNPq. Os programas de extensão da UnB se desenvolvem através de projetos e programas contínuos e especiais, cursos e eventos de natureza educativa, cultural e científica, articulados com o ensino e pesquisa. Entre as atividades de extensão é importante destacar as atividades do Centro de Educação a Distância, do Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros e a revista DARCY de divulgação científica e cultural projeto de extensão ligado à Faculdade de Comunicação.

O sonho dos pioneiros da UnB e as conquistas, que comemoramos no ano do seu Jubileu devem nos orientar para que a nossa universidade possa desempenhar um papel fundamental na conquista de termos um País que possa proporcionar uma qualidade de vida e uma verdadeira justiça social para todo o povo brasileiro. Para que a universidade possa reconquistar a posição de vanguarda da sociedade será fundamental que ela seja autônoma vencendo a batalha contra a exuberância burocrática, o enfraquecimento do individualismo da carreira solo dos seus docentes em favor do crescimento da responsabilidade social. A UnB do futuro terá um papel importante na construção e implantação de um projeto de nação e a capacitação de recursos humanos em sintonia com esse projeto. Nessa missão no início da chamada era do conhecimento a UnB deverá estar na vanguarda na produção do novo conhecimento e ser um parceiro do setor privado no desenvolvimento tecnológico e na inovação. O foco dessas ações deverá ser o Distrito Federal e o Brasil abrangendo entre outras as tecnologias de informação e comunicação, a biotecnologia, a nanotecnologia, a neurociência e as disciplinas das áreas sociais e culturais que devem ser a bússola para esta aventura dos novos rumos da universidade. No entanto o sucesso dessas ideias estará comprometido se a universidade não se

envolver na melhoria da qualidade do ensino infantil, fundamental e médio. De nada valerá a construção de planos estratégicos se os egressos do ensino médio entrarem na universidade despreparados para o ensino superior. Nesse sentido a prioridade para os próximos anos para a UnB e outras universidades brasileiras será a formação primorosa de professores do ensino básico que terão como principal missão a de serem estimuladores da curiosidade, da criatividade e do pensamento. Esses novos professores deverão estar preparados para a identificação e mediação de conflitos. A interação entre o ensino superior e ensino básico deverá ser uma atividade de extensão prioritária para a conquista da qualidade de educação para todos os brasileiros. Há 17 anos atrás na ocasião da outorga do título de Doutor Honoris Causa à Darcy Ribeiro, o homenageado em seu discurso, inspirava novamente o futuro da universidade: “Antevejo algumas batalhas. A primeira delas é reconquistar a lei original, que criou a UnB como organização não governamental, livre e autoconstrutiva. Simultaneamente, cumpre libertar-nos da tutela ministerial, assumindo plenamente a responsabilidade na condução de nosso destino. Inclusive e principalmente, seu caráter de universidade experimental, livre para reinventar o ensino superior de graduação e pós-graduação, fazendo deles instrumentos de liberação do Brasil. Olhando para o futuro, nostálgico dos velhos tempos, o que peço é que voltem ao *Campus* Universitário Darcy Ribeiro com uma convivência alegre, aquele espírito fraternal, aquela devoção profunda ao domínio do saber e a sua aplicação frutífera.” Nos próximos 50 anos temos a oportunidade de conquistar os anseios e sonhos dos pioneiros da UnB alimentando a nossa esperança por um Brasil melhor. Para nos inspirar é importante relembrar a reflexão de Augusto dos Anjos: “A esperança não murcha, não cansa, também não sucumbe à crença. Vão-se os sonhos nas asas da descrença, voltam os sonhos nas asas da esperança.”



# ARTIGOS



# A LUSOFONIA HOJE E O LEGADO DE AGOSTINHO DA SILVA<sup>1</sup>

Renato Epifânio

## RESUMO

Se, por um lado, o pensamento filosófico não pode submeter-se a nenhum desígnio que lhe seja extrínseco, sob pena de se negar, por outro, não pode alhear-se do espaço-tempo onde emerge e se afirma como tal. Tornou-se entretanto uma evidência que Portugal está hoje num processo de viragem estratégica. Depois de, no rescaldo da descolonização, ter apostado tudo na integração europeia, voltando as costas ao espaço lusófono, importa agora que, Portugal, sem voltar as costas à Europa, aposte de novo na convergência lusófona, ou seja, no reforço dos laços com os restantes países e regiões do espaço da lusofonia. A nosso ver, os estudos filosóficos a realizar em Portugal devem ter em conta essa viragem estratégica, promovendo-a na sua área. A Universidade Portuguesa tem, a esse respeito, uma acrescida responsabilidade. Ela deve liderar, no plano reflexivo, essa viragem estratégica. Se não o fizer, a Universidade Portuguesa condenar-se-á à irrelevância. Não há aqui meio termo – ou ela assume a responsabilidade de liderar, no plano reflexivo, essa viragem estratégica em prol da convergência lusófona ou ela falha, por inteiro, a sua missão. Por isso lembramos aqui o pensamento de Agostinho da Silva.

**Palavras-chave:** Portugal, Lusofonia, Europa, Agostinho da Silva

## ABSTRACT

If one hand, philosophical thinking can not submit to any plan that is extrinsic to him, under penalty of denying the other, can not distance itself from the space-time emerges and where it is stated as such. Has now become quite evident that Portugal is now in the process of strategic change. Once, in the aftermath of decolonization, have bet everything on European integration, turning his back to the Lusophone space, must now, Portugal, without turning our back on Europe, bet again on Lusophone convergence, ie the strengthening of ties with other countries and regions of the Lusophone space. In our view, the philosophical studies to take place in Portugal should take account of this strategic change, promoting it in your area. A Portuguese University has, in this respect, an increased responsibility. It should lead, in the plane reflective, this strategic change. If you do not, the Portuguese University will condemn ourselves to irrelevance. There is no middle ground here - or she assumes the responsibility to lead, on a reflexive, this strategic shift towards convergence Lusophone or her fault, entirely, to its mission. So here we remember the thought of Agostinho da Silva.

**Keywords:** Portugal, Lusophone, Europe, Agostinho da Silva

<sup>1</sup> Uma versão substancialmente mais curta deste texto foi publicada em: Cultura Portuguesa: Interculturalidade e Lusofonia, coord. de José Gama, Armanda Gonçalves, Fabrizia Raguso e Maria Helena Palhinha, Braga, UCP-FF, Braga, 2011, pp. 75-78

O homem não é, ou não é apenas, uma “pura abstracção”, mas um ser concreto, universalmente concreto, um ser que, de resto, será tanto mais universal quanto mais assumir essa sua concretude, a concretude da sua própria circunstância. Dessa circunstância faz axialmente parte a “pátria”, isso que, segundo José Marinho, configura a nossa “fisionomia espiritual”<sup>1</sup>. Nessa medida, importa pois assumi-la, tanto mais porque, como escreveu igualmente Marinho, foi “para realizar o universal concreto e real [que] surgiram as pátrias”<sup>2</sup>. Ainda nesta esteira, propõe-nos Marinho a distinção entre “universal” e “geral” – nas suas palavras: “O geral tem âmbito mais restrito e insere-se na prossecução de conceitos, o verdadeiro universal está já numa relação da intuição para a ideia e vincula o singular concreto e indefinível com o uno ou o único transcendente.”<sup>3</sup>. Daí, enfim, a sua expressa defesa de uma filosofia situadamente portuguesa, não fosse esta “dirigida contra o universalismo abstracto e convencional de escolásticas e enciclopedistas em que têm vivido”<sup>4</sup>.

Os filósofos são, decerto, os grandes pensadores da universalidade. Mas, por isso mesmo, são ou devem ser também os grandes pensadores do “universal concreto”, do “universal situado” – e não apenas do “universal geral e abstracto”. Se se restringirem apenas a este plano, não serão de resto, verdadeiros pensadores do universal – mas apenas do geral. Só o serão se pensarem, se se pensarem, no “universal concreto”, no “universal situado”. Nessa medida, pensadores portugueses universais serão aqueles que pensarem, se pensarem, no “universal concreto”, no “universal situado”, ou seja, aqueles que pensarem, se pensarem, na situação concreta da nossa História e Cultura.

Se tivéssemos que escolher o filósofo português que mais profundamente pensou a situação concreta da nossa História e Cultura, escolheríamos, sem desprimor para todos os outros, Agostinho da Silva. Nessa medida, será com ele que aqui iremos dialogar<sup>5</sup>, para pensarmos a nossa situação histórico-cultural, em suma, para pensar Portugal.

## ENTRE O ESPAÇO EUROPEU E O ESPAÇO LUSÓFONO

A nosso ver, e também na visão de Agostinho da Silva, Portugal só se pode pensar na complementaridade de dois espaços: o espaço europeu e o espaço lusófono. Na complementaridade, não na exclusão mútua, sublinhe-se – ou seja, nem não apenas no espaço europeu nem não apenas no espaço lusófono. Decerto, no espaço europeu, porque Portugal é, desde sempre, um país europeu – o país europeu com as mais antigas fronteiras definidas, mais do que isso, um país que sempre participou activamente na construção da civilização europeia, por extensão, da civilização ocidental, que depois se alargou, sucessivamente, a África, às Américas e mesmo a algumas regiões do Próximo e Extremo-Oriente. Mas não apenas no espaço europeu – ao contrário do que, na ressaca da descolonização, se propôs, dado o amontoado de traumas e ressentimentos que então todos nós, directa ou indirectamente, vivemos. Contudo, como defendemos já no nosso livro *A via lusófona: um novo horizonte para Portugal*:

“...depois de mais de três décadas de costas voltadas, por um amontoado de traumas e ressentimentos, todas essas feridas estão agora, finalmente, a cicatrizar, assim abrindo caminho para a recriação do espaço lusófono enquanto um verdadeiro espaço cultural e civilizacional. Sabemos que ainda há quem agite fantasmas do passado, mas o nosso paradigma é um paradigma novo, de futuro.

Queremos que esse espaço lusófono seja o lugar, a casa comum, onde todos os lusófonos tenham, numa base de liberdade e fraternidade, uma vida digna, sem mais adjectivos. Para mais, no caso dos portugueses, se de novo nos viramos para o Atlântico, não é para de novo virar as costas à Europa – somos europeus e por isso manteremos todos os laços: desde logo com a Galiza (...), depois, com os demais povos ibéricos (sem procurar ressuscitar guerras do passado); por fim, com todos os outros povos europeus, em especial os do Sul (com os quais partilhamos uma história milenar). Mas esses laços não são para nós amarras que impeçam o reencontro com a nossa vocação desde logo mediterrânea e atlântica; por fim, por tudo aquilo que nos liga aos demais países lusófonos, universal. Por isso também defendemos o trans-nacionalismo lusófono – mais do que um sistema, uma dinâmica, através da qual, sem pôr em causa a soberania dos diversos países da CPLP, estes escolham, livremente, cooperar, de modo crescente, nos mais diversos

1 Estudos sobre o pensamento português contemporâneo, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981, p. 19.

2 Cf. O Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra e outros textos, “Obras de José Marinho”, vol. IV, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001, p. 502.

3 Filosofia: ensino ou iniciação?, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica, 1972, p. 45.

4 Cf. Filosofia portuguesa e universalidade da filosofia e outros textos, “Obras de José Marinho”, vol. VIII, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2007, p. 553. Essa é, pelo menos, a sua “interpretação”: “...minha interpretação arranca de um sentido da filosofia nacional para uma singularidade de pensar mais autêntica e para uma universalidade mais verdadeira, filosofia [que] se não demonstra por meio de juízos e afirmações, mas por um pensamento que tenha em si próprio o cunho da autêntica universalidade (...)” [ibid., p. 352].

5 Como universo textual, iremos privilegiar as suas entrevistas publicadas em livro, dado que aí Agostinho da Silva muitas vezes foi mais longe, em termos de propostas, do que nos seus ensaios.

níveis, para benefício de todos (...). Por esse caminho, quem sabe se, mais à frente, não se criará um bloco cultural, social, económico e político – em suma, civilizacional –, que seja um exemplo para outros povos do mundo, num tempo em que o sistema económico e político que nos tem desgovernado se apresenta cada vez mais exangue.”<sup>1</sup>

Daí, também o texto que escrevemos no primeiro número da *Nova Águia*:

“Tese, Antítese e Síntese: por um novo paradigma de Portugal”<sup>2</sup>

Tese - Paradigma do 24 de Abril:

Tenho da História uma visão hegeliana. Por isso, considero que todos os regimes que caem merecem cair. O Estado Novo não foi excepção. A 24 de Abril de 1974 estava em inteiro colapso. Por isso, caiu. E, com ele, o seu paradigma de Portugal: um Portugal que mantinha um império colonial completamente anacrónico, sem qualquer perspectiva de Futuro.

Antítese - Paradigma do 25 de Abril:

Todas as revoluções são, por natureza, antitéticas. A revolução de 25 de Abril de 1974 também não foi excepção. Por isso, se o Estado Novo defendia um Portugal do Minho até Timor, o paradigma saído da revolução defendeu exactamente o contrário: daí que Portugal tenha virado as costas às suas antigas colónias (com as consequências imediatas que se conhecem e que ainda hoje se fazem sentir), tornando-se apenas em mais um país da Europa.

Síntese - Paradigma do 26 de Abril:

Passado todo este tempo (mais de três décadas), em que os traumas dos ex-colonizadores e dos ex-colonizados já cessaram (senão por inteiro, pelo menos em grande medida), urge um novo paradigma, que faça a devida síntese: recuperando essa visão maior não já de Portugal mas do Espaço Lusófono, em Liberdade e Fraternidade (...).”

## AGOSTINHO DA SILVA: PREFIGURADOR DA COMUNIDADE LUSÓFONA

---

Agostinho da Silva é, na nossa perspectiva, o grande teórico desta via, da “via lusófona”. Em muitos textos seus, pelo menos desde os anos 50, Agostinho da Silva antecipou, com efeito, a criação de uma verdadeira comunidade lusófona. De tal modo que, mesmo depois de falecer, Agostinho da Silva tem sido recordado por isso. Eis, desde logo, o que aconteceu quando se instituiu a CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, conforme registámos na nossa obra *Perspectivas sobre Agostinho da Silva*:

«No dia 17 de Julho desse ano, criar-se-á finalmente a CPLP, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, facto que será noticiado, com destaque, na generalidade dos jornais. Na maior parte deles, realça-se igualmente o contributo de Agostinho da Silva para essa criação, por via do seu pensamento e acção. Eis, nomeadamente, o que acontece na edição desse dia do Diário de Notícias – como se pode ler no texto de abertura da notícia: “A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, hoje instituída em Lisboa, foi premonitoriamente enunciada por Agostinho da Silva em 1956 como ‘modelo de vida’ assente ‘em tudo aquilo que (Portugal) heroicamente fez surgir do nada ou na América ou na África ou na Ásia’”. Depois, aparece a foto de Agostinho, ladeado pelas fotos de Jaime Gama e José Aparecido de Oliveira, com a seguinte legenda: “Pioneiros da CPLP: Agostinho da Silva (enunciação original), Jaime Gama (primeiro texto diplomático único dos Sete na língua comum) e Aparecido de Oliveira (formalização política da proposta)».<sup>3</sup>

Sabemos que este projecto está ainda aquém, muito aquém, do sonho de Agostinho da Silva. A CPLP não é ainda uma verdadeira comunidade lusófona. Mas nem por isso – já quinze anos após a sua criação – a CPLP deixou de ser um projecto em que Portugal deve apostar enquanto desígnio estratégico. De resto, se há inevitabilidades históricas, a criação da CPLP foi, decerto, a nosso ver, uma delas. Se os países se unem, desde logo, por afinidades linguísticas e culturais, nada de mais natural que os Países de Língua Portuguesa se unissem num projecto comum: para defesa da língua, desde logo, e, gradualmente, para cooperarem aos mais diversos níveis. Se estranheza pode haver quanto à criação da CPLP, decorrerá somente do facto de ter nascido tão tarde. Como ainda hoje é reconhecido, Agostinho da Silva foi, de facto, desde os anos cinquenta, o grande prefigurador de uma

1 *A Via Lusófona: um novo horizonte para Portugal*, Sintra, Zéfiro, 2010, 116-117.

2 In *NOVA ÁGUA: Revista de Cultura para o século XXI*, (1º Semestre de 2008), Zéfiro, p. 61. Desenvolvemos esta perspectiva no último número da revista: “Nos 15 anos da CPLP: a futura pátria de todos nós” [in *NOVA ÁGUA: Revista de Cultura para o século XXI*, Lisboa, nº 7, 1º Semestre de 2011, pp. 27-31].

3 *Perspectivas sobre Agostinho da Silva*, Lisboa, Zéfiro, 2008, p. 108.

“comunidade luso-afro-brasileira, com o centro de coordenação em África, de maneira que não fosse uma renovação do imperialismo português, nem um começo do imperialismo brasileiro. O foco cen-tral poderia ser em Angola, no planalto, deixando Luanda à borda do mar e subir, tal como se fizera no Brasil em que se deixou a terra baixa e se foi estabelecer a nova capital num planalto com mil metros de altitude. Fizessem a mesma coisa em Angola, e essa nova cidade entraria em correspondência com o Brasil e com Lisboa para se começar a formar uma comunidade luso-afro-brasileira”.<sup>1</sup>

Na sua perspectiva, assim se cumpriria essa Comunidade Lusófona, a futura “Pátria de todos nós”:

“Do rectângulo da Europa passámos para algo totalmente diferente. Agora, Portugal é todo o território de língua portuguesa. Os brasileiros poderão chamar-lhe Brasil e os moçambicanos poderão chamar-lhe Moçambique. É uma Pátria estendida a todos os homens, aquilo que Fernando Pessoa julgou ser a sua Pátria: a língua portuguesa. Agora, é essa a Pátria de todos nós.”<sup>2</sup>

Daí ainda o ter-se referido ao que “no tempo e no espaço, podemos chamar a área de Cultura Portuguesa, a pátria ecuménica da nossa língua”<sup>3</sup>, daí, enfim, o ter falado de uma “placa linguística de povos de língua portuguesa - semelhante às placas que constituem o pla-neta e que jogam entre si”<sup>4</sup>, base da criação de uma “comunidade” que expressamente antecipou:

“Trata-se, actualmente, de poder começar a fabricar uma comunidade dos países de língua portuguesa, política essa que tem uma vertente cultural e uma outra, muito importante, económica”.<sup>5</sup>

Prefigurando até, com esse horizonte em vista, o “sacrifício de Portugal como Nação”:

“esse Império, que só poderá surgir quando Portugal, sacrificando-se como Nação, ape-nas for um dos elementos de uma comunidade de língua portuguesa”.<sup>6</sup>

## AGOSTINHO DA SILVA: A SUA VISÃO DA HISTÓRIA DE PORTUGAL

Agostinho da Silva não foi, decerto, um historiador, na acepção mais estrita do termo – nem, de resto, jamais reclamou essa condição. Em muitos dos seus textos, podemos, contudo, encontrar uma original visão da História de Portugal <sup>7</sup> Provavelmente, nalguns casos a sua visão será excessivamente mítica – como será o caso da sua visão do “Portugal da Idade Média”:

“o Portugal da Idade Média, o que era? Eu continuo a achar que era uma federação de repúblicas, que a monarquia portuguesa era uma monarquia federal de repúblicas. Quais eram as republicas? Os municípios! Cada um com a sua constituição. Não havia uma constituição para todo o país. Cada concelho tinha a sua constituição chamada foral.”<sup>8</sup>

O mesmo se dirá, talvez, da sua visão do início da expansão ultramarina:

“a ida para Ceuta não é mais do que a continuação da expansão de Portugal para sul. Os Portugueses tinham empurrado os Mouros, estes passaram o mar para o lado de lá e nós seguindo-os fomos lá fazer a nossa sondagem. Evidentemente, que também havia o trigo, mesmo o bife que se trazia mais barato de Marrocos do que se podia criar em Portugal, e havia muitas outras coisas, desde o espírito de aventura até ao facto de o rei estar longe, o que era bom para muita gente. Eu acho que o Brasil se desenvolveu daquela maneira entre outras razões porque estava a oito mil quilómetros do rei e,

1 Vida Conversável, org. e pref. de Henryk Siewierski, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994, pp. 156-157.

2 Conversas com Agostinho da Silva, entrevista de Victor Mendanha, Lisboa, Pergaminho, 1994, pp. 30-31. Conforme afirmou ainda: “Fernando Pessoa dizia ‘a minha Pátria é a língua portuguesa’. Um dia seremos todos - portugueses, brasileiros, angolanos, moçambicanos, guineenses e todos os mais - a dizer que a nossa Pátria é a língua portuguesa.” [in Dispersos, introd. de Fernando Cristóvão, apes. e org. de Paulo A. E. Borges, Lisboa, ICALP, 1988, p. 122].

3 Cf. “Presença de Portugal”, in Ensaios sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira, org. de Paulo A.E. Borges, Lisboa, 2000, vol. I, p. 139.

4 In Dispersos, ed. cit., p. 171.

5 Ibidem.

6 Cf. “Um Fernando Pessoa”, in Ensaios sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira, ed. cit., vol. I, p. 117.

7 Conforme desenvolvemos igualmente na nossa obra: Visões de Agostinho da Silva, Lisboa, Zéfiro, 2006.

8 O Império acabou. E agora?, entrevista de Antónia de Sousa, Lisboa, Notícias, 2000, p. 179.

portanto, a coisa podia fazer-se de forma muito diferente daquela que agradaria ao rei.”<sup>1</sup>

Isto apesar de, saliente-se, a sua visão dos chamados “Descobrimientos” não ser nada idílica – Agostinho da Silva chegou a considerar que estes “prejudicaram Portugal”:

“Prejudicaram o país, sim, prejudicaram Portugal, porque passou ser fácil enriquecer. Bastava ir e pilhar. Toda a gente que não queria fazer nenhum esforço de trabalho resolveu mudar de vida e lançar-se a essa aventura dos Descobrimientos, essa empresa estatal dos Descobrimientos, e isso levou aqueles que ficam em Portugal a viver daquilo que colhíamos lá fora, portanto a não tomar aqui nenhuma espécie de iniciativa.”<sup>2</sup>

Ainda assim, Agostinho da Silva salvaguardou sempre a singularidade da colonização portuguesa relativamente às demais colonizações europeias – como defendeu a respeito, por exemplo, do Senegal:

“Os Senegaleses, de acordo com a documentação portuguesa da época, sabem hoje como se comportavam os homens que lá ficavam a comerciar e que ali constituíam família africana entrando na mestiçagem. Acham eles que essa gente compreendeu muito bem o Africano, que não os olhava de cima para baixo, que os achava decerto diferentes, mas como muita coisa que constituía uma plataforma em que se podiam entender perfeitamente uns com os outros e entrar em empreendimentos comuns.”<sup>3</sup>

De resto, Agostinho da Silva chegou a pôr em causa o termo “colonização”, nomeadamente quanto ao Brasil:

“temos de dizer nunca ter sido o Brasil uma colónia senão no sentido grego da palavra. Quando alguém, numa Pátria grega, numa cidade grega, não estava contente com o quanto lá se passava, emigrava tranquilamente para outro lugar com o objectivo de aí viver segundo as suas ideias. Creio ter sido isso que aconteceu no Brasil.”<sup>4</sup>

O mesmo sucedeu, no início do século XV, na Costa da Guiné. Os portugueses, descontentes com o rumo tomado por Portugal no século XIV mas, sobretudo, no século XV, emigraram tranquilamente e foram fazer, lá fora, aquele Portugal que não encontravam aqui dentro e que não existe aqui dentro mesmo hoje.”

Para tal, invocou o testemunho do Presidente Jânio Quadros, de quem foi assessor, no início dos anos sessenta:

“O presidente Jânio Quadros, numa entrevista que deu, quando lhe perguntaram se ele censurava alguma coisa na colonização portuguesa - esta palavra colonização é perigosa quando se trata do Brasil, eu acho que não houve colonização! -, mas quando lhe perguntaram o que é que ele censurava à colonização portuguesa, Jânio disse: censuro que eles não tivessem subido os Andes, descido do outro lado e tomado conta do Pacífico! Eu estou inteiramente de acordo com o presidente Jânio, a quem assessoriei em muita coisa de política africana do Brasil.”<sup>5</sup>

## AGOSTINHO DA SILVA: A SUA VISÃO DO FUTURO DE PORTUGAL

---

Apesar de ter chegado a considerar que Portugal havia cumprido a sua “missão histórica” com a descolonização, em muitos outros depoimentos diz-nos, Agostinho da Silva, precisamente o contrário. Simplesmente, doravante, nunca é já apenas de Portugal que Agostinho da Silva fala, mas de toda a comunidade lusófona:

“Quando se diz ter Portugal de fazer alguma coisa, o que tem de ser feito sê-lo-á por todos os homens de língua portuguesa. A missão de Portugal, agora, se de missão poderemos falar, não é a mesma do pequeno Portugal, quando tinha apenas um milhão de habitantes, que se lançou ao Mundo e o descobriu todo, mas a missão de todos quantos falam a língua portuguesa. Todos estes povos têm de cumprir uma missão extremamente importante

1 Vida Conversável (segunda parte, inédita).

2 O Império acabou. E agora?, entrevista de Antónia de Sousa, Lisboa, Notícias, 2000, p. 76. Daí ainda estas passagens: “Sob o ponto de vista comercial e económico, o Sérgio tem razão, que empresa desastrosa! Portugal só perdeu dinheiro com aquele negócio!” (ibid., p. 133); “o português preferiu a poesia da aventura, do sonho, a ser impelido para as coisas ao trabalhinho que teve o holandês, que teve o inglês... Agora Portugal vai ter problemas.” (ibid., pp. 139-140).

3 Vida Conversável (segunda parte, inédita).

4 Conversas com Agostinho da Silva, ed. cit., p. 30.

5 O Império acabou. E agora?, ed. cit., p. 34.

no Mundo.”<sup>1</sup>

E que “missão” é essa? Ouçamos, uma vez mais, o que Agostinho da Silva nos diz:

“Os portugueses levaram a Europa ao Mundo mas, agora, todos aqueles que falam a língua portuguesa, têm o dever de trazer o Mundo à Europa. E espero que tragam esse Mundo tão diferente da Europa, que não deseja aniquilar a Europa como muita gente supõe mas, isso sim, humanizar essa mesma Europa, restituir-lhe aquela força interior e aquela capacidade de imaginação por ela perdida por só imaginar num determinado sentido, por se restringir a um certo campo.”<sup>2</sup>

Obviamente, esta é uma visão tendencialmente negativa da Europa – facto, que, contudo, Agostinho da Silva nunca escamoteou:

“Realmente, não morro muito de amores por ela. Mas será que a Europa julga que pode governar sem a Península, sobretudo sendo ela, como é, dupla-mente mediterrânica e atlântica? É bom lembrarmo--nos que foi essa Península que construiu o Bundest Bank e outras coisas de grande dimensão; o Delors vem de vez em quando com um pacote e oferece--nos 10%, esquecendo-se que muito mais que esse dinheiro roubaram nos eles no Tejo, aquando do negócio da pimenta, e mais tarde também ficaram com o dinheiro que veio do Brasil, a primeira grande exportação do açúcar. Mas depois ainda veio o ouro, e os diamantes, e a madeira da Amazónia, foi tudo isso que construiu a Europa. Talvez seja realmente menos pró-europeu, porque entendo que cabe à Península comandar essa união, sem a menor hesi-tação, e não só deve como pode fazê-lo.”<sup>3</sup>

Daí, também, a sua visão da União Europeia, então CEE: Comunidade Económica Europeia:

“organização inútil, doente, que não se entende, que dificilmente resolve os seus problemas pois levou anos, até, para saber qual deveria ser a cor do passaporte europeu (...). A Comunidade Económica Europeia encon-tra-se, continuamente, em desacordo consigo própria pois trata-se de pequenas nações provincianas a tentarem agregar-se numa Nação grande.

Nós, que fizemos o Brasil, sabemos o que isso é há muito tempo, há centenas de anos. Além do mais a CEE não é a Europa, como se costuma erradamente dizer, mas apenas o departamento económico da Europa. Qualquer departamento económico deve ser, sempre, secundário porque o que devemos ter é uma Europa cultural onde a economia seja o sus-tento mas nunca o objectivo.”<sup>4</sup>

Com efeito, Agostinho da Silva distingue bem as várias acepções de “Europa” – ainda nas suas palavras:

“Há uma Europa, uma Europa geográfica que vem nos livros, que é a que os meninos aprendem na instrução primária. A Europa que vai do Cabo da Roca até aos Urais é uma. Depois há uma segunda Europa, a que deu a cultura europeia para lá dos Urais e para lá do mar, que do lado do mar deu uma cultura europeia que foi sobretudo para a América do Norte, Estados Unidos e Canadá, e que é hoje, num certo sentido, a mais importante, a mais avançada da cultura europeia de descobrimentos de meios de vida, técnicas, por exemplo, muito mais avançadas do que na própria Europa. Mas também foi para outro lado, como para o Japão. Tecnicamente, hoje o Japão é Europa, os Japoneses são europeus durante doze horas por dia, das oito às oito, e depois são Japoneses o resto do tempo. E, além dessa Europa que se estendeu por um lado até à Califórnia e por outro lado até ao Japão, há outra Europa ainda, a que os portugueses e espanhóis foram plantar no mundo. Claro que hoje a África é, em grande parte, europeia, europeia até prejudicando muita coisa africana que devia estar viva. E a América Latina? A América Latina é europeia. Além das coisas que nós vemos plantadas, são nitidamente europeias, por exemplo, a África do Sul ou a Austrália ou até determinadas regiões da América Latina, por exemplo, o Chile. O Chile é muito mais europeu que o Brasil, está claro. Ou até a Argentina, já menos europeia do que o Chile, mas europeia também.

De maneira que, quando nós falamos da Europa, estamos a falar daquilo que hoje se chama Europa ocidental ou Ocidente da Europa, que é afinal o hemisfério norte com exclusão, por exemplo, da China, que já é outra coisa, e a tal Europa que se expandiu pelo mundo, que se estendeu pelo mundo. De maneira que, realmente o que hoje se faça na primeira Europa, na Europa aqui do Atlântico aos Urais, vai reflectir-se em todo o mundo. Este parece ser o ponto mais sensível do mundo; o que ali se fizer espalha-se. E, naturalmente, logo a seguir à Europa do lado do Ocidente, os Estados Unidos e o Canadá, a Europa do lado do Oriente, o Japão. Com aquela coisa ainda indistinta e difícil de entender e meio completa que é toda a Rússia asiática, toda aquela Sibéria que naturalmente um dia vai ter a sua vida própria, com populações que não são indo-europeias. Porque também podíamos dizer que a Europa é onde está o indo-europeu e aí temos uma Europa em dificuldades porque o indo-europeu está desaparecendo do mundo, é uma população de muito baixa natalidade, e é possível que um dia desapareça, dissolvida nas outras populações com taxas mais altas de natalidade. Um dos pontos importantes é que ainda podemos definir a Europa como o domínio do indo-europeu.”<sup>5</sup>

1 Ibid., pp. 30-31.

2 Ibid., pp. 57-58. Cf., igualmente, *ibid.*, p. 58: “vamos ser médicos e enfermeiros da Europa ou não seremos nada”.

3 A Última Conversa, entrevista de Luís Machado, pref. de Eduardo Lourenço, Lisboa, Notícias, 1995, p. 50.

4 Conversas com Agostinho da Silva, ed. cit., p. 60.

5 Vida Conversável (segunda parte, inédita).

Ora, é precisamente “esta Europa”, como “domínio do indo-europeu”, que se encontra, na visão do Agostinho da Silva, “esgotada”:

“A Europa, com tudo quanto fez, dando tanto instrumento ao Mundo e tendo Portugal trans-portado grande parte desses instrumentos para toda a Terra, está esgotada. A Europa esgotou-se, física-mente, porque levou toda a sua vida a realizar coisas, a pesquisar para saber, a saber para prever e a prever para poder. Mas as pessoas, a maior parte das pes-soas do Mundo - isto acontece com oito em dez homens - não são dessa zona europeia ou euro-america.

Toda essa gente possui outros ideais que não são os do Poder sobre os outros nem os do Poder sobre si próprios. Coibindo-se, restringindo-se a um determinado código que lhe impuseram, a sua ambição não é o Poder mas, fundamentalmente, o Ser.

A Europa esgotou-se no Poder e temos, agora, de partir para outra fórmula que é cada homem ser aquilo que é. Para isso há necessidade de mudar, muitas vezes, as próprias estruturas do Homem e é para isso que estão a avançar as ciências técnicas e médicas. Temos de avançar para modificar, radicalmente, todas as circunstâncias em que até hoje tem vivido o Homem (...). Deu o que tinha a dar e deu muito.”<sup>1</sup>

Face a esse “esgotamento” da Europa, antecipa Agostinho da Silva a emergência de África, do Brasil e da China:

“África vai ser a grande terra do futuro. Hoje, os africanos, depois de terem tido em cima deles, ao longo de mais de 600 anos, gente não africana, os europeus, os muçulmanos, que che-garam primeiro que estes à costa, sentem-se agora finalmente livres. Conseguiram ressuscitar, têm ali gente extraordinária, com qualidades incríveis, mui-tas das quais se transmitiram ao Brasil. Uma das características do Brasil é realmente estar muito afri-canizado. O toque de África também foi muito importante, muita gente foi para lá servir. Não os escravos, mas as escravas, as grandes escravas, que passaram os seus costumes, a sua maneira de ser, a muita outra gente no Brasil. De maneira que essa África vai receber duas ajudas extraordinárias: uma é a ajuda do Brasil, que, tanto quanto sei, continua com o Presidente Itamar [Franco]. Hoje, os que querem nave-gar já não precisam de o fazer por navio, porque hoje navega-se com fax, dá-se a volta ao mundo com fax, e o navio já não é preciso para nada. A outra é a da China, porque lhe vai traçar uma economia para o mundo na junção das duas economias: a de mer-cado e a outra, a do nosso amigo Li-Peng, quando estiver aperfeiçoada, pronta a funcionar para toda a China e para todo o Oriente, vai passar para a África, muito provavelmente por Moçambique, que é a porta de entrada deles. Então haverá África, haverá Brasil e haverá China, e eu chamo a isso a política do ABC.”<sup>2</sup>

E Portugal no meio de tudo isso? – perguntar-se-á. Haverá algum lugar para Portugal? Para Agostinho da Silva, sim – ou pela ligação ao Brasil ou pela ligação à Ibérica – nas suas palavras:

“Duas possibilidades para Portugal: ou o regresso à integridade peninsular ou, pela ligação com o Brasil - e até, por aí, com a África e o Oriente -, salvar-se de ser apenas um sobrevivente como são o Egipto ou a Grécia ou a Pérsia.”<sup>3</sup>

Esta, a Ibéria, poderia ser até, na visão de Agostinho da Silva, a grande protagonista da “renovação da Europa”:

“Bem, então a Ibéria pode levar à Europa a taxa de natalidade, pode levar para a Europa a racionalização dos produtos, acabar com o inteiro absurdo de a França não poder beber todo o vinho que produz ou não poder comer toda a manteiga que produz também; pode levá-los para o resto do mundo, porque a Ibéria também será não só o condutor à porta da entrada do Terceiro Mundo na Europa, mas será também a saída da Europa para o Terceiro Mundo. Daqui, da Península, poderão sair produtos para África, poderão sair produtos para a América Latina e poderá sair a imaginação que parece estar faltando na Europa: imaginação de ousar navegar através dos mares, para descobrir novas maneiras de manter o mundo.”

“De maneira que essa entrada da Ibéria pode ser uma espécie de renovação da Europa, pode ser uma vacina que a lance para caminhos em que ela própria hesitou e de que ela própria teve medo”.<sup>4</sup>

Paradoxalmente, esta visão agostiniana de Portugal denotava, nas palavras do próprio Agostinho da Silva, um processo de “reaportuguesamento de Portugal”, processo que, de resto, considerava imperioso:

“O portu-guês vive hoje em Portugal num país que não é Portugal. Num país estrangeiro. Quando toda a gente se riu do plano do Governo que dizia que era preciso rea-portuguesar Portugal, o problema é que o plano tinha razão. É preciso reaportu-guesar Portugal. Engraçado! Ninguém se espanta

1 Conversas com Agostinho da Silva, ed. cit., pp. 55-56.

2 A Última Conversa, ed. cit., p. 67.

3 “Pensamento à solta”, in Textos e Ensaios Filosóficos II, Lisboa, Âncora, 1999, p. 167.

4 Ibidem.

quando se diz de um país africa–no que é preciso reafrikanizar a África.”<sup>1</sup>

Esse seria, ainda na sua visão, o processo, o projecto, que mais importava cumprir, tanto mais porque, ainda nas suas palavras:

“Há uma ausência de pro–jecto. Portugal está de mãos a abanar por detrás das costas sem saber o que é que há-de fazer, embora precise haver em Portugal um projecto.”<sup>2</sup>

Daí, enfim, as duas prioridades que definiu:

“Temos de pôr Portugal limpo: na terra, no mar costeiro, naquilo que dá. Esse parece-me ser o primeiro passo. O segundo será voltar ao mar.”<sup>3</sup>

## AGOSTINHO DA SILVA: QUE PROJECTO PARA PORTUGAL?

Olhando para trás, para a nossa História, considerava Agostinho da Silva que

“Portugal nunca teve um regime político que prestasse a não ser, com todos os defei-tos que tinha, até D. Dinis ou parecido”<sup>4</sup>

Na sua própria vivência, também nunca Agostinho da Silva se reconheceu nos diversos regimes que se sucederam no século XX. Desde logo, no regime republicano – de quem tinha uma visão bastante negativa, como se atesta por este tão longo quanto elucidativo testemunho:

“...nós, os jovens, tínhamos a ideia que de facto a República estava em grande desordem, e continua a ser a ideia de hoje. A ideia de que naquela altura Portugal estava em risco de desaparecer do mapa, como nação independente. Na Europa, depois da Grande Guerra, a situação era de cobiça das colónias portugue–sas. Evidentemente que elas estavam em risco. O próprio Portugal, pela desordem económica, pela desordem política, por tudo o que acontecia cá dentro - embora muita gente afirmasse que tudo estava bem - estava em risco de, provavelmente, se perder.

De maneira que a gente pensa, que a história, de vez em quando, tem os remédios meio brutos para que as coisas se encaminhem até ao ponto que se quer. E o que se levanta perante uma reflexão da história é, por exemplo, o problema de saber se as coisas sucedem apenas porque sucedem, porque houve algo que iniciou a his–tória e depois jogou por aí adiante ou se, na realidade, há qualquer espécie de plano ou de pensamento coordenado que a leva por determinados caminhos e a lança em determinados acontecimentos.

O que é certo é que vem a Ditadura militar, incompetente - eles não tinham jeito para governar o país. O problema principal era por um lado o das finanças, o da economia portuguesa, mas sobretudo o das finanças, e também o problema da ordem pública. Depois surgiu um professor da Universidade de Coimbra, professor de finanças, que já tinha feito alguns comentários sobre a situação em Portugal, que foi chamado para remediar o país e que teve a frieza de alma e de certo modo a coragem de recusar o primeiro convite, porque achou que as condições propostas não eram as que ele queria e só voltou quando lhe deram todas as condições para governar à vontade. E então dedicou-se a isso, a pôr as finanças em ordem, o que não foi difícil, bastou diminuir ainda mais as possibilidades de vida do povo portu–guês para que as contas do Estado ficassem em dia e se pudesse até colocar dinheiro em Londres para render. E por outro lado ele tinha uma noção da ordem pública que não queria saber se tinha de sair de dentro das pessoas para fora ou de fora para dentro. Votou o segundo ponto, uma repressão extremamente dura... Mas a verda–de é que vendo a coisa a voo largo, Portugal chegou depois, em 1974, pelas várias espécies ou pelos vários aspectos que a ditadura militar, depois civil, foi tomando, a uma posição, em que encontra, ao sair de tudo isso, um mundo completamente diferente daquele que teria em 1926. Chega ao mundo em que já não há essa cobiça do território de África e em que a própria situação levou a que os territórios africa–nos se tornassem independentes e, portanto, eliminassem esse risco quanto à situa–ção de Portugal continental. Por outro lado ainda, o que aconteceu foi que sob o aspecto propriamente europeu, a Europa é já diferente, com uma Espanha também diferente e em crise, de maneira que não havia nenhum risco imediato para Portu–gal do lado de fora. Podia haver risco do lado de dentro, mas do lado de fora tinha desaparecido.

Então demarqueei-me inteiramente da linha ditatorial. Hoje talvez tivesse percebido melhor. Suponho que hoje percebo melhor e, embora discordando da

1 O Império acabou. E agora?, ed. cit., p. 186.

2 Ibid., p. 186

3 In Dispersos, Lisboa, ICALP, 1988, p. 42. Ainda quanto à referência ao “mar”: “o mar acabou no dia 24 de Abril de 1974, o que é uma atrapalhação para Portugal” [ibidem].

4 O Império acabou. E agora?, ed. cit., p. 228.

Ditadura, vejo que ela deu a possibilidade a Portugal de sair da crise em que podia ter naufragado durante a Primeira República e chegar até aos tempos de hoje em que as coisas irão naturalmente de outra maneira.”<sup>1</sup>

Não obstante esta visão quase “justificativa” do Estado Novo<sup>2</sup>, a verdade é que este também não foi um regime que tenha dado ouvidos a Agostinho da Silva, desde logo quanto à criação de uma “comunidade de língua portuguesa”:

“a ideia geral talvez fosse, e eu próprio a defendia e procurei no princípio da guerra em Angola, junto de autoridades portuguesas, por exemplo de um embaixador no Rio, pôr-lhes essa ideia na cabeça... fazer das colónias e de Portugal uma comunidade de língua portuguesa. Ideia que expus a Franco Nogueira quando vim a Portugal, em 1962, convidado pelo Governo português para discutir o estatuto do Centro de Estudos Portugueses em Brasília. O ministro Franco Nogueira, ministro dos Estrangeiros nessa altura, recebeu-me e pudemos conversar com toda a franqueza, perguntando-me ele se eu achava que a ideia de uma comunidade luso-brasileira seria bem recebida no Brasil, respondi-lhe que não. Exactamente por causa da atitude de que Portugal estava a tomar com as colónias, com Angola naquela ocasião, o Brasil de nenhuma maneira ia aceitar isso, pois recordava-se muito bem que tinha sido colónia. A meu ver, Portugal tratou o Brasil muito bem quando foi colónia e se não tivessem sido os portugueses, o Brasil não se teria constituído. Mas o Brasil muitas vezes achava que os portugueses tinham tido defeitos na colonização - a meus olhos esses defeitos não existiram, embora houvesse muita coisa individual de tipo geralmente conotado com a colonização rapinante dos países. Mas não me parecia que naquela altura aceitassem uma coisa dessas. Mas havia algo que achava que aceitavam e que tomava a liberdade de expor a Franco Nogueira, que de resto tinha tido relações com um grande amigo meu, o poeta Casais Monteiro, e, portanto, eu podia falar com uma certa liberdade, por isso disse-lhe que o que me parecia que se devia fazer era uma comunidade luso-afro-brasileira com o ponto africano muito bem marcado. Quer dizer, se pudesse, eu poria o ponto central da comunidade, embora cada um dos países tivesse a sua liberdade, a sua autonomia, em África, talvez Luanda ou no interior de Angola, no plano, de maneira que ali se congregassem Portugal e o Brasil para o desenvolvimento de África e para que se firmasse no Atlântico um triângulo de fala portuguesa - Portugal, Angola, Brasil - que pudesse levar depois a outras relações ou ao oferecimento de relações de outra espécie aos outros países. Então Franco Nogueira disse-me que isso era completamente impossível, que Portugal não se podia dividir e que não havia nada a fazer nesse ponto. De maneira que eu continuo a pensar que, aquando da revolução em 1974, se poderia talvez ter tentado isso. No entanto, é muito possível que a situação tivesse avançado tanto, que a guerra tivesse castigado tanto, quer os africanos, quer os portugueses, que o que cada um queria era ver-se livre do outro. Portanto, não havia já nenhuma possibilidade de fazer senão o que se fez, uma descolonização decerto apressada, mas trazida pelas circunstâncias; parecia que não podia ser de outro modo e, no entanto, talvez a coisa pudesse ter tido outro caminho. Quanto a Timor, achava que podia ter sido incluído num quadro futuro de uma comunidade de língua portuguesa e desempenhar um papel importante.

Não, não me pareceu que a revolução de 1974 tal como estava a ser feita, conduzisse a alguma coisa em que valesse a pena colocar essas ideias. Pareceu-me que era um pronunciamento militar sem grande largueza política e que por outro lado se entrava em passo de pôr imediatamente Portugal a caminho de um regime parlamentarista que continuo a achar que não é o regime mais adequado a Portugal.”

Após o abrupto processo de descolonização – ou, talvez mais exactamente, de “abandono” –, considerou Agostinho da Silva que, ainda assim, o grande projecto de futuro de Portugal passava por reatar os laços com os restantes países lusófonos, obviamente agora numa base de paridade. Esse projecto já deu lugar à CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, mas, como já aqui foi dito, esse projecto está ainda muito aquém do sonho agostiniano. Mais de quinze anos após a sua criação, é tempo, a nosso ver, de finalmente concretizarmos esse sonho, esse Horizonte...

Fiel a essa “Pátria de todos nós”, a essa visão estratégica de Agostinho da Silva, tem sido o MIL: Movimento Internacional Lusófono, um movimento cultural e cívico recentemente criado mas que conta já com vários milhares de membros, de todo o espaço da lusofonia, e que tem defendido, de forma coerente e consequente, o reforço dos laços entre os países lusófonos<sup>3</sup>.

1 Ibid., pp. 45-46. Cf., igualmente, pp. 164-165: “Eu já tinha reflectido bastante sobre essa ditadura e tinha pensado que Portugal com o regime da Primeira República, de perpétua incerteza, de discussão, conflito, inapetência, incompetência de encontrar um verdadeiro governo e um verdadeiro plano para o país, quando se chegou por essa altura de 1926, parece-me agora, parecia-me já em Brasília, que a situação era muito complicada, que o país estava sem nenhuma credibilidade exterior, sem o respeito de ninguém, tanto dentro como fora, havia o problema das colónias, que todo o mundo ambicionava, de maneira que podia dizer-se que Portugal era um fruto maduro que as potências europeias, inclusive a Espanha, podiam tomar e dominar quando quisessem, bem como a parte africana portuguesa. Então podemos supor que a ditadura militar de Gomes da Costa e dos seus companheiros e depois a civil de Salazar serviram para preservar Portugal de um fim ou de uma situação que seria completamente desastrosa na altura, mas que levou o país, depois com Marcelo Caetano até à Revolução de 74, a encontrar o mundo já de maneira diferente, sem nenhuma potência pensar já em invadir-nos, e com as colónias a pensarem na sua própria independência.”

2 Cf., igualmente, Dispersos, ed. cit., 170: “A I República, para mim, era uma coisa que não ia levar a sítio nenhum. Mais: estou convencido de uma coisa esquisita, segundo a qual, se não tivesse havido ditadura, provavelmente Portugal tinha acabado naquele momento, aí por 1925-26. Era uma confusão, ninguém se entendia, não parecia existir saída de espécie nenhuma. Por outro lado, havia ao lado uma Espanha, de Primo de Rivera e Afonso XIII, interessada em Portugal, mais uma Europa com os olhos postos nas Colónias e, de facto, podíamos ter entrado, nesse momento, num processo de dissolução. Então, o que é que foi a ditadura? Talvez tivesse sido a camada de gesso que se aplica na perna de um sujeito que quebrou um osso: é chato, cria pulgas, causa uma série de incómodos, mas aquilo lá se vai aguentando e, quando se tira o gesso, o mundo é outro.”

3 Para mais informações: [www.movimentolusofono.org](http://www.movimentolusofono.org). Uma súmula das posições do MIL foi entretanto publicada: Convergência Lusófona (2008-2012) – as posições do MIL: Movimento Internacional Lusófono, Lisboa, Zéfiro, 2012.

Como já alguém escreveu, o que temos procurado fazer é “construir a CPLP por baixo, ao nível da sociedade civil”. Desde logo, promovendo o sentido de cidadania lusófona, ainda tão incipiente na maior parte de nós. Ainda e sempre, promovendo o reforço dos laços entre os países lusófonos – no plano cultural, desde logo, mas também social, económico e político. Eis, a nosso ver, o novo Horizonte que se abre para Portugal, no reencontro com a sua História: a aposta na Convergência Lusófona, conforme defendemos no nosso já aqui referido livro *A Via Lusófona: um novo horizonte para Portugal*.

*Renato Epifâneo é professor de Semiótica no IADE; Membro do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, do Instituto de Filosofia Luso-Brasileira, da Direcção da Sociedade da Língua Portuguesa e da Associação Agostinho da Silva; investigador na área da "Filosofia em Portugal", com dezenas de estudos publicados, desenvolve actualmente um projecto de pós-doutoramento sobre o pensamento de Agostinho da Silva, com o apoio da FCT: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, para além de ser responsável pelo Repertório da Bibliografia Filosófica Portuguesa: [www.bibliografiafilosofica.webnode.com](http://www.bibliografiafilosofica.webnode.com); Licenciatura e Mestrado em Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; doutorou-se, na mesma Faculdade, no dia 14 de Dezembro de 2004, com a dissertação Fundamentos e Firmamentos do pensamento português contemporâneo: uma perspectiva a partir da visão de José Marinho (no prelo); autor das obras Visões de Agostinho da Silva (2006), Repertório da Bibliografia Filosófica Portuguesa (2007), Perspectivas sobre Agostinho da Silva (2008), Via aberta: de Marinho a Pessoa, da Finisterra ao Oriente (2009), A Via Lusófona: um novo horizonte para Portugal (2010), Fernando Nobre: Diário de uma Campanha (2011) e Convergência Lusófona (2012). Integra a Direcção da NOVA ÁGUIA: Revista de Cultura para o Século XXI e é o Director da Colecção de livros com o mesmo nome (Zéfiro). É o Presidente do MIL: Movimento Internacional Lusófono.*

# AGOSTINHO DA SILVA E JOSÉ LUÍS CONCEIÇÃO SILVA: PROFESSORES LUSO-BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA<sup>1</sup>

Lúcia Helena Alves de Sá<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Com o intuito de que a memória esquecida da Universidade de Brasília (UnB) não permaneça por mais 50 anos nos subterrâneos da história da fundação da Universidade de Darcy Ribeiro, o presente artigo destaca duas personalidades luso-brasileiras, Agostinho da Silva e José Luís Conceição Silva, que ajudaram a formar a intelectualidade acadêmica dessa Instituição de Ensino Superior para que ela fosse a melhor de todas as universidades do país. O professor Agostinho fundou e organizou o Centro Brasileiro de Estudos Portugueses (CBEP) e a Faculdade de Teologia, reanimou os laços diplomáticos entre os países africanos e o Brasil e foi o idealizador da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O professor Conceição Silva foi diretor do CBEP, exerceu atividades no campo da Reforma Agrária e foi expulso da UnB durante o regime militar.

**Palavras-chave:** Agostinho da Silva; Conceição Silva; Universidade de Brasília; Centro Brasileiro de Estudos Portugueses; reforma agrária; história

## **ABSTRACT**

University Darcy Ribeiro - now known as University of Brasilia - UnB has an incredible memory and the people should know better about the personalities who built its 50 years of history. This article wants to show the importance of two special Portuguese-Brazilian teachers: Agostinho da Silva and José Luís Conceição Silva, who helped to build intellectually the University of Brasilia. That's why it is considered one of the best Brazilian Universities. Agostinho da Silva established and organized the Brazilian Center of Portuguese Studies (CBEP) and the Theology College. He was responsible for the diplomatic relation among African countries and Brazil as well as the creation of the Country Community of Portuguese Language (CPLP). Conceição Silva was the director of the Brazilian Center of Portuguese Studies (CBEP). He worked in the Brazilian Land Reform and he was banished from UnB during the Military Regime.

**Keywords:** Agostinho da Silva; Conceição Silva; University of Brasilia (UnB); Brazilian Center of Portuguese Studies (CBEP); Land Reform, history

1 Texto original, intitulado "Agostinho da Silva e a Reforma Agrária", escrito por José Luís Poças Leitão Conceição Silva, apresentado em palestra na Universidade de Brasília em 20 de agosto de 2002. O conteúdo textual foi revisto, adaptado e ampliado para esta publicação pela professora Lúcia Helena Alves de Sá.

2 Pesquisadora da obra do professor George Agostinho Baptista da Silva e Presidente da CASA AGOSTINHO DA SILVA, com sede em Brasília, que agrega acervos agostinhos e de José Luís Poças Leitão Conceição Silva.

A memória da Universidade de Brasília (UnB) não pode permanecer nos subterrâneos da história recente do país. Por isso, o presente artigo destaca duas personalidades luso-brasileiras - Agostinho da Silva e José Luís Conceição Silva - que, muito afins aos ideais humanistas de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Cyro dos Anjos, ajudaram a formar a intelectualidade acadêmica dessa Instituição de Ensino que foi fundada para ser a melhor do Brasil.

A vida de Agostinho da Silva foi atravessada por diversos momentos distintos, marcados cada um, por características muito particulares da sua personalidade possuidora de aspectos de feição cultural, religiosa e política. Esse filósofo e pedagogo salazarista, em todos os lugares por onde passou e deixou evidente a defesa dos direitos humanos luso-brasileiros, foi homem livre e libertário. Em Portugal, foi anti-Salazarista. Em questões religiosas, certamente, foi um convicto crente no Jesus Cristo do Sermão da Montanha, mas também, um admirador do budismo que considerava muito próximo de um ateísmo esclarecido e um posicionamento de dúvida que ia da crítica ao catolicismo de Roma à aceitação parcial da contestação de Espinosa às crenças em deuses antropomórficos, consideradas superstições, fruto da ignorância.

Podemos definir três períodos distintos nos primeiros 61 anos de vida de Agostinho. O primeiro, até os 28 anos, inicia-se com a sua formação na Universidade do Porto, depois como candidato a professor do Liceu de Aveiro e termina com a recusa em assinar a declaração obrigatória para todos os funcionários públicos, no regime de Salazar, de não pertencer à associação secreta alguma (leia-se: Maçonaria e Partido Comunista) nem professar ideias contrárias à existência de Portugal como nação independente. Agostinho, a quem não caberia nenhuma dessas acusações, não assinou a declaração e, por isso, ficou impedido de assumir o cargo de docente do Liceu de Aveiro ou de qualquer outra função pública.

O segundo período, que durou cerca de 10 anos, abarca os trabalhos de Agostinho, em Portugal, como professor em escolas particulares, publicação de textos diversos como as *Biografias* e os *Cadernos de Informação Cultural*, viagens para a Espanha e França onde estudou, lecionou e manteve contato com portugueses imigrados, quase sempre por razões políticas. Essa temporada termina com a sua partida de Portugal para a América do Sul e a sua chegada ao Brasil em 1947, ano que marca o princípio da terceira etapa da vida agostiniana em nosso país.

Dos 25 anos de vivência no Brasil, entre as ações empreendidas por Agostinho da Silva, destaca-se a sua participação na fundação, em 1961, da Universidade de Brasília (UnB) no Centro-Oeste. O antropólogo Darcy Ribeiro enviou ao professor Agostinho o projeto dessa universidade quando ainda trabalhava no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade da Bahia (1957). Logo compreendeu que a futura instituição de ensino superior teria por meta preparar docentes para as outras universidades, transformando mentalidades tacanhas presas a modelos educacionais antigos e estrangeiros.

O pedagogo luso-brasileiro acreditou que a UnB seria o melhor ambiente para se publicar as mais novas obras de Física, Biologia, Química e outras áreas do conhecimento. Ademais, prospectou que essa Universidade seria o retrato da sociedade solidária, de postura indagativa, de autoquestionamento político, econômico e social, configurando-se como modelo exemplar para todas as outras instituições já existentes no País ou que viessem a se constituir.

Na UnB, o professor Agostinho idealizou a criação da Faculdade de Teologia que deveria contar com a presença e participação de representantes das várias religiões e atitudes reflexivas existentes no Brasil, entre elas, as de origem africana. Como o nosso país é monoteísta e politeísta ao mesmo tempo, as pessoas vivenciarão a sua religião em acomodações apropriadas aos ritos e às festas de acordo com suas liturgias e poderiam entrar nessa Faculdade livremente sem exigência alguma da Universidade, sem sequer se colocar em questão se tinham instrução primária ou não.

A Faculdade de Teologia teria a incumbência de abarcar as religiões da América, da África e da Ásia no que tivessem de ecumênico e todo ateísmo e agnosticismo, consolidando a abertura a conversas interculturais e inter-religiosas, à ritualização das origens e dos ancestrais por meio de variadas mediações simbólicas e ritos adequados a circunstâncias de cada grupo.

Se a teologia serve para alguma coisa é para tentar arranjar uma explicação cabal para o Universo que tente ser a síntese de todos os saberes. Então, não há sentido haver sistemas religiosos que se contradigam uns com os outros. É por isso que Agostinho da Silva indagava que uma teologia que quisesse ser a explicação total do Universo teria de incluir aquilo que lhe aparecesse como adversário.

À Faculdade de Teologia, as pessoas deveriam chegar livres de preconceitos que impedem a aquisição de conhecimentos, de cultura entre culturas. Entretanto, essa educação teológica de caráter libertário e ecumênico, deveras “conversável”, disposta a alargar nossos traços identitários, provocaria acusações esquerdistas à nova Universidade pelas forças conservadoras, posteriormente, militares. Para evitá-las ao máximo, o reitor Darcy Ribeiro, achando demasiado audaciosa a proposta do professor Agostinho - que acompanhava os fluxos de modernidade - criou uma Faculdade de Teologia de cunho católico, sob a direção de Frei Mateus, um representante dos dominicanos, que foi expulso da UnB pela revolução dos coronéis em 1964.

As restrições impostas pelo regime militar à UnB favoreceram as fragmentações das relações humanas, provocando a saída de professores e dissolvendo a cumplicidade mantida entre seus segmentos dando fim, em 1972, à outra proposição de Agostinho da Silva: o Centro Brasileiro de Estudos Portugueses (CBEP).

Afastando qualquer possibilidade de interferência de tipo colonialista do governo português, o professor Agostinho coordenou

o CBEP, fundado em 21 de abril de 1962, com o intuito de que o Brasil viesse a conhecer Portugal de fato, porque a História brasileira passa obrigatoriamente pelo entendimento da História de Portugal, de modo que se faria até mesmo bem mais compreendida, pelo menos até meados do século XIX, a mundividência de ideia de laços de origem indissolúveis e evidentes que impõem uma unicidade: a mesma língua e comum literatura.

Com a fundação do CBEP, fortaleceram-se os intercâmbios entre Brasil e Portugal, e a partir dele, Agostinho começou a pensar em uma Comunidade de Língua Portuguesa, o que hoje já está estruturado: a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), constituída por oito países-membros (Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

No Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, George Agostinho firmou o convívio interfecundante entre diversas áreas do conhecimento e fez germinar o interesse de professores, estudantes e intelectuais pela Cultura de Língua Portuguesa, em especial, pelos estudos sobre raízes portuguesas no Brasil. Nessa perspectiva, essencialmente cultural, a implantação do CBEP visava a investigação da influência da cultura lusófona na base da formação do Brasil e o entendimento de que o Brasil foi povoado, a despeito da história oficial nada disso relatar, por uma gente fugida da opressão e da miséria, difundindo aqui a ideia de o Quinto Império: economia coletivista, organização democrática e liberdade religiosa. Já que o termo “Império” supõe um Imperador, Agostinho da Silva preferiu usar a expressão Reino do Espírito Santo no qual haveria prosperidade e ecumenismo.

O CBEP - além de ter a tarefa de preparar os serviços de extensão cultural da UnB, agenciando cursos para a comunidade de Brasília, mormentemente congressistas e outras categorias profissionais - promoveu o estudo da Cultura Portuguesa no Extremo Oriente, tendo sido Goa a primeira região a divulgá-la. Na direção do Centro, Agostinho conseguiu montar “[...] uma biblioteca portuguesa de cerca de vinte e cinco mil números e uma mapoteca, que é certamente uma das melhores coleções de cartografia de Portugal e seus territórios ultramarinos; [...]”, o que se deu com o apoio e incentivo do governo português e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Agostinho da Silva pretendia disseminar o Centro em Goiás Velho (Goiás), Ribeirão da Ilha (Santa Catarina), Olinda (Pernambuco), Alcântara (Maranhão) e Cachoeira-São Félix (Bahia) com o intuito de reunir documentos sobre o Brasil. Exemplo de uma dessas iniciativas foi a fundação da Casa Reitor Edgard Santos, em Cachoeira (Bahia), nítida extensão do CBEP.

Foi por meio do CBEP que Agostinho da Silva, também, alargou o ambiente acadêmico para além dos muros universitários, indo ministrar aulas no barracão de Sobradinho, um espaço cultural - fundado e dirigido por Teodoro Freire que era funcionário do Centro -, em pleno Cerrado do Planalto Central destinado à preservação do festejo do bumba-meu-boi e a outros eventos típicos do Maranhão.

Para o barracão de Seu Teodoro que é, atualmente, patrimônio imaterial brasileiro, conhecido pelo nome de Centro de Tradições Populares de Sobradinho, acorria gente humilde para ouvir as “conversas-livres” do professor Agostinho que dizia, conforme se lê em *Vida Conversável* (1994) “que os seus auditores lhe trouxeram mais do que ele lhes deu, pelo apuramento de ideias a que lhe obrigaram e pela experiência da vida que a ele comunicaram, mesmo quando permaneciam silenciosos durante os seus monólogos”.

Apesar da concretização de projetos culturais iniciados no CBEP e implantados em outras regiões que tiveram influência lusófona, Agostinho da Silva, nos dois anos que se passaram entre 1967 e 1969, reduziu sua participação nas atividades brasileiras. Perdeu aparentemente o interesse manifestado até então pelos problemas do Brasil e, talvez desgostoso e desiludido com a permanência dos militares no poder e, sobretudo, pelo desinteresse verificado entre os brasileiros por Portugal e suas relações históricas com o Brasil, considerou finda a sua permanência na UnB. Retorna brevemente à Santa Catarina e regressa a Portugal em agosto de 1969.

Dois anos antes de voltar a Portugal, Agostinho vai a Lisboa e convida o professor José Luís Poças Leitão Conceição Silva (1917-2011) - ativista político anti-salazarista que desde os anos de 1932 já integrava o Partido Comunista - para assumir o cargo de Diretor Executivo e Coordenador Substituto do CBEP, cujos planos de atuação envolviam, nomeadamente, a intensificação das relações culturais Brasil-Portugal e a investigação do “brasileirismo”.

Agostinho da Silva delineou ao professor José Luís o ambiente da vida comum no Brasil, seus defeitos e qualidades, seu potencial nos setores cultural e econômico. Desenvolveu a descrição do povo, mormentemente o do Nordeste, a grandeza do país e a infinidade de possibilidades de trabalho que aqui se oferecia.

O professor Conceição Silva tinha predicados suficientes que justificavam o interesse agostiniano de considerá-lo competente para substituí-lo na coordenação do CBEP. Detinha conhecimentos como Historiografia Portuguesa, Arquitetura Popular Portuguesa, Tecnologia de Alimentos, Questão e Ordenamento Agrário e Reforma do Setor Primário da Economia do Brasil; professor de Física e Matemática, agricultor e economista agrário, engenheiro geógrafo, astrônomo, historiador, escritor, orador, entende-

1 Correo Braziliense, Caderno Cultural, Agostinho da Silva. “Comemoração de Os Lusíadas” - Brasília, sexta-feira, 23 de fevereiro de 1973.

dor de teatro e perito em música. Estudioso do Políptico de São Vicente, datado do século XV, que se transformou em verdadeiro ícone artístico-cultural, ideológico e até mesmo político da história portuguesa.

Conceição Silva, em 26 de maio de 1967, assume o cargo que lhe foi oferecido e Agostinho, de fato, diminuiu suas ações junto à UnB e mesmo no Brasil, pois, além dos motivos já apontados, pensava em um plano vastíssimo de contatos que pretendia realizar e que, de certo modo considerava interrompido, contra seu desejo, devido ao governo dos coronéis instalado em nosso país a partir de 1964.

José Luís, ao chegar ao Brasil, interessou-se, especialmente - quer em análises teóricas desenvolvidas em conversas com Agostinho, quer em tentativas de trabalho prático realizado ou tentado no meio rural - pela economia do Setor Primário no Brasil, pois acreditava que aqui (como em Portugal) seria necessário iniciar o que chamou de “verdadeira Reforma Agrária”. Desse modo, insistia para que o amigo fundador do CBEP o mantivesse informado dos problemas da agricultura brasileira.

Ao saber da opinião, comumente manifestada, de que o Cerrado era uma formação natural de solos, fauna e flora imprópria para a agricultura, o professor Conceição (como ficou mais conhecido) contestou com veemência. Isso o levou a recorrer à Biblioteca da UnB e ler tudo o que pôde encontrar a respeito. Deparou-se, então, com os estudos publicados, em 1930, por Leo Weibel (geógrafo alemão, criador da Geografia Agrônômica) sobre a região do Cerrado.

Depois tomou conhecimento de resultados já obtidos no campo experimental de Goiânia, a 200Km de Brasília, dirigido por um agrônomo polonês que confirmava que os 200 milhões de hectares do Cerrado brasileiro constituem, potencialmente, uma riqueza que poderá levar o Brasil ao primeiro plano de produção agropecuária do mundo.

Questionava-se o professor José Luís como era possível, no Brasil, haver opiniões contrárias àqueles estudos sobre a economia rural, com exceção de uma pequena área no Sul e Sudeste conhecida pela existência das “terras roxas”, qualquer coisa como apenas 4% do território brasileiro. Impressionado com tanta ignorância e desconhecimento da realidade nacional, começou a investigar o assunto. Trocava impressões com Agostinho da Silva, informando-o de tudo o que fizera e conseguira em Portugal no que respeitava ao desenvolvimento de novas tecnologias na área da agropecuária.

O novo coordenador do CBEP lembrou ao professor Agostinho que, em 1951, tinha sido publicado nos Estados Unidos e divulgado em todo o Mundo o *Manual de Conservação do Solo* que foi por aquele usado para efetuar experiências em Moura, no Alentejo. Uma tradução em português foi publicada com vistas, sobretudo, à aplicação no Brasil. Porém, o manual foi muito pouco difundido por aqui, adotado, na prática, apenas uma parte ínfima de seu conteúdo nas regiões Sul e Sudeste.

Agostinho da Silva se interessou pela pesquisa do novo coordenador do CBEP e juntos chegaram a pensar em conseguir uma área de terra no Distrito Federal para tentar uma experiência sobre o emprego de novas tecnologias. Algo que só aconteceria anos depois, já com Agostinho em Portugal.

O professor Conceição e dois integrantes do Centro, Roberto Pinho e Luiz Carlos Pontual, compraram, em 1973, uma área rural com 1.300 hectares, no Estado de Goiás, e instalaram a Fazenda Guariroba. Eles iniciaram a exploração da terra orientada no sentido da inovação tecnológica e sem riscos para o solo e para o agricultor, incentivando meios de sustentabilidade ambiental, preferindo, assim, a produção de alimentos o mais natural possível e valorizando o trabalho cooperativo, opinião defendida por Agostinho, que via no trabalho cooperativo e comunitário, indícios do processo de uma verdadeira reforma do setor agrário de nossa economia.

A Fazenda foi vendida em 1977, inviabilizada por problemas comerciais insolúveis provocados pelo controle do mercado pelos intermediários e atravessadores que absorviam os lucros e impediam a iniciativa de renda direta aos produtores. Da Guariroba, ficou a canção “Refazenda” do auxiliar financeiro dessa área rural, o músico e letrista Gilberto Gil.

O que nos interessa por em relevo, ao citarmos tanto a construção da Fazenda Guariroba quanto a canção “Refazenda”, é a Reforma Agrária cuja opinião geral ainda é pela desapropriação de latifúndios e sua divisão em pequenos lotes que devem ser entregues a famílias de trabalhadores sem terra ou a minifundiários sem as mínimas condições de vida no meio rural.

Chegamos à conclusão de que se deve entender por Reforma Agrária as orientações de Agostinho da Silva definidas em *Proposição*, texto inédito de 1974 que foi reunido em *Dispersos* (1988), obra organizada pelo filósofo português Paulo Borges. Em nossa opinião, *Proposição* resume o que se pode considerar como ideia básica da reforma do Setor Primário da Economia, absolutamente imprescindível para dar cabo à grave crise em que se abate e debate a sociedade capitalista atual.

Nas conversas com Agostinho, o professor Conceição Silva abordava várias vezes



Arquivo Casa Agostinho da Silva

**Figura 1.** Professor José Luís Conceição Silva na Fazenda Guariroba (Ano: 1975)

o tema da necessidade de, na agricultura em geral, ser importante, para além da resolução dos problemas tecnológicos, a atenção aos aspectos da organização do trabalho no campo. Voltavam, constantemente, ao problema da chamada Reforma Agrária, evidentemente, de natureza social e econômica, mas considerada, acima de tudo, político. Questão difícil de se abordar quer em Portugal quer no Brasil, em virtude do perigo, temido pelos governantes, de cair em análises de soluções relacionadas com a ex-crada doutrina marxista ou simplesmente socialista.



Pascoal Carlos Magno

**Figura 2.** Da esquerda para direita: professor Agostinho da Silva, Mariana Alvim e Conceição Silva, Paty do Alferes, RJ (1968).

No segundo semestre de 1968, Agostinho da Silva esteve ausente do CBEP, pois foi lecionar em uma universidade dos Estados Unidos. Em 1969, ministrou o último curso sobre Literatura Portuguesa (*O Iluminismo*) na UnB e, no dia 8 de agosto desse mesmo ano, chamou o professor Conceição Silva à casa da psicóloga Mariana Alvim, onde morava depois de ter abandonado o seu alojamento na Trapa (ocupação dos estudantes baianos), para comunicar a sua decisão de abandonar o Brasil e voltar a Portugal.

Para o professor Conceição, as razões dessa decisão eram simples. Refletiam uma desilusão de Agostinho acerca da velha esperança de conseguir iniciar, no Brasil, uma reviravolta da opinião pública rumo à compreensão da importância de ser o povo brasileiro um produto de raiz e formação étnica e histórica do povo português, herdeiro no sentido de um espírito missionário destinado a, em tempo talvez próximo, salvar a humanidade da crise moral, política e social em desenvolvimento no mundo todo.

Agostinho da Silva queixava-se do estado lamentável do nível cultural a que estava chegando a classe média no Brasil, evidenciado pelo alheamento manifestado pelos estudantes universitários por tudo o que dissesse respeito a movimentos culturais progressistas e verdadeiramente revolucionários, no sentido positivo do termo, como se pode encontrar no Sermão da Montanha, na *Ética* de Espinosa ou no Zen-Budismo.

Partiu Agostinho para Portugal desencantado com os brasileiros, mas não em absoluto, com o Brasil dos nordestinos, das Festas do Divino, do Antônio Conselheiro e, talvez, mesmo com o do Cangaço, sem falar dos Bandeirantes com seus mamelucos destruindo as missões jesuítas.

Em Portugal, morrera Salazar ou pelo menos desaparecera. Em seu lugar, comandava a política portuguesa, Marcelo Caetano, velho conhecido de Agostinho da Silva, com o qual seria para ele mais fácil viver sem ser incomodado. Começava, assim, o quarto período de vida daquele que foi, depois de Fernando Pessoa, o Mestre da Cultura de Língua Portuguesa.

Já de regresso a Portugal, em 1972, passou a escrever para a revista *Vida Mundial*. Foi um incentivador da formação das chamadas escolas novas que, além de se centrarem nas possibilidades criadoras da criança, funcionavam como uma espécie de enfrentamento dos sistemas econômicos, políticos e das religiões instituídas e convencionais. Essas escolas foram abafadas pelos órgãos estatais que as consideravam um risco para a manutenção do *status quo*.

Em 1974, George Agostinho presenciou a Revolução dos Cravos, ocorrida em 25 de Abril. Certamente, confiou que a mudança política portuguesa, que punha fim aos 48 anos de ditadura, seria propícia para que Portugal se reorganizasse sob uma sociedade baseada na justiça e na honestidade.

A marcha dos acontecimentos político-sociais e a discordância acerca de certas iniciativas dos sucessivos governos portugueses pseudossocialistas como, por exemplo, a adesão à formação da União Européia, acentuaram as críticas de Agostinho da Silva ao governo português. Dos seus intentos de criação de um Portugal ecumênico, no sentido defendido em *Proposição - aditamento um*, pouco se comenta. E, no Brasil de hoje, é esse professor luso-brasileiro um desconhecido.

Em Portugal, onde permaneceu quase ininterruptamente, reacende a sua notoriedade pública como escritor e conferencista. Conseguiu, durante os anos 80 do século XX, editar cartas-circulares que eram remetidas para as mais diversas pessoas e instituições. Essas cartas encontraram relevante eco na imprensa para a qual o autor concedeu entrevistas de temas variados que não passaram despercebidas tanto pelo público, em geral jovem, quanto pela elite cultural e intelectual portuguesa.

Todavia, foi a estreia do professor Agostinho no programa televisivo *Conversas Vadias*, no primeiro semestre de 1990, que o tornou mais conhecido do público português e o transformou em uma das personalidades mais discutidas devido às posições críticas e muito singulares a respeito de temas diversos como, por exemplo, afirmar que a atividade à qual temos de realizar é a de sonhar e desejar que a competição acabe; que grande parte das escolas ensina coisas que já são desnecessárias; que uma das formas de poesia é a vadiagem ou que o mundo caminha tão depressa de modo que rapidamente teremos uma surpresa, quem sabe a do ócio<sup>1</sup>.

1 Dizeres adaptados de acordo com o Volume I de *Conversas Vadias*, entrevista com Maria Elisa, Adelino Gomes e Joaquim Letria.

Apenas ao final do ano de 1990, Agostinho da Silva reiniciou o envio aos amigos de uma série de correspondências nomeadas *Uma folhinha de Quando em Quando* escritas durante o período de doze meses. Renacionaliza-se português em 1992 e, no final desse ano, volta a escrever e enviar a última série de cartas-circulares intitulada *Folhinhas Datilografadas*. Também concede sua derradeira entrevista na qual revela e mantém em relevo sua crença no futuro melhor para o mundo, publicada no *Jornal Raio de Luz*, em 1993. Em 13 de fevereiro de 1994 ainda festejou seus 88 anos, mas, infelizmente, três meses depois, no Domingo de Páscoa, falecia.

No Brasil, permaneceu o professor Conceição, atuando no CBEP como Diretor Executivo e Coordenador Substituto. Com a partida de Agostinho, o Centro estava praticamente morto. Mantê-lo em atividade depois de demitidos todos os professores nele lotados e a maioria dos funcionários, foi apenas uma questão de brio, facilitada pela proteção, que sempre se manteve, a partir da Embaixada de Portugal (que a UnB fingia respeitar) e pela colaboração da Fundação Calouste Gulbenkian que financiava bolsas de estudo para a pós-graduação de estudantes formados na UnB, em Portugal e no estrangeiro e, ainda, outras ajudas financeiras importantes e doação de livros.

Antes de sua demissão e a consequente extinção do CBEP, o professor José Luís Conceição Silva fez duas propostas de trabalho no campo das atividades relacionadas à Economia Agrária. Uma, dizia respeito à organização na Fazenda da UnB (4.000 hectares de área em um excelente local do Distrito Federal), de um assentamento de trabalhadores rurais que, orientados pelo Departamento de Agricultura, trabalhariam em regime coletivo-comunitário, bem como seria implantado um estudo de adaptação da nova tecnologia. Isso foi recusado pela Reitoria sob o pretexto de falta de verba para financiar o projeto.

A outra proposta sugeria que o professor Conceição fosse trabalhar no Campus Avançado da UnB, em Barra do Corda-MA, para desenvolver atividades no campo da agropecuária e exploração florestal. Nessa localidade, havia boas instalações e era fácil manter contato com a população do município que, como se sabe, era o maior do Brasil, com uma área superior a duas vezes a de Portugal, abrangendo todo tipo de ambientes naturais com áreas consideradas das melhores do Mundo para a agricultura. A Reitoria, novamente, negou o pedido e proibiu o coordenador do Campus Avançado de voltar a ter qualquer contato com o diretor do CBEP.

O Centro Brasileiro de Estudos Portugueses funcionou até 17 de abril de 1972 quando foi fechado definitivamente pelo governo militar que tinha a ideia equivocada de que a presença do Centro e o seu funcionamento na Capital Federal era um indício de que Portugal transformaria o Brasil novamente em colônia.

Depois de sua permanência no Centro, Conceição Silva desempenhou atividades sempre relacionadas a assuntos de agricultura e produção agropecuária no Brasil. Em 1991, foi demitido do Ministério da Agricultura pelo Presidente Fernando Collor de Mello e obteve apenas em 1992 a aposentadoria do cargo de professor da Universidade de Brasília, conforme o amparo da anistia concedida pela Constituição Federal do Brasil de 1988 àqueles que foram perseguidos pela Ditadura Militar.

A ação político-social do professor Conceição Silva, em Portugal, só foi reconhecida em 1999 quando, no dia 25 de abril, foi dado o seu nome a uma rua da cidade de Beja, lembrando - aos mais velhos e deixando registrado para a geração jovem - o seu trabalho como político antifascista que durou 35 anos (de 1932 a 1967) e as suas propostas de alteração do sistema tecnológico da agropecuária no Alentejo. Hoje, pode-se afirmar que a luta pela Reforma Agrária foi um sucesso, porém, só se podendo confirmar que ela deixou de existir em Portugal, a partir de 1991.

O modelo adotado na prática foi aquele que o professor propusera durante anos e que, no Brasil, foi apresentado por ele, sucessivamente, aos Ministros da Reforma Agrária e Desenvolvimento durante toda a sua estadia no Ministério responsável pela reforma e desenvolvimento agrários. Além dessas intervenções, de modo constante, apresentou sugestões e propostas a políticos influentes dos Governos de Fernando Collor de Mello a Fernando Henrique Cardoso, senadores, deputados e outros na liderança política brasileira, sobretudo, da oposição.

Desse modo, Conceição Silva foi uma “força formativa atuante” que - mesmo sob a incompreensão de pessoas desprovidas de qualquer preparo para a diversificação de culturas e manutenção e geração da biomassa natural - deixou evidente seu esforço modelar de socialização, comunitarismo e cooperativismo dos bens agrários e, para usar o termo político, isento de populismo. Embutida nele, como um projeto tópico, porque é de todo realizável, está a conversão - a reforma - do que até hoje se tem elaborado de melhor em relação à exploração agropecuária na qual os inconvenientes característicos na prática da agricultura moderna generalizada nos países de sistema capitalista são evitados.

Anunciou o professor Conceição Silva uma nova metodologia para exploração do campo pela atividade agropecuária, cumprindo sua missão de político de opiniões pouco ortodoxas sobre a reforma do Setor Primário da economia e que ainda não é executada por incompetência e ingerência de Governos. Todavia, nossa contemporaneidade impõe exatamente o que ele pensou e fez. Façamos valer em nossa práxis individual e social a construção de uma “nova governança mundial” em que haja, efetivamente, o combate à fome e à miséria, cuidando da Terra para que todas as gentes de todos os quadrantes possam bem viver.

*Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em outubro de 2012*

*Lúcia Helena Alves de Sá é pesquisadora da obra do professor George Agostinho Baptista da Silva e Presidente da Casa Agostinho da Silva, com sede em Brasília, que agrega acervos Agostinhos e de José Luís Poças Leitão Conceição Silva, alethoar@gmail.com*



# AO MESTRE, EM RECONHECIMENTO DO SEU SABER

*Izabela Brochado*

## **RESUMO**

Este artigo é uma homenagem póstuma a Teodoro Freire, dirigente do Centro de Tradições Populares, Sobradinho, Distrito Federal; funcionário da Universidade de Brasília de 1963 a 2000, falecido em janeiro de 2012. Nele, são apresentados alguns elementos do Bumba-meu-boi, da vida deste Mestre responsável pela divulgação e do auto dramático no Distrito Federal e sua relação com a UnB.

**Palavras-chave:** Mestre Teodoro; Bumba-meu- boi; Brasília

## **ABSTRACT**

This article is a posthumous tribute to Teodoro Freire, head of the Centro de Tradições Populares (Center for Folk Traditions), Sobradinho, Distrito Federal, whom was an employee of the University of Brasília from 1963 to 2000, died in January 2012. We discuss some elements of Bumba-meu-boi; the life of Master Teodoro and his relation with Brasília and the University of Brasília.

**Keywords:** Mestre Teodoro; Bumba-meu- boi; Brasília



Parte do livro O Encantador: Seu Teodoro do boi, de Eraldo Peres

Figura 1. Mestre Teodoro e o boi. Fotografia de Eraldo Peres, em 08/07/2006

Numa tarde mansa e ao mesmo tempo triste, nós membros da Comissão UnB 50 anos, reunidos no Salão de Atos da Reitoria, fazíamos uma homenagem a Teodoro Freire, ou melhor, a Seu Teodoro, na época, recentemente falecido. Cada um ali presente rememorava algum fato vivido ao lado de Seu Teodoro, alguns ocorridos há quase cinco décadas atrás, quando da sua chegada à Brasília, outros, mais recentes, mas todos povoados de poesia.

Tomamos a decisão de homenageá-lo no cinquentenário da UnB e por decisão unânime, compreendemos que ele, merecedor de vários títulos honorários, deveria concorrer tanto ao Título de Mérito Acadêmico, mas principalmente ao de Notório Saber, ambos pela Universidade de Brasília.

De acordo com a Resolução do Conselho Universitário nº 12/2012, artigo 2º, o reconhecimento de “Notório Saber” é restrito a profissionais cuja competência, produtividade e experiência transcendem o domínio institucional e sejam de reconhecimento público, comprovadas por produção artística, científica ou cultural, qualitativamente diferenciada e quantitativamente regular.

O que distinguia Mestre Teodoro como indivíduo era a sua vocação e atuação na defesa, conservação e divulgação das manifestações artísticas populares, que não se revelava apenas no trabalho desenvolvido com seu grupo, o Centro de Tradições Populares - CTP, mas que ao longo de sua trajetória ampliou-se por todo Distrito Federal e pelo Brasil. Ciente de seu papel, Teodoro Freire realizou diversas apresentações, debates e integrou seus diversos folguedos em parcerias com outros grupos e artistas locais, como a Cortejo Cia de Atores, o grupo Flor de Babaçu, a Karibu cinema, o Mamulengo Presepada, o grupo Casa de Farinha, com o Maestro Jorge Antunes, professor titular aposentado do Departamento de Música – Instituto de Artes desta Universidade, dentre outros.

A intensa e extensa atividade de Teodoro Freire juntamente com o Centro de Tradições Populares pode ser evidenciada pela quantidade de matérias publicadas nos jornais locais que se referem especificamente ao Seu Teodoro, ou ao CTP. Em pesquisa realizada no Correio Braziliense, verificou-se a publicação de centenas de matérias que vão de 31 de março de 1963, ano do registro em cartório do CTP, a 16 de janeiro de 2012, um dia após a sua morte<sup>1</sup>. A veiculação de matérias de divulgação das atividades do CTP até artigos sobre Teodoro Freire e sua incansável luta pela preservação das tradições populares nos dão a dimensão da importância de seu trabalho como pesquisador, artista e agitador cultural.

Pelas especificidades do trabalho realizado por Seu Teodoro à frente do Centro de Tradições Populares, a Comissão entendeu que tal solicitação deveria ser encaminhada pelo Instituto de Artes, ficando a autora deste artigo, responsável por instruir o processo.

Este artigo está baseado no Memorial escrito para tal, e por ser Seu Teodoro a sua espinha dorsal, ele não poderia ser escrito em linguagem distanciada, como se exige de um artigo acadêmico. Assim, peço licença pra dar partida a essa brincadeira<sup>2</sup>, guiada pela força do boi e pela estrela do Mestre principal, o seu encantador.

## ○ BOI DEU A PARTIDA

1 Jornal Diários Associados PRESS S/A: CD e materiais impressos das publicações sobre Mestre Teodoro e o Centro de Tradições Populares, de março/1963 a janeiro/ 2012. Pesquisa patrocinada pelo SINTFUB – Sindicato dos Trabalhadores da Fundação Universidade de Brasília.

2 Brincadeira e brinquedo são termos bastante utilizados pelos artistas populares para se referirem aos seus folguedos, ou expressões artísticas, tendo como correspondente o termo “brincante”, ou seja, o sujeito que faz.

“Lá vem meu boi urrando, subindo o vaquejador,  
deu um urro na porteira, meu vaqueiro se espantou,  
(...) Urrou, urrou, urrou, urrou meu novilho brasileiro  
que a natureza criou!”

(Toada de Boi do Sotaque de Pindaré, do cantador Coxinho).



Eraldo Peres

## O BRINQUEDO

Auto dramático realizado em diversas regiões do país, o Bumba-meu-boi é uma espécie de ópera popular, apresentada com músicas executadas ao vivo e intercaladas por cenas que contam o enredo do Auto. A versão mais difundida, e talvez a mais antiga, conta uma história que se passa em uma fazenda, propriedade de um fazendeiro de muitas posses, dono de um boi muito especial que está sendo guarnecido em homenagem a São João. Vive também na fazenda um casal de empregados, chamados Pai Francisco e Mãe Catirina, que está grávida e deseja comer a língua do tal boi preferido do patrão. Para evitar que seu filho nasça “com cara de língua”, Pai Francisco, ou Chico, rouba o boi e foge com ele da fazenda. Ao

Figura 2. O boi em movimento, em 08/07/2006

descobrir o acontecido, o amo manda os vaqueiros saírem em perseguição ao boi. Ao ser encontrado, Chico é castigado e o boi, que a essas alturas já está morto, é ressuscitado pelos pajés e/ou pelos doutores, dependendo da versão. O urro do boi é o sinal para que todo o povo celebre sua ressurreição.

O enredo do auto é submetido a modificações em cada região do país, mudando a caracterização e a quantidade de personagens, assim como o papel que desempenham na trama e até mesmo o próprio nome do folguedo. É possível encontrar a brincadeira do boi espalhada por diversas partes do país, tais como, Amazonas e Pará (Boi-bumbá), São Paulo e Rio de Janeiro (Boizinho), Paraná e Santa Catarina (Boi-de-mamão), Piauí, Ceará e Maranhão (Boi de Reis), Rio Grande do Norte (Boi-calenga), Minas Gerais (Mulinha ou Boi-da-mata), Pernambuco (Cavalo-marinho) e do próprio Maranhão (Bumba-meu-boi). A época de realização da brincadeira é, em alguns lugares, no Ciclo Junino e, em outros, no Ciclo Natalino.

O documento mais antigo que se tem notícia do Bumba-meu-boi foi escrito no início do século XIX pelo frei Miguel do Sacramento Lopes Gama, publicado no *Carapuço*, Jornal publicado por ele<sup>1</sup>.

Fruto da tríplice miscigenação, o Bumba-meu-boi apresenta elementos com influência indígena, africana e portuguesa. Sobre o auto dramático, Câmara Cascudo afirma:

Não há, na península ibérica, folguedo que se compare, pela força dramática da expressão satírica, pela espontaneidade dos motivos sociais, pela improvisação das falas, pela incessante renovação das figuras que passam, exercendo sempre missão viva de exaltação ou de crítica, ao Bumba-Meu-Boi (1972, 193).

Ressignificado e atualizado, o brinquedo segue, pelas mãos do brincante.

1 “A prosa de Lopes Gama não poupa nada nem ninguém, nem sequer seus colegas de batina, ou o ingênuo folguedo popular do bumba-meu-boi, de que nos deixou a primeira descrição de cunho etnográfico.” In <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10617>



Eraldo Peres

## O BRINCANTE

Descendente de africano e de indígenas, sempre bem informado sobre a política nacional, Mestre Teodoro renovou e ressignificou o Bumba-meu-boi no seu novo contexto. Defensor intransigente da cultura brasileira, mantenedor de um patrimônio imaterial de valor inigualável para o país e particularmente para Brasília, organizou e administrou um grupo de mais de 50 pessoas no Centro de Tradições Populares, envolvidas em diversos folguedos e festas populares e que segue atuante, agora sob a liderança de seus filhos. Essa função de responsável pelo grupo, que Mestre Teodoro assumiu por mais de cinco décadas, está historicamente relacionada ao seu domínio sobre o rito, conhecimento que Mestre Teodoro

Figura 3. Mestre Teodoro, em 08/07/2006

socializou de forma generosa e persistente, seja no ambiente acadêmico, ou fora dele.

Teodoro Freire nasceu em Tapuio, no município de São Vicente do Ferrer, no Maranhão, aos nove dias do mês de novembro de 1920. Filho de Melquíades Luciano Freire e de dona Alexandrina Rosa Freire.

No povoado de Leilão, a uns dez quilômetros de casa, frequentou a escola do professor João Reges, pago pelo município para alfabetizar as crianças da região de Tapera Grande, Castanho Claro, Tabiquari, Malhadinha, Carnaubal, Rodeador, Vala, Enseada Grande e Barraca. Nela, estudou quatro anos.

Desde os seis anos ele trabalhava na roça, pescava, ajudava a colher algodão, arroz, milho, gergelim. Caçava jaçanã, paturi<sup>1</sup>, marreca e carão<sup>2</sup>. Desde pequeno também se interessava pelas manifestações culturais, costumava frequentar o Boi de Francisco Pereira, cujo patrão era Aniceto Pereira, na Tapera Grande; o Boi do Cláudio, na Boa Vista e o de Nicolau de Marciana (tia do Teodoro), na Barraca.

Teodoro viveu em Castanho Claro até os dez anos, em 1930, quando foi para São Luiz. Na capital, frequentou os Bois de Laurentino Araújo, no Bairro Fé em Deus e de Marciano, Tabaco e Zé Garapé, na Madre Deus. Neste período, trabalhou em um bar, em fábricas de gelo e de algodão, foi porteiro da Santa casa de Misericórdia, entre outros serviços.

Em 1953, foi para o Rio de Janeiro onde montou um grupo de Bumba-meu-boi que brincou naquela cidade de 1956 até 1961. Nesse período, o grupo teve como Amo do Boi os cantores: Casemiro Avelar, Lourenço Duarte, Modesto Oliveira e Raimundo Rodrigues dos Santos.

### BRINCANTE, A CIDADE E A UNIVERSIDADE

Em 1961, a convite do poeta Ferreira Gullar, assessor do Presidente Jânio Quadros, o Mestre veio para Brasília, para brincar na Rodoviária, no Primeiro Aniversário da Capital. Em 1962, a pedido de Edson Carneiro, que o encaminhou ao Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, Teodoro veio trabalhar na Universidade de Brasília, tendo se aposentado em 1990.

Já em Brasília, em Dezembro de 1962, foi indicado por Edson Carneiro para falar de literatura de cordel para os professores do Instituto de Letras que iriam participar do IV Congresso de Literatura de Cordel, em João Pessoa. Resulta dessa aproximação, o fato de que, inicialmente ele trabalhou no Instituto de Letras, depois no Centro Brasileiro de Estudos Portugueses e no Instituto de Ciências Humanas.

Heron de Alencar, Ciro dos Anjos, Almir Brunetti, Luiz Piva, Elson Andrade Martins, Agostinho da Silva, Maurício Vinhas de Queiroz, Cassiano Nunes, Roque de Barros Laraia e Alcida Rita Ramos, Wladimir de Carvalho foram alguns dos professores com os quais Teodoro Freire se orgulhava de ter convivido, assim como se orgulhava dos alunos José Prates, Fausto Alvim e Roberto Pontual, que ele considerava serem excepcionalmente dedicados aos estudos e amigos do Brasil, “sabiam valorizar a cultura

1 Tipo de pato.

2 Tipo de pássaro.

brasileira”<sup>1</sup>.

Segundo a professora Dra. Maria de Lourdes Teodoro, organizadora da biografia do Mestre:

Desde a infância, Teodoro adquiriu, junto a sua mãe, o gosto pela leitura. Sempre que chegava a Castanho Claro o jornal O Imparcial ou, então, o Diário do Norte, ele devorava, com todas as letras. É, portanto, natural que ele tenha sabido aproveitar-se da influência desses ilustres intelectuais da Universidade de Brasília, com os quais conviveu, tendo cultivado uma autêntica curiosidade intelectual.

É inegável o papel que esta Universidade teve na história de Mestre Teodoro, uma vez que ele encontrou na UnB um espaço de articulação para a sua luta na defesa da cultura popular brasileira. Neste contexto, de 1962, meses após a inauguração da universidade, até sua aposentadoria compulsória, ocorrida em janeiro de 1991, Teodoro Freire encontrou o espaço de articulação e fruição artística, necessários ao desenvolvimento da brincadeira do boi. “Mesmo depois de se aposentar, Seu Teodoro não se desligou da universidade, vinha aqui sempre encontrar-se com professores e funcionários. Ele queria saber de tudo o que acontecia”, relembra a professora Geralda Dias, do Departamento de História, em matéria publicada no Portal da UnB.<sup>2</sup>

O jornalista Eraldo Peres descreve no seu livro *O Encantador: Seu Teodoro do boi*, que o mestre se “enfurnava” na carpintaria da universidade onde fabricava “uns pandeiros quadrados”. As primeiras apresentações – quando o recém-formado grupo de Bumba-meu-boi já ensaiava em um terreno doado na cidade de Sobradinho – só foram possíveis graças ao apoio financeiro de Darcy Ribeiro, que viabilizou a compra de adereços, roupas e instrumentos com 65 mil cruzeiros<sup>3</sup>.

Durante quase 50 anos, de 1963 até 2012, ano de sua morte, Mestre Teodoro incentivou e aprimorou o Bumba-meu-boi no Distrito Federal, isto apesar da dificuldade de obter financiamento para a realização dessa expressão da cultura popular. Mesmo após a sua morte, o Centro de Tradições Populares mantém ativo o Bumba-meu-boi, que é formado por maranhenses residentes em Brasília e por diversas pessoas relacionadas à Universidade de Brasília.

Teodoro Freire deu inúmeras entrevistas a jornalistas, críticos literários, poetas, radialistas, videoastas, cineastas, etnólogos, antropólogos, sociólogos, regentes e compositores, profissionais e estudantes. Das entrevistas, filmagens e gravações resultaram vídeos, participação em filmes e um CD com arranjos e direção musical de Dora Galesso e texto de Maria de Lourdes Teodoro. Em relação aos vídeos e filmes, podemos citar: a) “O Boi de Teodoro”, super-08 de 10min, direção de George Diab, orientação do Professor Wladimir C Heinz Forthmann, Departamento de Comunicação, UnB, 1976; b) “Bumba-meu-boi de Sobradinho”, super-08, 10m, direção Marcos de Souza Mendes, orientação professora Odete Ernest Dias, curso de musicologia, UnB; c) “Bumba seu Teodoro meu boi”, vídeo de Pedro Lacerda, média metragem; d) “O Guardião do Rito”, curta de Willian Alves e Noga ribeiro; e) “Boi de Teodoro, Alegria de São João” de Marcos Vinícius C Garcia. DVD, 60min. Atualmente, está em produção um longa-metragem realizado por Waldir de Pina sobre três importantes personagens da cultura brasiliense: o fotógrafo e Prof. Emérito da UnB, Luiz Humberto; a pianista Neusa França; e Teodoro freire.

Algumas dissertações de mestrado lhe foram dedicadas por alunos da Universidade de Brasília. Da capital, do Brasil e do exterior, pesquisadores têm-se interessado, tanto pela manifestação popular, quanto pela figura do Mestre Teodoro, pela capacidade que ele tinha de mobilizar e interagir com os brincantes das várias regiões do Distrito Federal, por sua perseverança e altivez na defesa intransigente de seu papel e sentido na vida.

Em 1997 o Centro de Tradições Populares de Sobradinho foi incluído no Calendário de Eventos Oficiais do Governo do Distrito Federal, pela Lei 1383 de 20/01/1997. No ano seguinte, Teodoro Freire recebeu o título de Cidadão Honorário de Brasília, em solenidade na Câmara Distrital, na companhia de Parlamentares, amigos e familiares. A Fundação Cultural do Distrito Federal concedeu-lhe, nos anos 80, o título de Comendador Cultural, entregue pela então Vice-Governadora, Márcia Kubitschek.

Em 2006, a convite do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que acolheu propostas do Conselho da Ordem do Mérito Cultural, outorgou-se-lhe pelo então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, o ingresso na Ordem do Mérito Cultural.

## TOADA DE DESPEDIDA

---

Assim como um toureiro magro e esguio é Seu Teodoro do Boi de Sobradinho.

1 Entrevista dada a professora Maria de Lourdes Teodoro, não publicada.

2 <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6148>, acessado em 07/09/2012.

3 Idem.

Assim como um boneco de mestre Vitalino é Seu Teodoro e seu boi de vitalidades.

Eh Boi! Eh Boi! Incantado louvado seja! Além da festa, a fé: fazer do fardo a leveza. Pele de tambor pega som no calor do fogo. Dançar o boi é viajar nas ancestralidades. Monumento humano, xamã disfarçado de líder cultural. Teodoro Freire é, antes de tudo, um forte da raça brasileira.

(Luis Turiba)<sup>1</sup>

Diante do papel fundamental que o Mestre Teodoro teve na consolidação do patrimônio cultural brasileiro e brasiliense; do



seu profundo conhecimento acerca do Bumba-meu-boi e de outras expressões artísticas e culturais brasileiras; da sua luta constante em preservá-lo e difundi-lo entre as novas gerações; e diante de tantas outras realizações, cujo relato não seria possível neste artigo, é que a Comissão UnB 50 anos propôs a concessão dos Títulos, ainda que *post-mortem*, de Mérito Universitário e Notório Saber pela Universidade de Brasília.

Com eles, queremos afirmar o nosso reconhecimento em relação ao seu saber e nossa gratidão pela admiração e pelo afeto que Mestre Teodoro sempre teve pela UnB e por Brasília. Essas duas realidades imbricadas, a Universidade e a Cidade, marcaram a sua história e vice-versa, sendo hoje impossível pensar em Brasília sem a contribuição iluminada do Mestre que trouxe, para cá, alma e beleza.

**Figura 3.** Mestre Teodoro no terreiro do Centro de Tradições Populares, em 15/04/2006

za. Valorizamos o pioneiro que ajudou a construir e a consolidar a cultura dessa cidade, compreendendo que nela estão incluídos os saberes e as expressões artísticas populares.

De modo especial, a UnB na sua curta existência, pode orgulhar-se do numeroso grupo de intelectuais, cientistas e artistas extraordinários que reuniu. A excelência da UnB atrai hoje estudantes de vários países que buscam aqui uma dimensão de saber que corresponda, e responda, aos desafios contemporâneos. Fundamental para a ampliação da dimensão epistemológica atual é reconhecer o saber popular como intimamente ligado ao saber acadêmico, processos circulares que se completam e se complementam. Brasília e a Universidade de Brasília são as duas partes de uma mesma utopia que Teodoro Freire viveu, e que hoje pode se concretizar com a concessão dos títulos propostos.

Assim como Mestre Teodoro atendeu a todos os pedidos feitos pela comunidade acadêmica da UnB, e foram muitos, para que ele trouxesse para o seu interior os elementos de seu saber, cabe agora à UnB reconhecer a importância desse saber. Essa é a solicitação e o desejo da Comissão UnB 50 anos, neste ano comemorativo, em que também nos cabe rememorar e homenagear personagem tão importante para a comunidade acadêmica como o Mestre Teodoro.

<sup>1</sup> In: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6146>.

## REFERÊNCIAS

---

- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.
- GUTI, Ricardo. *Entrevista com o Mestre Teodoro*. Trabalho não publicado, 08p.
- OLIVEIRA, Joana Abreu. *Teatro e Culturas Populares. Diálogos para a formação do ator*. Brasília: Teatro Caleidoscópio: Editora Dulcina, 2010.
- PERES, Eraldo. *O Encantador: Seu Teodoro do boi*. Brasília, Editora SENAC, 2007.
- TEODORO, Maria de Lourdes. *Biografia de Teodoro Freire*, 1996. Trabalho não publicado.
- Jornal Diários Associados PRESS S/A: CD e materiais impressos das publicações sobre Mestre Teodoro e o Centro de Tradições Populares, de março/1963 a janeiro/ 2012.
- Encartes culturais do Centro de Tradição Populares (2006 a 2010).
- Ata de Fundação e eleição da primeira Diretoria da Fundação da Sociedade Brasileira de Folclore registrada no Cartório do 2º Ofício – Brasília, DF, 25 de janeiro de 1963.
- Estatuto do Centro de Tradições Populares, registrada no 2º Ofício de Registros de Pessoas Jurídicas – Brasília, DF, 01 de setembro de 2006.
- Carta convite para Ingresso na Ordem do Mérito Cultural. Ministério da Cultura, 10 de outubro de 2006.
- Ata de eleição da nova Diretoria do Centro de Tradições Populares, registrada no 2º Ofício de Registros de Pessoas Jurídicas – Brasília, DF, 26 de janeiro de 2012.
- “O Boi de Teodoro”, super-08 de 10min, direção de George Diab, orientação do Professor Wladimir C Heinz Forthmann, Departamento de Comunicação, UnB, 1976.
- “Bumba-meu-boi de Sobradinho”, super-08, 10m, direção Marcos de Souza Mendes, orientação professora Odete Ernest Dias, curso de musicologia, UnB.
- “Bumba seu Teodoro meu boi”, vídeo de Pedro Lacerda, média metragem.
- “O Guardião do Rito”, curta de Willian Alves e Noga ribeiro.
- “Boi de Teodoro, Alegria de São João”, de Marcos Vinícius C Garcia. DVD, 60min.

*Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em outubro de 2012*

*Izabela Brochado é professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas e atual Diretora do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. É doutora em Drama Studies - Trinity College - University of Dublin (2006) e mestre em História - Universidade de Brasília (2001). Coordena o Grupo de Pesquisa e Extensão Laboratório de Teatro de Formas Animadas – LATA. izabelabrochado@gmail.com*



**SUA TESE RENDE UMA**

# **REPORTAGEM**

A revista de jornalismo científico e cultural da UnB foi criada para divulgar a produção intelectual realizada nos campi. Se você quer ver sua pesquisa nas páginas da DARCY, mande um e-mail para [revistadarcy@unb.br](mailto:revistadarcy@unb.br)

# EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: RESGATE, PRESERVAÇÃO E DIFUSÃO DA MEMÓRIA REVIVEM ANÍSIO TEIXEIRA

Eva Waisros Pereira

## INTRODUÇÃO

Este artigo deriva da reflexão sobre a pesquisa intitulada *Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um projeto inovador* que se desenvolve há dez anos na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, de forma integrada ao Projeto de Ação Contínua - PEAC “Memória da Educação do Distrito Federal”, visando o resgate, a preservação e a difusão da memória educacional do período de fundação da nova Capital.

No intuito de assegurar a salvaguarda dos registros e a sua difusão, a primeira iniciativa adotada pela equipe de pesquisadores e extensionistas envolvidos nessa tarefa consistiu na busca minuciosa de fontes acerca do tema, que resultou na decorrente constituição de um acervo de documentos de diferentes formatos – textuais, iconográficos e audiovisuais -, com vistas a sua disponibilização para fins de pesquisa e disseminação do conhecimento.

As ações investigativas realizadas permitiram reunir valiosa documentação oriunda de arquivos públicos e de acervos privados, além de fontes produzidas no âmbito da pesquisa mediante a utilização da história oral. Para tanto, foi realizada mais de uma centena de entrevistas, gravadas e filmadas, de professores, gestores e estudantes pioneiros, com a qual se tornou possível criar documentos fundamentais para o resgate da memória da educação de Brasília. Esses depoimentos constituem fontes privilegiadas de pesquisa pela diversidade de temáticas abordadas e evidenciam questões relacionadas às práticas pedagógicas, ao ambiente escolar, à postura profissional dos docentes, às inovações decorrentes da filosofia pragmatista implementada no sistema educacional, bem como se referem às características da sociedade que se formava nos anos iniciais da nova capital e os conflitos políticos da época (Pereira e Carvalho, 2010). Concordando com Alberti (2005), pode-se contatar que

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. (p.170)

As narrativas construídas a partir da memória dos entrevistados revelam os seus sentimentos, muitas vezes contraditórios, a partir dos fatos que vivenciaram, seja a sua vinda a Brasília, uma capital ainda em construção, para participarem de um novo projeto de Educação; seja de suas experiências no cotidiano da escola, nas relações com os pares e estudantes; seja na sua trajetória profissional, nas conquistas, nos conflitos e nas contradições que marcaram a singularidade da história da educação do Distrito Federal daquele período.

Destaque-se que, ao longo do desenvolvimento do PEAC, foram realizados seminários anuais com a finalidade de dar retorno aos entrevistados sobre o curso da investigação e, ao mesmo tempo, promover discussões visando o aprofundamento dos conteúdos temáticos. Os registros desses eventos realizados em audiovisual deram origem a anais, para serem disponibilizados para consulta.

A produção acadêmica possibilitada pela análise, interpretação e cruzamento de fontes gerou conhecimentos até então inéditos acerca do sistema de educação pública proposto pelo educador Anísio Teixeira e a sua implantação na nova Capital.

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. O que a humanidade almeja é uma vida melhor e mais ampla, com mais liberdade e mais felicidade. Para Anísio Teixeira, a educação deve buscar a permanente reconstrução da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou. Esse progresso não consiste a seu ver nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender.

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. O processo educativo inicia-se com o nascimento e desenvolve-se de modo contínuo e progressivo, mediante a mútua influência do homem e de seu meio social, modificando a própria vida.

Educação e sociedade, para Anísio, mantêm uma estreita relação “(...) são dois processos fundamentais da vida que mutuamente se influenciam” (Teixeira, 1975, p.84). Assim, ao proceder a análise da instituição escolar, esta, necessariamente, toma como referência a análise da sociedade, e quando ocorrem mudanças na sociedade, a educação deve adaptar-se às novas condições sociais. Quando isso não ocorre, a educação “perde sua função de instrumento de controle e desenvolvimento adequado da própria sociedade” (Teixeira, 1969, p.286).

Concebendo o indivíduo como uma construção da sociedade, que o faz mediante diversos processos de socialização, e sendo a educação escolar um meio específico para realizar este propósito, Anísio Teixeira via a escola pública como algo indispensável para as sociedades modernas, na medida em que essa instituição pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade em que haja valores comuns aos diversos grupos que a formam, e que seja perpassada pela ideia de que todos têm algo a receber e a dar, permitindo que a sociedade se torne um espaço em que seja possível o desenvolvimento de cada um e de todos.

Para Anísio, o impulso de movimento e contínua reconstrução repousam na natureza da civilização do nosso tempo, esteada na experimentação científica, no industrialismo e na democracia. Argumenta o educador que a civilização moderna ou “progressiva”, impulsionada pela experimentação científica, substituiu a crença nas “*verdades eternas*” e torna toda a verdade eminentemente transitória, o que atribui ao homem maior independência e responsabilidade. Com a aplicação da ciência e o desenvolvimento técnico – mormente o surgimento do maquinário, cada vez mais sofisticado – multiplica-se o rendimento do trabalho humano e se transformam, aceleradamente, as condições materiais de vida. Aliada a esses fatores, destaca, ainda, a tendência à democracia, que traz implícita a idéia do respeito pela personalidade humana. A democracia, entendida como o modo moral do homem moderno, pressupõe um ser consciente, informado e capaz de resolver os seus próprios problemas. Torna-se, a seu ver, necessário que se forme uma nova mentalidade, uma nova atitude espiritual, para a vida na sociedade industrial moderna. E, para isso, conclama os educadores para “ajustar a escola às necessidades dessas transformações, procurando retificá-las e harmonizá-las mutuamente” (Idem, 1957, p. 29).

Segundo o citado autor, a sociedade e a civilização chegaram a tal complexidade que a formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no “mundo moderno, tão impessoal e racionalizado”, tornava-se uma questão de sobrevivência (Barreira, 2000). E essa tarefa, a seu ver, somente poderia ser atribuída à escola pública e à organização de um novo sistema educacional, uma vez que os sistemas educacionais existentes não respondiam às exigências de formação desse novo homem da sociedade industrial.

O entendimento subjacente a essa proposta é que o ensino, função precípua da escola tradicional, não basta, por si só, para formar o homem para a sociedade moderna. A escola, com seus objetivos alargados, precisa assumir novas responsabilidades, para formar um novo homem, para viver na nova sociedade.

#### À RELEVÂNCIA DA CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

---

Para compreender e dimensionar a relevância, o sentido e o significado da contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira é necessário fazer uma retrospectiva, ainda que breve, de sua trajetória de vida, como intelectual e homem público.

Na década de 1920, ainda jovem, realizou estudos pós-graduados nos Estados Unidos, forjando o seu pensamento educacional sob a influência da filosofia pragmatista de Dewey, da qual se tornou um dos principais propagadores no Brasil.

Pioneiro no movimento da educação nova, Anísio Teixeira perfila-se entre os intelectuais brasileiros que, desde a década de 1920-1930, defendem a renovação educacional do país, na perspectiva da educação liberal democrática, também chamada de “igualitarista”, na concepção de Saviani.

Signatário e um dos autores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, considerado o principal documento da

história da educação brasileira, libelo dos intelectuais e educadores que advogavam a transformação da educação e da sociedade brasileira, Anísio Teixeira durante toda a sua vida sempre buscou colocar em prática esse ideal.

Ainda na década de 1920, como inspetor geral de ensino na Bahia, Anísio adotou as primeiras iniciativas como reformador, iniciativas que viriam a se ampliar, em 1931-1935, durante a sua gestão de diretor geral da Instrução Pública, na cidade do Rio de Janeiro, empreendendo uma ampla reforma dos diferentes níveis de ensino. Nessa ocasião, criou o Instituto de Educação, que, posteriormente, integrou à Universidade do Distrito Federal como Escola de Educação e a formação de professores foi elevada, pela primeira vez, a nível superior, transformando-se “num campo de experimentação de novos métodos e teorias”, segundo estudo realizado por Vidal (2001, p.19). Contudo, essas reformas foram interrompidas durante o Estado Novo.

No final da década de 1940, como gestor do governo Otávio Mangabeira, na Bahia, Anísio desenvolveu o projeto do Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, que se torna obra definidora de uma política educacional. Esse Centro foi construído numa das chamadas “invasões”, no bairro da Liberdade, região que, à época, concentrava uma população em situação de extrema pobreza.

A iniciativa vinculava-se à proposta de reconstruir educação do Estado, considerada precária, estagnada, paralisada, fruto da política estadonovista anterior. Os seus objetivos são explicitados no discurso que profere, em 1950, na solenidade de inauguração do Centro:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive inspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E além disso desejamos que a escola dê saúde e alimento a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, p. 79)

A concepção de educação traduzida no projeto arquitetônico previa as escolas classe e as escolas parque. As primeiras seriam destinadas à instrução, mantendo o trabalho convencional de classe, o ensino de leitura, escrita, aritmética e ciências físicas e sociais. Na escola-parque desenvolver-se-iam as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física. Nesse sentido propunha-se oferecer uma educação integral, de tempo integral.

Passados menos de dez anos, em meados de 1957, quando se encontrava no exercício do cargo de Diretor do INEP, Anísio Teixeira teve a incumbência de elaborar o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova Capital. O referido plano, elaborado sob o título Plano de Construções Escolares de Brasília (Idem, 1961, p.195-198), foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: A PROPOSTA DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA BRASÍLIA

---

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio, e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população. O modelo escolar concebido por Anísio Teixeira teve em vista adequar a escola às exigências da complexa sociedade industrial e tecnológica em que se insere, a fim de dotar o indivíduo de condições de integrar-se criticamente à sociedade, tornando-o apto a participar das atividades correntes e preparando-o para viver como cidadão no Estado democrático moderno.

No plano educacional de Brasília é retomada a idéia de escola-parque e escolas-classe, que constituíram o cerne da política educacional proposta e executada por Anísio Teixeira, na Bahia, e que se materializou com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, concebido como o primeiro centro de demonstração do ensino primário no País. A iniciativa, que, segundo as palavras do grande educador, foi “uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária” (Teixeira, 1967, p.247), seria também adotada na nova Capital. Diferentemente daquela experiência pioneira de educação primária, que, nos anos 1950, fora implantada numa das chamadas “invasões”, onde morava uma população em situação de extrema pobreza, percorridos dez anos, experiência similar seria instalada no centro administrativo e político do País, destinada a todas as classes sociais, “de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse, lado a lado, de um filho de operário” (Kubitschek, 2000, p.141). Ressalte-se, porém, o valor simbólico desse novo tipo de escola na capital federal, especialmente pelo significado de Brasília, que representava um esforço para a integração nacional no contexto do desenvolvimentismo.

O sistema de educação proposto para Brasília é constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Edu-

cação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (Teixeira, 1961:195-196)<sup>1</sup>.

Assim, como a nova Capital é construída em quadras, e cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, a população escolarizável para os níveis elementar e médio foi calculada segundo essa projeção. Assim: l) para cada quadra: a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças); b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos); e, 2) para cada grupo de 4 quadras: a) 1 escola-parque, destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2.000 alunos de 4 escolas-classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas pequenas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). Além dos pavilhões e salas-ambiente para o desenvolvimento dessas atividades, constava ainda a construção de dependências para refeitório e administração, além de pequenos conjuntos residenciais, para jovens de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades que os alunos externos.

No que tange ao nível médio, a previsão era de um Centro de Educação Média para cada grupo populacional de 45.000 habitantes (Idem, p.143). Cada Centro seria constituído de um conjunto de edifícios, para abrigar cerca de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de forma a adequar-se ao exercício das atividades programadas. Assim, a arquitetura escolar previa: centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centro de serviços gerais; escola média compreensiva, incluindo ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola; centro de educação física e esportes em geral.

Sob a influência das idéias pragmatistas de John Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira visa integrar a população no contexto da sociedade moderna. O pressuposto é que as necessidades sociais geradas pela modernização acelerada cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções, razão pela qual a escola não poderia ser meramente de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, o que compreendia atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1962, p. 24).

A análise dos dados sobre as origens da educação do Distrito Federal mostram uma realidade singular: a nova Capital abrigou um projeto de educação inovador, proposto pelo educador Anísio Teixeira no Plano de Construções Escolares de Brasília, cujas bases remontam aos propósitos dos renovadores da educação, proclamados desde a década de 20 e 30 do século passado, quais sejam: a valorização da escola pública comum, gratuita e laica, preconizada como essencialmente democrática em sua organização e funcionamento. Para isso propunha a adoção novas formas de organização escolar e de novos métodos e técnicas.

Eis alguns pontos fundamentais pretendidos na transformação da escola:

1. Acabar com o isolamento da escola em relação à vida social, ou seja, transformar a escola em um lugar em que a criança vive integralmente e não apenas ser um local que prepara o indivíduo para viver. A escola passa a representar uma comunidade em miniatura.
2. Transformar a escola tradicionalmente inerte, passiva, suplementar e preparatória, fundada nos programas de “lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado”, em uma nova escola, progressiva, que tenha o aluno como centro e a sua atividade como mola propulsora do seu desenvolvimento.
3. Enfim, a velha escola meramente transmissora e de memorização deveria assumir novas funções: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância... e com mais felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares...

Em suma, se a escola quer ter a função integral da educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre nela um ambiente em que viva plenamente. A escola não pode ser apenas uma simples classe de exercícios intelectuais especializados.

A experiência de educação integral implantada nos primórdios de Brasília não teve, porém, continuidade, por razões de natureza ideológica, e, principalmente, por questões de ordem econômica e política. Em curto prazo, os objetivos da escola-parque foram reduzidos, como também a generalização desse tipo de instituição no âmbito da nova Capital não se consumou. Das vinte e oito escolas-parque, previstas inicialmente, até hoje apenas cinco foram construídas. Cada uma dessas escolas passou a receber, em média, alunos de sete escolas classe, uma ou duas vezes por semana. Não obstante a riqueza das aprendizagens propiciadas no ambiente da escola-parque, o critério da quantidade mais uma vez prevaleceu sobre o da qualidade. É mister indagar-se em

<sup>1</sup> Exceto a Universidade de Brasília, cuja criação foi objeto de plano específico, elaborado por intelectuais ligados ao INEP, as demais instituições tiveram as suas diretrizes e especificações estabelecidas no plano de construções escolares.

que medida a apatia, o descaso, o desconhecimento, enfim, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas não foram fatores determinantes para as mudanças no traçado inicial da educação pública na capital do País.

## A CRIAÇÃO DO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: SENTIDO E PROPÓSITOS

---

Uma das principais formas que o projeto de pesquisa propõe para a divulgação e significação social do acervo configura-se na criação do Museu da Educação do Distrito Federal, concebido como espaço de pesquisa, formação e memória. É importante que os pesquisadores da área de educação se voltem aos arquivos. No entanto, como observa Souza (1997), o arquivo ainda não é percebido no seu potencial transformador pelo fato de muitos pesquisadores não identificarem nele os elementos referenciadores capazes de provocar mudanças no meio educacional.

Essa é a razão pela qual se acredita que o acervo de documentos constituído pela pesquisa, contextualizado na estrutura de um museu como o anteriormente referido, opõe-se à concepção tradicional de arquivo como lugar inerte. A idéia do museu como espaço de memória viva pode contribuir para a percepção do arquivo como um espaço de produção de conhecimento relevante para a transformação da realidade.

A proposta de criação e implantação do Museu integra o PEAC “Memória da Educação do Distrito Federal” e a sua consecução vem sendo objeto de trabalho contínuo da Universidade de Brasília, em parceria com outras instituições públicas de âmbito local e nacional, visando à guarda, preservação e difusão permanente desse valioso acervo.

A área de construção do Museu localiza-se no Parque Ecológico e Vivencial da Candangolândia, consoante acordo celebrado entre esta Universidade e o Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal – Brasília Ambiental (IBRAM-DF). A escolha desse local deve-se ao fato de se tratar de núcleo pioneiro da nova capital que hospedou a primeira escola pública - Escola Júlia Kubitschek – obra do arquiteto Oscar Niemeyer, cuja reconstrução fará parte do Complexo Arquitetônico do Museu da Educação do Distrito Federal. Para atender os requisitos e recomendações técnicas da museologia pretende-se inovar na concepção de ambientes apropriados para as funções de pesquisa, comunicação e educação, assegurando espaços para a guarda, a preservação e a exposição de documentos históricos acerca do tema.

Assim, o projeto arquitetônico do referido Museu prevê diferentes espaços interativos para exposição de vivências pedagógicas inovadoras praticadas ao longo da história da educação do Distrito Federal, tendo como referência a implantação do sistema de educação pública idealizado pelo educador Anísio Teixeira, nos primórdios de Brasília. Ao lado desse edifício, será erguida a réplica da Escola Júlia Kubitschek, primeira escola pública da capital federal e primeira peça do acervo do Museu, destinada à ambientação de época. Obra similar ao Palácio do Catetinho, construída em madeira, a Escola Júlia Kubitschek será o espaço onde a população brasileira poderá reconhecer-se na memória educacional da cidade, formulando uma idéia de modernidade e refletindo sobre a sua identidade coletiva. A esse conteúdo substantivo aliar-se-á a linguagem midiática interativa do discurso museológico com vistas a tornar o Museu da Educação do Distrito Federal uma passagem fundamental de interesse turístico de caráter histórico, cívico e cultural.

Reconstruir a primeira escola e recuperar pela pesquisa objetos, documentos e depoimentos dos educadores e estudantes daquela época recupera simbolicamente o imaginário instituinte da fundação da nova capital brasileira, repete o gesto simbólico de sinalizar para todo país as possibilidades inventivas do povo brasileiro e o projeto de educação que este povo merece.

Assim configurado, o Museu da Educação do Distrito Federal será fator relevante para desenvolver a identidade do professor e da escola. Saber de onde viemos, é condição para entender a educação que se tem hoje e, a partir dela, projetar a educação do futuro. Como afirma Izquierdo (2002),

“o passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só dizem quem somos, mas também permitem projetar rumo ao futuro: isto é, nos dizem quem poderemos ser”

## REFERÊNCIAS

---

- BARREIRA, Luiz Carlos. (2000). Escola e Formação de mentalidade: do desenvolvimento ao discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000. Provocações em educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- IZQUIERDO, Iván. (2002). *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 95 p.
- KUBITSCHKEK, Juscelino. (2000). *Porque construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.
- PEREIRA, Eva Waisros; CARVALHO, Pedro Mesquita de. (2010). *Educação Pública do Distrito Federal: Constituição e Organização do Acervo Documental*. Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação, 2010.
- SOUZA, Kátia Isabeli. Melo de. *Políticas públicas: o uso dos arquivos na contemporaneidade*. Brasília: ArPDF, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. (1957). A Escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 28 (67), p.3-29, jul./set.
- \_\_\_\_\_. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n.73, p. 78-84, jan/mar.
- \_\_\_\_\_. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81), p.195-199, jan./mar.
- \_\_\_\_\_. (1962). Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set.
- \_\_\_\_\_. (1967). A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 47 (106): 246-253, abr./jun.
- \_\_\_\_\_. (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- VIDAL, Diana Gonçalves. (2001). *O exercício disciplinado do olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 343 p. (Coleção Estudos CDAPH, Série Historiográfica).

Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em outubro de 2012

*Eva Waisros Pereira é professora doutora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB (FE/UnB), coordenadora da pesquisa Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um projeto inovador e do PEAC Memória da Educação do Distrito Federal, evaw@unb.br*

# ANÍSIO TEIXEIRA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A VIDA EM UM PERCURSO

*Gilson Pôrto Jr*

Anísio Teixeira não é desconhecido pela maioria dos educadores brasileiros. Antes, é motivo de saudade e constante repensar. Deixou-nos um legado educacional que deve ser revisitado e repensado, visto possuir elementos importantes na discussão de nossas necessidades atuais. Seus escritos – livros, artigos, discursos e pareceres – formam uma ampla biblioteca do pensamento pedagógico brasileiro.

Dentro dessa perspectiva, estaremos pensando Anísio dentro de três eixos principais: o primeiro, no início de suas atividades e o desenvolvimento de seu pensar; o segundo, sua participação na consolidação de um ideal universitário; o terceiro e último, algumas questões que parecem ser muito atuais em sua obra.

## UM EDUCADOR E SEU PENSAR

---

Anísio era advogado de formação. Porém suas atividades o encaminharam para a área educacional, que por sinal deu contribuições vitais. Podemos imputar a Anísio Teixeira uma grande relevância no cenário educacional brasileiro. Anísio iniciou seus estudos pós-graduados nos Estados Unidos, ocasião em que entrou em contato com a corrente pragmatista que se desenvolvia em vários países, principalmente na pessoa do pedagogo e filósofo John Dewey (1859-1952).

Dewey vinha desenvolvendo desde os idos de 1890 trabalhos relacionados à mudança social que o mundo vinha passando. Apontava a fissura causada pela “era da máquina” ao cenário social e familiar. Em seus pensamentos figuravam a ideia de uma escola como microcosmo<sup>1</sup>, reflexo da sociedade, porém unificadora das divisões. Desenvolvia aqui as bases para uma teoria sócio-educacional e holística.

Não só Dewey vinha desenvolvendo essas ideias: os últimos anos do século XIX e os primeiros vinte anos do século XX são férteis nas visões educacionais reformistas. Podemos apontar marcos educacionais importantes, que certamente não passaram despercebidas da visão ampla de Anísio e de outros educadores, tais como a criação da Associação para a Psicologia da Criança (Verein Für Kinderspsychologie) em Berlim; os trabalhos de William James (1842-1910) com suas Palestras pedagógicas e contribuições para o pragmatismo; os trabalhos de Freud com sua Ciência dos Sonhos e Dora; Ellen Key com A Criança do Século; Kropotkin (1842-1921) com Campos, fábricas e oficinas e suas ideias sobre solidariedade, justiça e moral; a fundação da primeira Escola Moderna por Francisco Ferrer; Lay com a Didática experimental; a fundação da “Maison des enfants” em Roma por Maria Montessori; a fundação da École de l’Hermitage por Decroly em Bruxelas e da “Landerziehungsheim” de Holf-Oberkurch por Töbner na Suíça; a fundação da escola Ferrer em Lausanne; Meumann com suas Lições para a introdução a Pedagogia experimental (1911-1915); Otto com a escola do futuro na Alemanha; Claparède e Bovet com Maison des Petits na Suíça; A escola ativa de Ferrière e o início da experiência de Freinet em Bar-sur-Loup, para apenas citarmos a riqueza deste período.

E foi também, influenciado por essas visões então emergentes, que Anísio Teixeira viu a necessidade de uma teoria educacional indissociável de um saber prático. Anísio passa a assumir uma posição filosófico-educacional firmada no pensamento de John Dewey, do qual torna-se discípulo.

Anísio desenvolve a visão de que o ambiente social é fundamental na escola e que, como a família já não educava como no

---

1 Dewey desenvolve esta ideia em seu livro Escola e Sociedade (1899).

passado, a instituição 'escola' deveria ter tal posição, diagnosticando e aplicando os meios curativos necessários. Por tal posicionamento revolucionário foi acusado de socialista, o que para uma sociedade desinformada como era a brasileira da época, colocava-o numa posição de semiostracismo. Em seu livro Educação não é privilégio, Anísio defendeu a concepção de escola pública universal e gratuita:

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito organizacional dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável!.

As ideias de universalidade e gratuidade da escola eram bandeiras de Anísio Teixeira, porém não somente dele. O próprio ideal positivista republicano de "ordem e progresso" eram palavras-chave que se fundiam com universalidade e gratuidade. Era uma utopia? Sim, mas uma utopia realizável e digna de ser desenvolvida.

Anísio era um sonhador: pensava em educação como um processo capaz de restaurar e quebrar as diferenças tão impregnadas na sociedade de seu tempo e, envolvido no pragmatismo deweyano, achava que a escola poderia ser este instrumento.

Idealizava a educação e a escola em pelo menos cinco aspectos:

#### A EDUCAÇÃO É UM DIREITO

Anísio considerava a educação como um bem que não poderia ser negado, fazendo parte da formação do ser humano, de fato, um direito. Formula uma teoria democrática de educação comum, que seria pública e, em seu livro Educação é um direito<sup>2</sup>, apresentou um plano para a estruturação e o financiamento dos sistemas estaduais de ensino, fundamentando-os em sua experiência quando Secretário de Educação e Saúde da Bahia.

#### A EDUCAÇÃO NÃO É UM PRIVILÉGIO

Para Anísio, a educação era dever e baseada numa consciência fundante:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescindível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso<sup>3</sup>

#### A EDUCAÇÃO DE BASE DEVE SER GERAL E HUMANISTA

Para Anísio a educação envolvia a participação da sociedade e dos movimentos que nela ocorrem, daí a necessidade de ser geral. Anísio (1969) afirmava:

... a educação formal é parte do contexto cultural da sociedade, atuando como expressão de sua continuidade e desenvolvimento. Quando a sociedade, sempre de algum modo em mudança, ou evolução, sofre uma intensificação ou aceleração desse processo, o fator de educação, refletindo a mudança, atua como força de resistência ou de renovação, concorrendo para dificultar ou facilitar o processo de readaptação social inerente à função característica da educação dentro do processo cultural.<sup>4</sup>

#### A ESCOLA PÚBLICA É A MÁQUINA QUE PREPARA A DEMOCRACIA

Referindo-se a escola pública, Anísio aponta-a como mecanismo necessário, porém reconhece os problemas existentes na máquina 'ideal' em vista do 'real':

1 TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977, p.55.  
2 TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.  
3 TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. op.cit, p.33.  
4 TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

Proclamamos a compulsoriedade da escola. Deixamo-la a cargo dos Estados, o que foi sábio. Mas não a procuramos enraizar na comunidade local. Os municípios ficaram com uma competência supletiva. Pobres e sem recursos criaram uma escola marginal. E a situação, hoje, é a que se vê. Escolas estaduais administradas à distância, não de todo más, alienadas, porém, do espírito local e dependentes em tudo e por tudo do poder central do Estado. Enquanto as escolas eram poucas, o Estado ainda lhes dava a devida atenção. Com o crescimento do sistema escolar e a expansão das demais obrigações do Estado, vem-se tornando, cada vez mais difícil, ao Estado, administrar a sua escola. Ante o imediatismo de certas necessidades materiais do progresso geral de cada unidade, a escola vem sendo relegada no plano geral de governo e, por outro lado, o tipo de centralização administrativa excessivamente compacto estabelecido pelos governos estaduais impede a atenção individual às escolas, o que leva a administrá-las como se fôssem unidades de um exército uniforme e homogêneo, espalhado por todo o território.<sup>1</sup>

#### O PROFESSOR TEM DE SER CAPACITADO DEMOCRATICAMENTE

Anísio encarava a formação do docente e sua constante (re)capacitação como algo vital. Em reportagem afirmou:

O magistério constitui uma das profissões em que a formação nunca se encerra, devendo o professor, terminado o curso regular, continuar pela prática e tirocínio o seu desenvolvimento... Hoje, além dessa prática e dêsse tirocínio... procura-se dar ao professor estágios, cursos e seminários destinados a apressar e sistematizar as conquistas que somente uma muito longa prática, e aos mais capazes, poderia dar. É o chamado "training in service", educação no cargo em expansão em todas as profissões de natureza, simultaneamente científica e artística.<sup>2</sup>

Esses eram alguns dos muitos ideais que tanto fizeram de Anísio um educador admirado como odiado por seus opositores, entre estes os defensores da escola particular e da educação religiosa. Anísio passa a ser um dos líderes intelectuais no movimento de luta em defesa da escola pública e laica e, com o início dos trabalhos para a elaboração da LDB (futura Lei 4024/61), transformou-se no principal opositor de Dom Hélder e Carlos Lacerda, representantes da esfera católica privatista, que queriam entregar os recursos públicos às escolas privadas.

Durante esse período, Anísio Teixeira provocou, por sua atitude de defesa da escola pública, gratuita, universal e laica, uma campanha de oposição ativa contra suas atividades. VILLALOBOS (1969:84) retrata estes momentos entre a disputa ferrenha do laicismo contra a religiosidade, do público contra o particular, do renovador contra o conservador:

O apelo de Gustavo Corção obteve pronta resposta. Em abril de 1958, manifestava-se a hierarquia católica, mediante dois documentos organizados por bispos do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. Em memorial endereçado ao presidente da República, o arcebispo D. Vicente Scherer e os bispos da Província Eclesiástica de Porto Alegre denunciavam Anísio Teixeira como representante, entre nós, do socialismo militante, por esperar da escola pública ou comum "tão ardentemente" por ele preconizada, "os mesmos resultados pré-revolucionários, previstos com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista.

Acusado de socialista – "representante, entre nós, do socialismo militante" – o que na época significava incluí-lo entre aqueles que não eram bem vistos e, que de certa forma eram considerados pela sociedade brasileira – pelo menos no imaginário da época – uma ameaça aos padrões de moral, decência e bons costumes. Mas Anísio não se deixou abater pelas constantes injúrias e conflitos. Continuou a defender a necessidade de uma escola única, pública.

Anísio Teixeira foi o representante de um movimento por meio do qual as lideranças políticas executivas procuraram estabelecer a ponte entre ciência e política. Segundo Xavier (2000) em estudo intitulado "Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana",

[Abriu-se] espaço para a participação dos intelectuais na burocracia estatal, estabelecendo o comprometimento deles com as formulações da esfera política e, ao mesmo tempo, condicionando a legitimação da política à validação dos cientistas.<sup>3</sup>

E nisto Anísio destaca-se, pois à frente da CAPES, deixou claro as deficiências verificadas nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário geral e profissional, e superior), fazendo comparações com outros países, notadamente com os Estados Unidos, o que gerou afirmações de que era americanófilo.

A importância de Anísio Teixeira na CAPES, foi bem retratada por CÓRDOVA (2000:32):

1 TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.

2 TEIXEIRA, Anísio. Curso, estágio e seminário para formação do professor. Entrevista. Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, 20 abr.1958.

3 XAVIER, Libânia Nacif. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana in PORTO JR, Gilson e CUNHA, José Luiz (Orgs.) Anísio Teixeira e a Escola Pública. Pelotas, RS: Editora da UFPel, 2000, 39-57.

Depoimentos de pessoas como o Dr. Almir de Castro indicam ter a CAPES se transformado num núcleo de pensamento e de formulação de projetos: por ela, e em torno de Anísio, circulavam as pessoas bem informadas e ela se constituiu numa espécie de “centro de formação” de gestores da política educacional, ainda que informalmente. Nela se pensou o Conselho Federal de Educação e sua composição final, nela se pensou o projeto da Universidade de Brasília, constando, inclusive, entre suas realizações, o auxílio para a realização de um seminário destinado a discutir esse projeto. À frente de tudo, sempre, duas figuras: Anísio Teixeira, a grande figura do conceitualizador, e associado a ele a imprescindível figura de Almir de Castro, o grande executivo. A continuidade da CAPES e de seus programas nesse período se deve a essa dupla, sempre habilidosa e inspirada, que procurou, conforme ainda o depoimento do Dr. Almir, cultivar “boas relações” e associar-se a “bons nomes”. De um lado, eram ambos baianos e se relacionavam bem com os ministros que se sucederam, em bom número também baianos. Por outra parte, sabiam se articular politicamente, mantinham-se discretos, sem dar ao órgão peso econômico orçamentário muito grande, o que, confidenciou Dr. Almir, contribuía para “não despertar a cobiça dos políticos.

## A CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDEAL UNIVERSITÁRIO

---

O pensamento de Anísio Teixeira não permaneceu apenas na escola pública primária e secundária, foi mais à frente do seu tempo e incluiu também a universidade. Ele mesmo sentira a precariedade do sistema universitário apesar do aparente desenvolvimento de projeto educacional republicano, no qual se ensaiaram algumas iniciativas de Universidades no Brasil.

A título de exemplo, podemos citar: em 1892, José Francisco da Rocha Pombo teve a ideia de fundar uma universidade na capital do Paraná, porém a ideia ficou apenas na pedra fundamental; ainda nesse ano, Pedro Américo apresentou em 29 de agosto na Câmara dos Deputados a criação de três universidades, sendo uma no Rio de Janeiro (DF), uma em São Paulo (SP) e uma no norte do Brasil (Bahia, Pernambuco ou Pará); em 1895, os deputados Eduardo Ramos e Paulino de Souza Filho apresentaram à Câmara dos Deputados, o projeto nº 91 de criação de uma universidade na capital da República composta de quatro faculdades: direito, medicina, ciências naturais e matemáticas e de letras; em 1896, Francisco Glycerio apresentou projeto de lei transferindo a diferentes estados e associações civis os institutos de instrução superior para a administração estadual; em 1900, Elysis de Carvalho, tentou fundar a Universidade Popular; em 1903, Gastão da Cunha, através do projeto nº 157, criou cinco universidades nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Recife e de Belo Horizonte. Este projeto era de autoria do prof. Azevedo Sodré, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; em 1904, Rodrigues Lapa (Lima?) propôs através do projeto nº 147, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que seria constituída de quadro unidades (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais); Ainda em 1904, o deputado Sátyro Dias apresentou aditivo ao projeto nº 157, de Azevedo Sodré, porém não teve andamento; em 1908 a câmara dos deputados aprovou o projeto nº 242, de Virgílio Damásio, que autorizava uma reforma no ensino secundário e superior e que criava na cidade do Rio de Janeiro uma universidade pela justaposição das Faculdades de Direito, Medicina, Ciências e Letras e da Escola Politécnica (este projeto foi arquivado dois anos depois); ainda em 1908, Érico Marinho da Gama Coelho, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro apresentou projeto que criava cinco Universidades em Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, porém não teve andamento; em 1912, apoiando-se na Lei Rivadávia, fundou-se a Universidade do Paraná, com cinco faculdades (Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio), que em 1915 foi fechada, sendo somente reaberta em 1946; em 1915 a Reforma Maximiliano autorizou a criação de uma Universidade, mas nenhuma providência foi tomada para implantá-la. Subitamente, em 1920, o decreto nº 11.530, apresentado por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos declarou instituída a Universidade do Rio de Janeiro, com a justaposição da Escola Politécnica à Faculdade de Medicina, e a incorporação concomitante das duas faculdades livres de Direito<sup>1</sup>.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas inicia seu governo. Pedro Ernesto do Rego Batista foi indicado como interventor no Distrito Federal em 1931. Tinha uma mentalidade administrativa dirigida principalmente para melhoria dos serviços de saúde e educação. Nesse aspecto, vislumbrou o Rio de Janeiro como um possível polo de cultura que seria responsável pela transferência da cultura para outros estados.

Anísio foi convidado por Pedro Ernesto para assumir a direção do Departamento de Educação do Distrito Federal (RJ). O convite foi feito pelo indicação do jurista Temístocles Cavalcanti, que conhecia Anísio como defensor de uma escola para todos.

Dentre as várias modificações implantadas por Anísio, pode-se destacar: uma campanha de expansão e modernização do sistema escolar no nível primário e médio; elevou todo o ensino técnico-profissional (que antes era destinado ao filho do trabalhador-operário) ao nível do secundário (que era anteriormente reservado para aqueles que continuariam seus estudos em nível superior); criou o Instituto de Educação como modelo contando com todos os níveis de ensino – desde jardim de infância, escola

---

<sup>1</sup> Sobre estas iniciativas, ver TOBIAS, José Antônio. História da Educação Brasileira. São Paulo: Ed. Juriscredi, S.D., p.229-233 e LOBO, Francisco Bruno. Uma Universidade no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1969.

primária experimental, curso ginasial, o curso profissional e níveis superiores.

Apesar das pressões políticas contrárias, Pedro Ernesto mantém Anísio na direção da instrução pública. Nas eleições de 1934, Pedro Ernesto conseguiu o apoio popular e foi eleito – o primeiro prefeito eleito do Distrito Federal.

Anísio, ciente das deficiências planeja uma universidade. Com o apoio de Pedro Ernesto, criam a Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>1</sup> por meio decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Como não poderia deixar de ser a “intelligentsia educacional” brasileira estava presente. Afrânio Peixoto foi convidado para ser o reitor; Lourenço Filho foi convidado para ser o diretor da Escola de Educação; Roberto Marinho de Azevedo foi o diretor da Escola de Ciências; Hermes Lima o diretor da Escola de Economia e Direito; Edgardo Castro Rebello o diretor da Escola de Filosofia e Letras e Celso Octávio do Prado Kelly como diretor do Instituto de Artes.

A Inauguração da UDF aconteceu em 31 de julho de 1935. Segundo Anísio Teixeira, então Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, em seu discurso<sup>2</sup> de inauguração, referiu-se à universidade:

(...) é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aquêles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-sòmente, como um reflexo dos demais. Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades.

Anísio apontava a importância da universidade: seria o centro da própria existência de um povo. Tão significativa e inovadora era esta visão – própria da filosofia educacional de Anísio – que este podia afirmar que ‘a história da cultura de um povo era a história das suas universidades’. Não é sem motivo que posteriormente em artigo publicado, Anísio aponte 4 funções da universidade, a saber, “formação profissional, alargamento da mente humana, desenvolvimento do saber humano e transmissão de uma cultura comum”<sup>3</sup>.

Anísio mostrou uma verdadeira paixão pela universidade e, acrescentou que “são as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil.” (1962:2)

A UDF foi extinta em 1938 por perseguição política, em razão de questões provenientes da disputa com católicos privatistas – que se sentiram ameaçados na dominância dos estabelecimentos escolares de elite que até então dirigiam e tornavam seu campo de formação – próprio de um governo autoritário.

Anísio não era homem de deixar seus pensamentos para trás. Sonhou uma universidade, porém foi sufocada. Esse sonho não seria esquecido e, retorna ao pensamento da educação superior: junta-se a Darcy Ribeiro e a outros intelectuais brasileiros e, no governo de Juscelino Kubitschek, criam uma universidade modelo – a Universidade de Brasília (UnB). RIBEIRO (1995) relembra esse período:

Seguiram-se anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital – Escolas-parque e Escolas-classe. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília, cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente à comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar, quase sempre concordamos, mas às vezes discordávamos. Isto foi o que ocorreu, por exemplo, quando Anísio se fixou na idéia de que a UnB só devia ter cursos de pós-graduação. Afinal, concordou comigo e com o nosso grupo acadêmico, que era indispensável um corpo estudantil de base, sobre qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem. Mas a preocupação de Anísio com a pós-graduação frutificou e foi na UnB, que se institucionalizou o 4º nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira.<sup>4</sup>

A Universidade de Brasília foi criada pela lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Desde a sua criação, a Universidade de Brasília (UnB) teve uma missão social muito forte, baseada nos princípios de gratuidade e igualdade. Estava na frente das expectativas educacionais e destacava-se como um modelo para as demais. Segundo Cunha e Góes,

As novidades da Universidade de Brasília, de caráter estritamente organizacional e pedagógico, fizeram com que sobre ela recaíssem as iras dos reitores das universidades arcaicas, que se sentiam ameaçadas no conforto de seu poder pelos ventos da renovação que sopravam no ensino superior.<sup>5</sup>

1 Para mais detalhes ver PÔRTO Jr, Gilson. A Universidade do Distrito Federal (UDF): Um Retrospecto em PÔRTO Jr, Gilson (Org.) Anísio Teixeira e o Ensino Superior. Brasília, DF: Editora Bárbara Bela, 2001.

2 Publicado em TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

3 TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2.

4 RIBEIRO, Darcy. A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995. Cartas: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995, p.35,36.

5 CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.81

Darcy Ribeiro, comentando a necessidade da criação, destacou:

Trata-se de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que se vêm multiplicando por todo o país que em breve se aglutinariam em mais uma universidade inviável, ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores. A inevitabilidade da criação de estabelecimentos de ensino superior em Brasília está evidente, também, no fato de que já tramitam no Congresso projetos de criação de duas faculdades, uma de Direito, outra de Economia, modeladas segundo nossa tradição de improvisar escolas e professores.<sup>1</sup>

Segundo pode-se ver nas palavras de Ribeiro, não se pretendia ter uma universidade surgida pelo acaso, deveria ser pensada, estruturada em moldes e contornos pré-estabelecidos que refletissem os anseios da comunidade brasiliense que se formava e que influenciaria a vida nacional. A UnB surgiu nesse contexto diferenciado, tendo como funções:

- a) Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.
- b) Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estariam a exigir.
- c) Contribuir para que Brasília exercesse, efetivamente, a função integradora que se propusera assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.
- d) Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisaria ter como Capital do país, tornando-a, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.
- e) Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.
- f) Facilitar aos poderes públicos, o assessoramento de que careceria em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade poderia prover.
- g) Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo.

Nas palavras do então Presidente da República, João Goulart, a UnB:

Não se tratava apenas de acrescentar uma universidade mais às que já temos... O desafio... era o de conceber e planejar uma universidade modelada em bases novas que, para todas as demais, constituísse um estímulo e complemento... Planejada à luz da experiência nacional e internacional. Destinada a cumprir funções específicas de assessoramento aos poderes públicos em todos os campos de saber.

A Universidade de Brasília foi pensada

(...) desde o seu primeiro momento, como um órgão de assessoramento público revestido de duas características fundamentais. Por um lado, a alta qualificação científica e, por outro lado, a completa liberdade docente e a perfeita autonomia acadêmica. Ela não poderia, por isto, ter nenhuma hierarquização interna que não fosse a dos títulos e graus acadêmicos, nem sofrer qualquer sujeição externa que coagisse seu auto-governo. Este é um imperativo inelutável para a universidade, porque, por mais sábios que sejam os seus sábios, se estes sábios tiverem uma corrente amarrada nos pés, se estes sábios estiverem com medo, mal servirão como professores, mal servirão absolutamente como assessores livres, e menos ainda para o exercício da função crucial de consciência crítica da Nação.

Isto estava bem dentro dos princípios tão proclamados por Anísio Teixeira e por outros na visão de "liberdade". Em seu livro *A Educação e a Crise Brasileira* (1956), Anísio defende a Universidade e a liberdade que essa deveria ter. Ao recapitular a tradição de liberdade e razão da Grécia em seu período clássico, Anísio proclama:

Somente quando as instituições do saber estão com a sua independência salvaguardada e a livre circulação desse saber assegura a conduta deliberada e refletida dos homens e a crítica e revisão constante de suas leis e instituições, é que teremos um regime de liberdade, como a concebeu a inteligência

1 RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.36, n.83, jul./set. 1961. p.161-230.

humana naquele minuto de esplendor em que teve, na Grécia, a revelação do seu poder não só de contemplar o mundo, mas de transformá-lo...

E que as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros.

Em vista do apego aos princípios escolanovistas, não se poderia esperar que seus administradores tivessem uma mentalidade outra; o reitor escolhido para a Universidade de Brasília foi o professor Darcy Ribeiro que assumiu o cargo em 5 de Janeiro de 1962, contando com um quadro capacitado e com uma extrema visão do papel que a Universidade de Brasília deveria ter.

Compunham o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília: Anísio Teixeira, na época do Conselho Federal de Educação e no INEP, Hermes Lima do Conselho Federal de Educação, Abgar Renault do Conselho Federal de Educação, Oswaldo Trigueiro então Ministro do STE, Frei Mateus Rocha, Provincial da Ordem Dominicana no Brasil, Alcides da Rocha Miranda, Presidente da Fundação Cultural de Brasília e João Moojen de Oliveira, Secretário de Agricultura do Distrito Federal<sup>1</sup>.

O professor Darcy Ribeiro afastou-se em 19 de setembro de 1962<sup>2</sup>, assumindo Frei Mateus Rocha até 24 de Janeiro de 1963, quando o professor Darcy retorna ao cargo, que deixaria novamente em 19 de junho de 1963.

Anísio Teixeira assume a Presidência do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília<sup>3</sup>, sendo o 3º reitor da UnB, cargo que ocupou até 13 de abril de 1964, quando todos os membros do Conselho Diretor são exonerados. Para vice-reitor foi indicado o professor Edgar Albuquerque Graeff<sup>4</sup>, que declina da indicação. Posteriormente assume esse cargo o professor Dr. Almir Godofredo de Almeida e Castro<sup>5</sup> que anteriormente tinha trabalhado no INEP.

Ao assumir o cargo, Anísio deixou claro o seu papel e suas pretensões à frente da UnB:

-Estou plenamente identificado com a idéia, com o plano e com o período de realização em que a Universidade de Brasília já se acha. Começamos o nosso trabalho com o sentimento de que o Professor Darcy Ribeiro é um homem absolutamente insubstituível na Reitoria da Universidade de Brasília. O que pretendemos fazer é não diminuir a sua obra criadora, mas ajudá-la, no período em que aqui permanecemos.... Desejo que êsse meu período de administração não seja uma pausa, mas uma contribuição de continuidade a obra de Darcy Ribeiro.... Meu esquema de trabalho, falando de modo geral (pois ainda terei um encontro com os professôres, daqui a instantes, quando ventilaremos os assuntos de imediato interesse), poderia ser englobado no seguinte:

- A construção da Universidade. Que essa construção continue em sua marcha acelerada, e que o ano de 1964 já nos encontre com um proveitoso progresso, inclusive no que se refere à urbanização de tôda a área da Cidade Universitária, do "campus", como dizemos aqui:
- Estabelecer um profundo entrosamento com o campo da administração pròpriamente dita, hoje entregue ao dedicado Doutor Bichat Rodrigues:
- Acelerar a dinamização da atividade acadêmica.

Anísio reconhecia as dificuldades que enfrentaria, não só devido a sua formação e princípios, mas às próprias condições da época:

Mas, ao mesmo tempo, no que se refere ao assunto que nos interessa no momento, o sistema escolar, por exemplo, pode ser implantado com inovações muito dificilmente realizáveis em outros centros urbanos, onde certos conceitos já estão cristalizados, onde muitas vezes a mentalidade reinante é impermeável às inovações.

1 Conforme citado em TODOROV, Maria Sílvia Ribeiro. UnB: Evolução da Estrutura Acadêmica do Plano Orientador ao Estatuto de 1993. Brasília: CEDOC/UnB, 1993.

2 Segundo RIBEIRO, Darcy em A Invenção da Universidade de Brasília: 1961-1995, editado na revista Carta: falas, reflexões, memórias/Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995, p.36: "A UnB floresceu, capacitando-se rapidamente para dominar o saber humano e colocá-lo a serviço do diagnóstico das causas de nosso atraso e da busca das melhores soluções para o desenvolvimento autônomo do Brasil. Anísio e eu a conduzíamos, felizes e orgulhosos, com a ajuda de Frei Mateus. Eu, às vezes, de longe, porque fora chamado ao cargo de Ministro da Educação, e depois, de Chefe da Casa Civil da Presidência".

3 Ver documentação CEDOC: Atas da 15ª a 20ª Reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, 1963 na qual consta a ata de eleição de Anísio Teixeira.

TODOROV, op. cit., p.11.

4 Conforme Ata da 19ª Reunião Ordinária do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília de 14.10.1963.

5 Conforme Ata da 21ª Reunião Ordinária do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília de 13.01.1964 e Resolução do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília nº 55/64.

À frente da UnB, não deixou que 'a mentalidade reinante' deixasse esfriar seu ânimo e vigor em busca de uma educação mais igualitária, gratuita e laica. Passou a por em prática a proclamação que fez em janeiro de 1963, quando apontou aquele ano como o 'Ano da Educação':

O programa que... esboçou o Presidente conta com recursos - primeiro sinal de sua seriedade - e obedece a um planejamento e a certa sistematização. Não vai realizá-lo só o govêrno federal, mas todos os govêrnos estaduais e todos os municipais...E a grande operação não é da simples expansão das escolas, mas a do seu aperfeiçoamento e de sua expansão, após melhorar-lhe a qualidade.... Dos muitos aspectos do nôvo plano nacional de educação, quero assim, acima de todos, sublinhar êste. O plano trienal para que nos convocou o Presidente da República não é, pois, mais uma panacéia educacional, mas o esfôrço total da nação para implantar um sistema educacional que nos emancipe e forme o nacional como se formaria o imigrante de que antes podíamos depender. A escola brasileira terá de ser uma escola que em nada se envergonhe das escolas dos países desenvolvidos. É assim que a queremos - nós, das classes privilegiadas - para os nossos filhos. É assim que a devemos desejar para o povo brasileiro.

E assim também fora sonhada a UnB: como cultivadora de talentos, inovadora em seus aspectos acadêmicos e pedagógicos, moderna em suas concepções e, acima de tudo, composta por educadores que incentivavam um espírito crítico – aliás, marca deste período.

Mesmo com vistas a promissores dias para a educação, as transformações econômicas, sociais e políticas instáveis levaram a uma mudança drástica da ordem estabelecida. A renúncia de Jânio Quadros, a posterior parlamentarização do Brasil e o desenvolvimentismo sindical de João Goulart, geraram uma crise nacional que desencadeou as insatisfações de facções militares, culminando no chamado Golpe de 64. Na visão de Roberto Campos, o Golpe Militar de 1964 foi resultado de "(...) uma crise sistêmica. Uma perda de eficiência e um colapso da disciplina, seja sindical, seja militar. Marchávamos para uma situação caótica.

Por que se tornaram tão instáveis aqueles dias? Esta é uma questão que muitos historiadores se fazem. Para muitos seriam piores do que a Ditadura do Estado Novo. Na concepção de Buffa e Nosella (1991): "A repressão de 1964, diferentemente da de 1935-37, surpreende os educadores no momento em que seu debate teórico-crítico e revolucionário ampliara-se enormemente.

Ficou evidente a posição de seus idealizadores, incluindo Anísio Teixeira que não se dobrariam aos ditames militares. Nas palavras de Ribeiro (1995):

É explicável, por conseguinte, a animosidade que provocamos. Aquela universidade, nascida do otimismo da era de Juscelino, do reformismo da era Jango e do utopismo dos melhores cientistas brasileiros – que podendo antever o Brasil que pode ser, desesperam-se com o Brasil que é – não era compatível com nenhuma ordem ditatorial de objetivos antinacionais e antipopulares. A verdade inteira é que a UnB não era domesticável por nenhum sistema regressivo e repressivo. O contexto político que corresponde a ela, como atmosfera em que pode respirar e viver é o da democracia. Isto porque só em liberdade ela poderia e poderá devotar-se ao povo brasileiro com a capacidade de servi-lo não no que ele é – ou fizeram dele -, mas no que há de ser, por sua própria vontade e esforço.

Em 9 de Abril de 1964 o Comando Supremo da Revolução baixou o Ato Institucional nº 1, que concentrava poderes no governo (exclusivo poder de decretar estado de sítio e de apresentar emendas), impunha punições a civis (suspensão de poderes políticos por dez anos e cassação de mandatos de parlamentares, bem como suspensão por seis meses as garantias constitucionais de estabilidade dos servidores públicos) e militares considerados subversivos. De posse desse 'ato jurídico legal' invadiram, com suas forças militares as instalações da Universidade de Brasília no mesmo dia. Nenhuma pessoa pôde entrar ou sair das dependências da Universidade, sendo os professores presos. Nas recordações do professor Darcy Ribeiro ficou claro o sofrimento pelos quais passaram professores e funcionários:

Quando, amanhã, o Brasil – e dentro dele a Universidade de Brasília – conquistar a alforria para retomar o comando de seus próprios destinos, precisaremos recordar estes dias trágicos da travessia do túnel da iniquidade. Entre eles, principalmente, o da invasão de 1964, em que, depois de assaltada por tropas motorizadas, a UnB teve diversos professores presos levados a um pátio militar para serem ali desnudados e assim humilhados por toda uma tarde. Este quadro de um magote de professores gordos e magros, velhuscos, uns secos de carnes, outros barrigudos, esqueléticos, dois deles enfermos, todos nus num pátio policial não deve ser esquecido jamais: é o dia da vergonha.

Em 13 de abril de 1964 Anísio, bem como todos os membros do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, foram exonerados e foi nomeado para o cargo o reitor pró-tempore Zeferino Vaz .

No curto período em que Anísio Teixeira comandou efetivamente a Universidade de Brasília (UnB), podemos ver estampado o sonho de uma universidade que poderia dar educação de fato a todas as classes independentemente de seu 'status' social. Manteve-se numa linha de atuação progressista, porém sem nunca perder de vista os ideais que tanto fizeram de sua vida uma ligação permanente com a educação: os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Estava atento às modificações pelas quais passava a sociedade de seu tempo e queria uma universidade que também estivesse.

Anísio não era domesticável, mas atuante. Sonhou e concretizou uma universidade sólida e representante de valores sociais ligados à gratuidade e ao laicismo. Quando a universidade viu-se submetida, não se submeteu, o que lhe custou sua estabilidade e posição. Quando a universidade foi silenciada, não se calou mas continuou a ‘gritar’ sua posição e princípios por meio de seus escritos.

Quando os militares, que se consideravam os donos do poder (e naquele momento estavam realmente sendo) conceberam uma universidade servil, podemos imaginar a rejeição de todos àqueles que tinham os mesmos ideais de Anísio e Darcy: estes tinham gerado uma ideia e, esta ideia era agora uma realidade – a UnB não aceitaria ser castrada.

Frente à altivez do professorado da UnB, só restou ao deseducador com méritos de aio doméstico, recrutado pela ditadura para liquidar a Universidade de Brasília, pôr-se a procurar não quadros de reposição, que não existiam, mas quem se animasse a simular competências mínimas para continuar ditando os cursos interrompidos, diante de estudantes perplexos. A história posterior é o do passo da claudicação acadêmica à repressão policial que submeteu a UnB ao regime castrense que ela sofre até agora.<sup>1</sup>

Essa visão, transmitida como de ‘pai para filho’ – por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros tantos para professores e alunos da UnB – ficou evidente quando da destituição de 15 professores, em 1965, que segundo Ribeiro (1995) ficou conhecido como “o episódio histórico: *o dia da diáspora*.”<sup>2</sup>

Apesar disso a UnB sobreviveu. Invadida em outras ocasiões (1968, 1977 e 1984) por militares, permaneceu firme, tendo como exemplos Darcy, Anísio e tantos outros.

## QUESTÕES ATUAIS NA OBRA DO EDUCADOR ANÍSIO

Exemplificando a atualidade das questões analisadas por Anísio podemos resgatar duas questões que são amplamente debatidas nas salas universitárias: a primeira se encontra no contexto da mediação do conhecimento e na relação professor-aluno; a segunda reside no seio da própria formação do educador.

A mediação de conhecimento e a relação discente-docente e as percepções quanto a esta temática são divergentes. O corpo discente clama pela proximidade e profundidade com o saber e a aplicabilidade deste em sua realidade social. Faz-se mister lembrar que já Anísio apontava essa situação. Em seu livro *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, deixava claro as dificuldades que ainda hoje são motivo de queixa e revolta entre os discentes: “Entre professor e aluno há um *gentleman’s agreement* de que nada pode perguntar que não tenha ensinado, significando ensinado que tenha *dito* em aula. Esta é, na maior parte dos casos, a função docente e o modo de exercê-la.”

Anísio foi ao cerne da questão: alunos calados, ou melhor, amordaçados pela exigência ou *gentleman’s agreement*. Este “acordo de cavalheiro” entre professor e aluno tem sido chamado ‘nos corredores’ universitários de pacto da mediocridade. Professores ensinam – ou tentam, pois muitas vezes ficam apenas na superfície – e alunos fingem que aprendem, ou pelo menos tentam.

Nesse estado de letargia, qual seria a percepção dos professores do seu alunado? Como estes os encarariam? Anísio retratou o que percebia em sua prática:

A verdadeira tipologia do estudante superior não é fácil de estabelecer: há o estudante com vocação real para o estudo, nas suas variantes de artista ou boêmio, de intelectual e de político ativista; o estudante sério, que quer passar nos exames; o estudante preocupado com a carreira; e o estudante desinteressado dos estudos, nos dois tipos - o esforçado, para cumprir as exigências da família, e o vadio. Mas essa tipologia é mais a tipologia dos jovens do que a do estudante. A realidade é que a juventude que chega à escola superior é suficientemente heterogênea para se distribuir por todas essas variedades. O que lhe dá categoria de grupo social é o sentimento de privilégio que lhe vem de ter chegado ao ensino superior; mas, veja se bem, não é o de que pertença cada jovem ao grupo economicamente privilegiado da nação. A grande maioria é economicamente modesta e proveniente, em grande parte, da classe média e da pequena classe média. Os estudantes da classe abastada devem estar em escolas privadas ou em algumas públicas de reconhecido prestígio social. O grupo, como um todo, não é um grupo de jovens socialmente privilegiados. A sua categoria de privilégio está restrita ao fato de serem poucos os estudantes de ensino superior. Evidentemente, são raros os de classes operárias ou baixas.

Superou-se essa tipologia passados já mais de 50 anos? Arrisco a pensar que essa situação, apesar de ter sido um dos focos de seu pensamento na década de 60 ainda continua muito atual. Percebe-se hoje, assim como quando Anísio escreveu aquele

1 RIBEIRO, Darcy. A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995. Op. Cit., p.148.

2 RIBEIRO, Darcy. A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995. Op. Cit., p.148, refere-se ao “dia em que 210 professores deixaram a Universidade de Brasília, a cidade, e a maioria deles o País”.

texto, uma extrema movimentação para modificar a universidade pública, gratuita. Em tempos de Estado-mínimo, passa pela mente de nossos dirigentes que esta tipologia, bem como a própria existência do *gentleman's agreement* [acordo de cavalheiro] – apesar de negada e encoberta – são motivos para privatizar, ou floreando o termo, “tornar a universidade mais competitiva”.

O segundo aspecto reside na formação universitária do educador. Anísio expressou-se sobre o mito da cultura geral:

Com efeito, entre nós, a idéia de cultura geral, em conseqüência de arcaico conceito medieval, implica sempre em cultura enciclopédica. A premissa longínqua é a de que a cultura é um todo, não só no sentido de unidade mas no sentido de algo completo. (...) Os currículos se fazem, então, cumulativos. Cada novo campo de estudo, cada nova ciência vem somar-se às demais. E não há acabar. Em medicina, em direito, em engenharia e nos cursos novos das faculdades novas, o ideal acalentado seria o de ensinar tôdas as matérias a todos os alunos. (...) O preparo de um professor de inglês faz-se em um curso onde se ensina tanta coisa que pouco tempo sobra para o inglês. O aluno sai um especialista em línguas anglo-germânicas, não sabendo essas línguas nem nenhuma das outras diversíssimas cadeiras e disciplinas que estuda ...

Por trás de tudo isto está o falso conceito de cultura geral e o arcaísmo medieval da cultura ser um todo ...

Será mesmo que nos seja impossível conceber a cultura especializada? Nos países civilizados, discute-se o problema de como proceder-se à especialização sem abandono completo da cultura geral. O nosso problema é o oposto. Será que não podemos cuidar um pouco do preparo do especialista?

Os cursos para especialistas são, por excelência, anti-enciclopédicos. Importam sempre na escolha de um campo maior de estudos, em que se despenda a maior parte do tempo do aluno, e em estudos menores ou acessivos, relacionados com o campo maior e necessárias para sua completa cobertura.<sup>1</sup>

Neste contexto, Anísio vislumbrou uma formação superior diferenciada:

Nestes cem anos a ciência se desenvolveu de tal modo que já não é *the practical mind* que domina a cena mas *the specialized mind*. Como fazer que o especialista, agindo tantas vezes sobre campo que não conhece, não se faça força de ruptura mas de integração?

Êste parece-me o grande problema dos próximos anos. Como especializar o conhecimento e ainda assim dar ao especialista o conhecimento dos campos aliados que o seu saber vai modificar. Não é só o problema de estabelecer as conexões interdepartamentais e interdisciplinares, por certo, extremamente necessárias. É também o de dar ao especialista um conhecimento básico dos demais campos.

Esta será a tarefa de um novo mestre, o “generalista” dos conhecimentos em cada campo. Êste novo professor será, no futuro, tão importante quanto o especialista. Não é um filósofo, mas alguém que tenha, em seu campo, adquirido experiência tão grande e tão longa que esteja em condições de formular a parte essencial de seus conhecimentos que toca e atua em todos os demais campos. Êsse generalizador especializado será um dos homens-chaves da universidade de amanhã, fundada no saber especial mas preocupada com inseri-lo nos demais campos do saber especializado e no campo comum do uso dêsse saber.<sup>2</sup>

Anísio trazia á tona uma questão que hoje continua a permear os debates em torno da formação: como formar em um determinado campo do saber sem esquecer a diversidade cultural existente nos diversos outros? Essa e outras questões continuam a ser campo de profundo debate e reflexão.

PARA NÃO CONCLUIR...

Diversos educadores e pensadores se alimentaram do pensamento de Anísio Teixeira, apesar das duras décadas que sucederam ao período de repressão militar, que foi uma tentativa de apagar o passado educacional brasileiro. Com a redemocratização e a abertura política, podemos hoje revisitar a obra de Anísio Teixeira e dela reintroduzir nas discussões conceitos importantes. Apesar de ausente fisicamente, Anísio se faz presente em sua obra e em pensamentos produzidos como estes.

Podemos apontar Anísio Teixeira como verdadeiro político, se considerarmos que todo ato educativo é um ato político; filósofo da educação sem dúvida, visionário talvez, mas brilhante e equilibrado seriam os mais apropriados dos muitos adjetivos que poderiam ser atribuídos a este educador. Nas palavras, acertadamente colocadas por Delgado de Carvalho:

1 TEIXEIRA, Anísio. O mito da cultura geral no ensino superior. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.41, 1956. p.1-2. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira site do Prossiga/CNPq).

2 TEIXEIRA, Anísio. A universidade americana em sua perspectiva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.48-60. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira site do Prossiga/CNPq)

Quando penso na obra de Anísio Teixeira convenço-me cada vez mais de que não é nos congressos de centenas de delegados, nem nos conselhos de dezenas de membros, nem mesmo nas comissões de três ou quatro técnicos que são delineados os grandes planos. É nas discussões em que o ascendente espiritual de um só, ouvindo e escolhendo as opiniões autorizadas, determinam as medidas decisivas. Não sei onde li, certa vez, um conceito de Emerson que dizia: 'Uma grande instituição não é, na realidade, senão a sombra prolongada de um homem'. Ora, a Secretaria da Educação do Distrito Federal com o seu Instituto de Educação e Escola de Professores, com o seu Instituto de Pesquisas Educacionais, com sua Universidade do Distrito Federal e outros departamentos, é uma grande instituição que ficará, na história da educação brasileira, como a sombra prolongada de Anísio Teixeira.<sup>1</sup>

---

1 CARVALHO, Delgado de. Anísio, Vulcão de Idéias. In: AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira: Pensamento e Ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960, p.227.

- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- CARVALHO, Delgado de. *Anísio, Vulcão de Idéias*. In: AZEVEDO, Fernando de. *Anísio Teixeira: Pensamento e Ação*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.
- COUTO, Ronaldo Costa. *Memória Viva do Regime Militar Brasil 1964-1985*. Rio de Janeiro, Record, 1999.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *CAPES: Origens, Realizações, Significações (1951-2000)*. Brasília: 2000 (mimeo).
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- CUNHA, Célio. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1981.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Atas da 15ª a 20ª Reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília*, Brasília:1963.
- \_\_\_\_\_. *Ata da 22ª Reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília*, em 04.06.1964
- \_\_\_\_\_. *Ata da 21ª Reunião Ordinária do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília* : em 13.01.1964
- \_\_\_\_\_. *Resolução do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília nº 55/64*.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira Estadista da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- PAIVA, Vanilda in LAGÔA, Ana. *A Utopia da educação pública*. Entrevista. *Jornal do Brasil On-Line*. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Site do Prossiga/ CNPq)
- PLANO ORIENTADOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA(1962). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1962.
- PÔRTO Jr, Gilson (Org.) *Anísio Teixeira e o Ensino Superior*. Brasília, DF: Editora Bárbara Bela, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. *A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995*. Cartas: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.
- SALMERON, Roberto. *A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- \_\_\_\_\_. *1963: ano da educação*. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.122, jan. 1963. p.1-2. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Prossiga / CNPq)
- \_\_\_\_\_. *Curso, estágio e seminário para formação do professor*. Entrevista. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 20 abr. 1958. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Prossiga / CNPq)
- \_\_\_\_\_. *Fazer de Brasília um modelo para a educação no País*. Entrevista. *Correio Braziliense*. Brasília, 21 jun. 1963. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Prossiga / CNPq)
- \_\_\_\_\_. *O ensino cabe à sociedade*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Prossiga / CNPq)
- \_\_\_\_\_. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O mito da cultura geral no ensino superior*. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.41, 1956. p.1-2. (Biblioteca Virtual Anísio Teixeira - Site do Prossiga/CNPq).

\_\_\_\_\_. A universidade americana em sua perspectiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.48-60.(Biblioteca Virtual Anísio Teixeira - Site do Prossiga/CNPq)

TODOROV, Maria Sílvia Ribeiro. UnB: Evolução da Estrutura Acadêmica do Plano Orientador ao Estatuto de 1993. Brasília: CEDOC/UnB, 1993.

VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1997.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade. São Paulo: Pioneira Editora, 1969.

XAVIER, Libânia Nacif. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana in PORTO JR, Gilson e CUNHA, José Luiz (Orgs.) *Anísio Teixeira e a Escola Pública*. Pelotas, RS: Editora da UFPel, 2000.

*Recebido em setembro de 2012*

*Aprovado em outubro de 2012*

*Gilson Pôrto Jr. é pedagogo e mestre em Educação pela UnB, doutorando em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA) e organizador das coletâneas Anísio Teixeira e a Escola Pública, publicadas pela editora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 2000 e Anísio Teixeira e o Ensino Superior, publicado pela editora Bárbara Bela (Brasília) em 2001*

# DARCY RIBEIRO E AS PERGUNTAS QUE NUNCA FIZ

O texto a seguir emocionou as 200 pessoas que participaram do lançamento da coleção Darcy de Bolso. Foi lido por seu autor, Eric Nepomuceno, jornalista, escritor e grande amigo de Darcy, em janeiro de 2011.

*Fonte UnB Agencia*

*Eric Nepomuceno*

Nunca perguntei a Darcy Ribeiro se ele costumava cochilar, mas posso assegurar que não. Mesmo breves, seus sonhos seriam profundos. Porque profundos e infinitos em sua ousadia foram seus sonhos. E não se sonha grande com cochilos leves.

Darcy não sonhou pequeno, nunca. E também não se limitou a sonhar um mundo melhor, mais justo e possível. Não ficou nos sonhos, jamais.

Foi à vida, foi ao mundo, para torná-los realidade. Conseguiu, algumas vezes. Fracassou em outras. Disse, muitas e muitas vezes, que sentia orgulho de ter sido derrotado lutando pelo que lutou, do que jamais conseguiria sentir se estivesse ao lado dos vencedores.

Nunca perguntei a Darcy se ele gostava de contas redondas. Volta e meia penso nisso, quando recordo que por poucos meses ele não chegou aos 75 anos de idade. Nasceu em outubro, morreu em fevereiro.

Nove meses separaram Darcy dos 75 anos completos. Curioso isso: nove meses. Uma gestação.

Às vezes o que mais me impressionava é a quantidade de coisas que Darcy Ribeiro fez e foi, e aí me parece curto demais o tempo que lhe foi dado para viver.

E seus quase 75 anos de vida ele foi ministro da Educação, ministro-chefe da Casa Civil, vice-governador do Rio de Janeiro, secretário da Cultura do Rio de Janeiro, secretário de Desenvolvimento Social de Minas Gerais. Foi, até o fim, senador da República. E ele, que se dizia e se sabia eterno, conseguiu ainda a proeza de morrer imortal – porque também teve tempo de sacudir o chão da Academia

Brasileira de Letras.

Escreveu romances, ensaios antropológicos, ensaios sobre educação, análises críticas da história do Brasil e da América Latina.

Só de artigos, conferências, palestras e ensaios que nunca foram reunidos em livro, há mais de uma centena.

Seus livros de antropologia, principalmente O Processo Civilizatório, As Américas e a Civilização, e acima de todos O Dilema da América Latina fizeram de Darcy Ribeiro, ao lado de Celso Furtado, o intelectual brasileiro mais respeitado e influente na América Latina da segunda metade do século XX.

Formaram gerações de intelectuais e acadêmicos do continente.

Escreveu histórias infantis e poemas eróticos. Foi indigenista, antropólogo, agitador, romancista, conspirador, mas gostava mesmo é de ser chamado de educador – coisa, aliás, que também foi.

Morreu senador. Darcy Ribeiro adorava ser senador da República.

Nunca perguntei a Darcy Ribeiro qual o fascínio que provocava nele o linho branco. Aquele mesmo linho que meu avô José Augusto usava e dizia ter mandado trazer do Panamá, linho 120.

Lembro que no dia em que foi eleito senador, Darcy Ribeiro vestiu um terno branco, de linho formidável, e ficou andando pela sala de seu apartamento em Copacabana, vendo o mar e falando sem parar.

Estava descalço.

Não consigo tirar da memória essa imagem: Darcy, em casa, em qualquer uma das muitas casas que teve pela vida e pelo mundo, sempre descalço.

Dizia que era por causa de seu sangue índio. Até hoje desconfio que na verdade ele andava descalço para sentir os pés no chão. Naquele tempo, Chico Buarque ainda não havia escrito o verso que diz “é preciso pôr o chão nos pés”.

Para mim, aquele andar descalço de Darcy de um lado a outro era mais ou menos a antecipação da imagem que Chico criaria

anos depois, sem saber disso.

Nunca perguntei a Darcy Ribeiro se ele se considerava um intelectual peculiar. Não perguntei nem precisei perguntar: evidentemente Darcy era peculiar em tudo que fez, e sabia disso.

Jamais se recolheu aos claustros acadêmicos ou da burocracia oficial para de lá ficar olhando a vida ao longe, a realidade transformada em números e estatísticas, a vida como objeto de análise fria, calculada, distante, indolor.

Não: Darcy Ribeiro mergulhou fundo, participou de todas as maneiras que pôde da vida política deste país. E quando foi impedido de continuar participando aqui, engajou-se nos países por onde passou o exílio. No Uruguai, no Chile de Allende, no Peru, ao lado do general Velasco Alvarado, nas suas andanças pela Costa Rica, pelo México, pela Venezuela, Darcy Ribeiro não sossegou um só instante.

Não, não era homem de cochilos e sonos leves: sonhava grande.

Jamais foi homem de ficar na superfície. Acreditava no poder transformador da realidade. Acreditava na indignação.

Seu compromisso básico, o mais perene, chamava-se Brasil. Quis mudar a educação, criando escolas de qualidade para todos; quis salvar os índios, preservando suas culturas e protegendo suas terras; quis mudar a estrutura social que beneficia alguns às custas de todos os outros.

Perdeu.

Num de seus textos mais contundentes, lido quando ele recebeu o título de doutor honoris causa na Sorbonne, em 1978 – foi, aliás o primeiro brasileiro a receber essa honraria, e na época não gozava das glórias de nenhum cargo público ou as benesses das embaixadas: estava exilado – Darcy Ribeiro falou dessas perdas, dessas derrotas. Dizia ele:

Fracassei como antropólogo no propósito mais generoso que me propus: salvar os índios do Brasil. Sim, simplesmente salvá-los.

Fracassei também na realização da minha principal meta como ministro da Educação: a de pôr em marcha um programa educacional que permitisse escolarizar todas as crianças brasileiras.

Fracassei, por igual, nos dois objetivos maiores que me propus como político e como homem de governo: realizar a reforma agrária e pôr sob controle do Estado o capital estrangeiro de caráter mais aventureiro e amoral.

Terminou dizendo que “esses fracassos da minha vida inteira” eram também “os únicos orgulhos que tenho”.

Anos mais tarde, um dos intelectuais latinoamericanos que ele mais influenciou, o escritor uruguaio Eduardo Galeano, escreveu:

“Estes são os seus fracassos. Estas são as suas dignidades”.

No mundo destes tempos de culto ao individualismo, em que a ânsia de ter supera o sonho de ser, em que a generosidade é restrita às coisas e não se refere às pessoas, mais que nunca as dignidades de Darcy Ribeiro são necessárias. Tão desesperadamente necessárias.

Nunca perguntei a Darcy quais eram suas urgências, suas emergências além de viver até a última gota, é claro.

Porque Darcy era um homem de urgências permanentes, de emergências que se alongavam no tempo. Tinham raízes profundas. Eram perenes. Uma espécie de emergência contínua, num renovar incessante.

Havia, em sua maneira de olhar e pensar o Brasil, a América Latina e o mundo, um eixo nítido: o fato de não estarmos condenados a ser o que somos, a certeza de que não somos vítimas de um destino malvado, e sim de um sistema perverso.

O trabalho de Darcy Ribeiro – os sonhos que ele quis transformar em realidade – estava e está destinado a soprar o fogo dessa brasa adormecida, a incendiar a mansidão dos derrotados, a provar que somos sempre e acima de tudo um povo viável, digno de uma outra – e nova – realidade.

Para ele, o Brasil era um problema que só teria e só terá solução a partir de nós mesmos, de nossa capacidade de impulsionar e consolidar mudanças.

Nunca perguntei a Darcy Ribeiro se ele tinha idéia, por menor que fosse, do impacto que algumas das imagens que guardaria dele para sempre provocaram em mim. Convivemos lado a lado, não importando as distâncias, ao longo de 22 anos. E desse tempo todo, lembro agora de duas imagens, e de pelo menos uma certeza.

A certeza:

Foi o único amigo que nasceu no mesmo ano de meu pai e conseguiu ser, até o fim, mais jovem que meu filho.

Dele, ouvi certa vez uma frase que mudou minha vida e assim ficou. Dizia Darcy: “Na América Latina, só temos duas saídas: ser resignados, ou ser indignados. E eu não vou me resignar nunca.”

A primeira imagem que guardo para sempre:

Alta noite do dia 31 de dezembro de 1995, e Darcy Ribeiro estava sentado na varanda do seu apartamento na Avenida Atlântica.

Olhava a multidão espalhada pela praia e pelo asfalto e pelas calçadas da avenida. Das alturas daquele quinto andar, ele contemplava tudo com olhos de piloto atento, percorrendo as pessoas, as ondas do mar oceano, as embarcações iluminadas.

Quando faltava pouco para a virada do ano – a penúltima que ele iria ver – duas amigas chegaram na varanda, aproximaram-se da cadeira em que ele estava sentado e colocaram no chão um grande balde prateado, um desses baldes que são usados para esfriar garrafas de vinho.

No balde havia água do mar e areia da praia.

Quando viu o foguetório da meia-noite e do ano que se iniciava, ele mergulhou os pés no balde.

Darcy, naquela noite, adoentado – e muito – não podia ir até o mar. Pois deu um jeito de trazer o mar até ele. Até seus pés descalços. De pôr enfim o mar, a areia, o chão nos pés.

Assim quero me lembrar dele para sempre. Também assim.

A segunda imagem:

Certo fim de tarde de um sábado, poucos meses antes de nos deixar para sempre, ele saiu do escritório de Oscar Niemeyer, naquela mesma Avenida Atlântica.

Vestia um terno branco, e foi caminhando devagar pela calçada até o automóvel que esperava por ele.

Do mar, vinha uma brisa cálida. Visto lá do alto, o paletó branco esvoaçando, caminhando devagar, Darcy Ribeiro parecia um veleiro desafiando os ventos, rumo a um futuro – um porto – que só ele poderia adivinhar.

Guardo essa imagem e a certeza de que o porto, aquele porto, é preciso agora, mais do que nunca, merecê-lo.

Porque desta vez Darcy não perdeu, não foi derrotado.

Mudou de rumo.

E aonde quer que esteja, continua como sempre: indignado. E descalço.

*Eric Nepomuceno é jornalista, escritor, tradutor de obras literárias, articulista na mídia impressa e televisiva, e no seu texto, se distingue como amigo de Darcy Ribeiro.*



# EXTENSÃO TECNOLÓGICA — UMA POSSIBILIDADE VIÁVEL COM RELEVANTES IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS

*Pedro Henrique Isaac  
Luiz Afonso Bermudez  
Marina Campos Dessen  
Anne Augusta Affiune*

## **RESUMO**

Este artigo trata da extensão universitária e tecnológica e do enquadramento dos projetos do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília como agente articulador e executor de ações que visam à promoção da cooperação entre universidades, governo e sociedade. Para tanto, baseando-se nas definições do Plano Nacional de Extensão Universitária e do Manual de Oslo, entende-se que as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos de extensão do CDT e com foco para inovação, enquadram-se no conceito de extensão universitária e tecnológica. O impacto dessas atividades vem contribuindo, de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento de novos produtos/serviços, o fomento à atividade empresarial e a capacitação da comunidade acadêmica e da sociedade quanto ao empreendedorismo e à inovação.

**Palavras-chave:** empreendedorismo; inovação; extensão universitária; extensão tecnológica

## **ABSTRACT**

This article describes the projects of the Center of Support of Technological Development at the University of Brasília and their relation to the university and the technology extension. This Center acts as an articulator and executor of actions that aim the cooperation among university, government and society. Based on the concepts of the National Plan of University Extension and the Oslo Manual, it is considered that the extension activities developed in the Center conform to the concepts of university and technology extension. The impact of those actions have either a direct or an indirect impact on society, contributing to the elaboration of new products/services, development of businesses and qualification of the academic community and the society in the area of entrepreneurship and innovation.

**Keywords:** entrepreneurship; innovation; university extension; technology extension

Ao completar cinquenta anos, a Universidade de Brasília continua a enfrentar o seu maior desafio, ser a universidade brasileira da ousadia, da inovação. Este desafio acompanha a UnB desde sua criação. É a utopia imaginada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira e tantos outros seus contemporâneos que lutaram por construir uma universidade nova no coração da capital do país. A inovação faz parte do espírito fundante da UnB e deve continuar sendo agora a sua célula motriz.

Darcy Ribeiro costumava dizer que a UnB deveria ser uma universidade-semente, ou seja, deveria ser o germe do desenvolvimento de um país que carecia de desenvolvimento, e não fruto de um país desenvolvido. Para tanto, precisava ter o Brasil como grande fonte de inspiração. A UnB deveria pensar no Brasil como problema. Ao fazer isso como prática de todas as suas áreas de conhecimento, a UnB poderia ajudar no desenvolvimento de nosso país. Pensar no Brasil como problema, buscar alternativas e soluções e colocá-las em prática, eis o espírito empreendedor que se persegue na UnB desde sua criação.

Para isso, não há caminho melhor que a extensão. A extensão universitária se constitui como a atividade por excelência que permite, a partir da interação acadêmica com a sociedade, se pensar no Brasil como problema. Com a extensão, modificamos o ensino e a pesquisa, contribuimos para transformar a própria universidade. A extensão não deve ser vista meramente como o serviço que a universidade retorna à sociedade, mas também e, principalmente, como uma atividade acadêmica que traz questionamentos ao que se ensina e ao que se produz de conhecimento dentro da universidade. Não há extensão sem pesquisa. Não se pode pensar, também, na extensão dissociada da formação dos seus estudantes. Extensão é inovação pedagógica e gera inovação na pesquisa.

É nesse espírito de inovar e de fomentar a inovação dentro da universidade e também fora dela que foi criado o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT), em 1986, e, ao longo dos anos, todos os diversos programas que fazem parte deste centro. O CDT tem buscado se constituir como mais uma ferramenta que promove a extensão dentro da universidade. Podemos dizer que a extensão é o seu principal eixo de atuação. Por se constituir como a unidade gestora da universidade responsável pela transferência de tecnologia, prestação de serviços tecnológicos e promoção da interação da universidade com entidades empresariais e da sociedade civil, percebe-se esta vocação extensionista do CDT e a importância que ele possui para toda a universidade. Estudantes, professores e pesquisadores das diversas áreas da UnB atuam no CDT buscando desenvolver projetos que deem retorno não só à sociedade, mas também à própria universidade.

Este artigo visa empreender uma reflexão acerca da extensão e de como o CDT busca, a partir de sua lógica de atuação, propiciar à universidade e à sociedade uma interação que gere inovação e tecnologia capaz de contribuir para o desenvolvimento do país, tal como preconizado por Darcy Ribeiro enquanto missão para a Universidade de Brasília.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EXTENSÃO TECNOLÓGICA

---

Introduzido nos Estados Unidos ainda no século XIX para as chamadas *Land Grant Universities* – universidades criadas em terras doadas aos estados pelo governo federal e que tinham como obrigação apoiar e orientar os produtores rurais locais – o conceito de extensão foi mais tarde identificado aos cursos de caráter não regular oferecidos à comunidade externa.

Já no Brasil, a extensão universitária teve como marco inicial as atividades desenvolvidas na Universidade Livre de São Paulo, no período de 1911 a 1915. Estas ações se concretizaram na oferta de palestras e conferências intituladas como “lições públicas”, o que já caracterizava uma consciência da instituição para a necessidade de difusão do conhecimento.

Diversas reflexões e debates realizados na comunidade acadêmica contribuíram para a consolidação da metodologia e para a evolução dos conceitos de extensão universitária. Contribuíram também para esse amadurecimento os diversos movimentos sociais ocorridos nos anos 50 e 60, liderados pelos estudantes universitários, e que definiram a área de extensionismo por meio da promoção de movimentos políticos e culturais. Outros movimentos sociais e políticos promoveram o fortalecimento da sociedade civil, o que possibilitou pensar em novas concepções de universidades, onde as populações poderiam participar como sujeitos nas pesquisas realizadas e não somente como espectadores.

O atendimento às constantes e crescentes demandas por parte da sociedade foi concretizando a função social das instituições de Ensino Superior. Com isso, a extensão passa a assumir um caráter interdisciplinar, integrando grupos de diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a modificação progressiva da forma de fazer ciência, para a transmissão do conhecimento gerado e promovendo a integração social e o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do país.

Hoje, o conceito evoluiu e está assim descrito pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (Plano Nacional de Extensão, 2001, p. 5).

De forma complementar, Silva Filho (2001), entende que a ampla variedade de ações de extensão deve ter impacto direto no desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural da sociedade. Assim, é importante ressaltar, a partir dessas concepções que predominam no universo acadêmico brasileiro, que a extensão é indissociável da pesquisa e do ensino, uma vez que ela é “prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da maioria da população” (PNEU, 2001). Portanto, não há como se falar em extensão dissociada de ensino e pesquisa.

Ao mesmo tempo, por ser o elo entre a sociedade e universidade e por se constituir de serviços prestados a diferentes grupos da sociedade civil, a extensão se configura como importante política pública de Estado e exige uma ação governamental ampliada, a partir do envolvimento de diversos entes, governamentais ou não governamentais. Como defende Boaventura de Souza Santos:

A extensão é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; atividades culturais no domínio das artes e da literatura (SANTOS, 2008, p. 66).

Algumas características intrínsecas às atividades de extensão ou exemplos desse tipo de atividade, conforme o entendimento dessas duas fontes, são:

- a. utilização das potencialidades da universidade, no que ela tem de próprio (ensino e pesquisa) para o desenvolvimento de atividades voltadas à comunidade externa, que não se relacionem ao fornecimento de diplomas e títulos, nem necessariamente às atividades regulares de pesquisa científica e tecnológica ou às criações culturais de fronteira;
- b. realização de atividades que envolvam a comunidade acadêmica, voltadas à comunidade externa, que tenham impacto direto no desenvolvimento tecnológico, social, econômico ou cultural da sociedade, com ênfase na comunidade regional;
- c. realização de atividades que envolvam a comunidade acadêmica, voltadas à comunidade externa, que representem uma “mão-dupla” – no sentido de levar à sociedade a elaboração/produção prática derivada de conhecimentos acadêmicos; e de gerar ganhos acadêmicos para a universidade, na forma de novas metodologias, conhecimento real dos problemas sociais, experiência profissional para professores e estudantes, desenvolvimento de procedimentos e normas técnicas, monografias, dissertações e teses, artigos científicos, patentes e outras modalidades de propriedade intelectual;
- d. realização de atividades de prestação de serviços especializados que envolvam a comunidade acadêmica, voltadas à comunidade externa, como produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão;
- e. realização de atividades de colaboração com o setor produtivo por meio de consultoria, ensaios, desenvolvimento de produtos e patentes;
- f. disponibilização de serviços de apoio ao estudante, como estágios, bolsa de trabalho, orientação profissional ou empreendedora etc.;
- g. execução de projetos/programas de caráter permanente, voltados à comunidade externa, não necessariamente de interesse acadêmico imediato ou específico, mas que utilizem sua competência para atender a necessidades científicas, tecnológicas, culturais ou artísticas da sociedade.

Entendido o conceito de extensão universitária, é pertinente deixar claro que existe uma distinção entre esse tipo de extensio-nismo e a extensão tecnológica. De acordo com os especialistas, a extensão tecnológica pode e deve ser assumida pelas universidades, embora esteja mais intimamente relacionada aos institutos tecnológicos dedicados ao Ensino Médio técnico e Superior e à prestação de serviços tecnológicos, que não necessariamente incluem o avanço do conhecimento.

As atividades e técnicas de extensão tecnológica situam-se no contexto dos programas de difusão tecnológica, conforme o Manual de Oslo (OCDE), envolvendo um conjunto de ações simples, de baixo custo, e de alto impacto nos processos de produção

e na revisão ou aperfeiçoamento de produtos das micro, pequenas e médias empresas. Hoje, o conceito de extensão tecnológica mais utilizado baseia-se nas diretrizes do referido manual e na relativamente escassa produção bibliográfica disponível. Barreiro e Turra (2005) a definem como um conjunto de ações que levem à identificação, à absorção e à implementação de tecnologias, mesmo aquelas conhecidas e estabelecidas, neste caso tido como boas práticas; provendo o cliente, na forma de programas, de informações técnicas, serviços e recomendações.

Este é também o conceito adotado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) no Sistema Brasileiro de Tecnologia (Sibrattec), que tem como um dos eixos a extensão tecnológica. O MCT, entretanto, enfatiza o modelo de extensionismo tecnológico que obrigatoriamente inclui a prospecção ou a visita técnica direta nas micro e pequenas empresas para a elaboração do diagnóstico básico, que tem como consequência imediata a proposição de soluções simples e de baixo custo; e a utilização de metodologias já reconhecidas e validadas.

De forma geral, essas metodologias focam o desenvolvimento e a capacitação em “boas práticas” fabris, objetivando a minimização de pontos fracos (redução de vulnerabilidades) e a maximização dos pontos fortes – não do ponto de vista gerencial, mas tecnológico. É possível deduzir, dessas considerações, que a extensão tecnológica pode se tornar uma modalidade da extensão universitária, nos casos em que a universidade venha a desenvolver um programa com essas características. Mas ambas não devem ser confundidas.

De todo modo, tanto uma modalidade quanto a outra se revelam primordiais no debate acerca do papel da universidade frente à realidade do país. A interação entre universidade e iniciativa privada pode trazer grandes benefícios tanto para um quanto para outro. Seja por meio da extensão universitária ou da extensão tecnológica, a interação entre microempresários, e empreendedores em geral, e estudantes, pesquisadores e professores se constitui como um dos grandes desafios para as universidades. Segundo Maciel (2011):

Para as empresas, a transferência de tecnologia é um dos principais instrumentos para o aumento de sua competitividade. Para a universidade, a possibilidade de aplicar as pesquisas produzidas configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem, investigação e descoberta e, ainda, consiste em importante fonte de captação de recursos. (...) Outro ponto que merece destaque com relação à iniciativa privada refere-se ao potencial da universidade em contribuir com o desenvolvimento e apoio de micro e pequenas empresas, que apresentam deficiências em diversas áreas, tais como tecnologia, produção, finanças, capacitação de recursos humanos, comercialização, entre outras. Para superarem seus problemas estruturais, as pequenas empresas necessitam de soluções sistêmicas que promovam a evolução do seu patamar operacional como um todo, e as universidades certamente podem contribuir com a superação dessa realidade (MACIEL, 2011, p. 8-9).

## A EXTENSÃO E OS PROJETOS DO CDT/UNB

O Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília (CDT/UnB) criado em 1986, unidade gestora responsável pela transferência de tecnologia, prestação de serviços tecnológicos e promoção da interação da universidade com organismos da sociedade civil. Este Centro é também o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) da UnB, responsável pela proteção do conhecimento gerado na universidade e sua transferência para o mercado, seja na forma de licenciamentos de ativos protegidos, seja na geração de projetos cooperativos de pesquisa e desenvolvimento, ou ainda, por meio de consultorias e serviços tecnológicos.

Suas ações são subdivididas em quatro eixos de atuação, conforme Figura 1:

Os programas, produtos e serviços do Centro, apresentados na Figura 1, apoiam o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a criação de novos negócios, estimulando o potencial empreendedor e

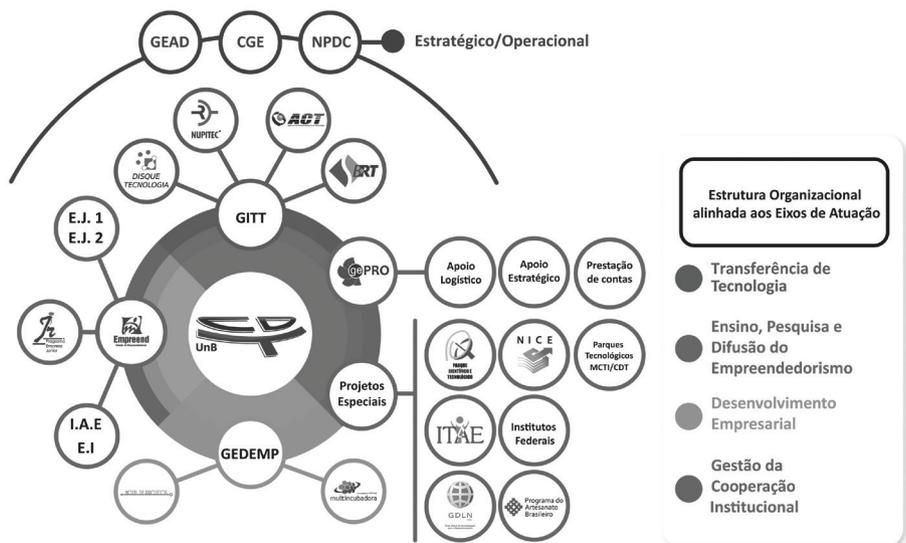


Figura 1. Eixos de atuação do CDT

desenvolvendo parcerias estratégicas. Dentro destes, diversas são as ações promotoras e executoras de atividades de extensão em suas diversas modalidades, conforme descrito a seguir.

No eixo de Desenvolvimento Empresarial, são desenvolvidos os programas Multincubadora de Empresas e Hotel de Projetos com o objetivo de estimular a criação e o desenvolvimento de empreendimentos em âmbito local, através de ações e serviços que contribuam para o sucesso destes negócios, assim como para o fomento tecnológico, desenvolvimento econômico, autossustentabilidade regional e inclusão social.

Esses programas oferecem aos novos empreendedores assessoria técnica e consultoria, cursos de capacitação, rede de contatos e infraestrutura compartilhada. Desta forma, os programas visam gerar um impacto direto no desenvolvimento tecnológico e econômico regional ao apoiar a criação e o desenvolvimento pleno de novos empreendimentos. A Multincubadora de Empresas atua com diferentes públicos, a partir de três modalidades principais:

- a. Incubadora de Empresas de Base Tecnológica é voltada para um público de pesquisadores, estudantes e profissionais interessados em constituir um negócio a partir de produtos ou serviços que possuem como característica principal a inovação.
- b. Incubadora Social e Solidária visa apoiar empreendimentos autogestionários de trabalhadores em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir dos princípios da Economia Solidária.
- c. Incubadora de Arte e Cultura tem foco nos empreendimentos artístico-culturais da cidade. Os empreendimentos apoiados são, em geral, coletivos, e possuem também, como marca, propostas inovadoras dentro de sua área.

Na assessoria a estes empreendimentos, o CDT busca atuar tanto com técnicos já colocados no mercado, quanto com estudantes de graduação ou de pós-graduação. A partir do contato dos estudantes com esses técnicos e os próprios empreendimentos, a vivência na incubadora permite uma prática formativa diferenciada, habilitando e capacitando o estudante na atuação como empreendedor e como cidadão.

No eixo Gestão da Cooperação Institucional, o CDT desenvolve metodologias de gestão de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação (P&D&I), desenvolvidos em parceria com outras instituições públicas e empresas privadas. Todos os projetos envolvem professores e técnicos da universidade e se caracterizam como atividade complementar de pesquisa. O Centro apoia a comunidade universitária, portanto, como atividade interna complementar à pesquisa já desenvolvida pela comunidade acadêmica. Conforme as definições anteriores, não se pode caracterizar atividades voltadas ao apoio da comunidade interna como extensão.

O Eixo de Transferência de Tecnologia envolve o programa Disque Tecnologia, o Núcleo de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia e o Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas. O Disque Tecnologia é um programa que pode ser caracterizado como de extensão universitária, com algumas características de extensão tecnológica. Não se enquadra propriamente como extensão tecnológica por não incluir visitas técnicas e diagnóstico direto nas empresas, nem utilizar metodologias específicas dessa atividade, mas por ter como objetivo o atendimento a demandas tecnológicas de micro e pequenas empresas, guarda alguma afinidade com o extensionismo tecnológico. Importante frisar, ainda, no que se refere a este programa, que a prestação de serviços técnicos especializados, realizada pelo corpo docente da UnB, é remunerada com a inclusão dos custos diretos e indiretos, contemplando ainda as despesas operacionais necessárias para a gestão dos contratos e da execução dos serviços, de forma a não caracterizar concorrência com o mercado na forma de *dumping*.

Já o Núcleo de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (Nupitec) é um programa permanente da UnB, com características tanto de extensão universitária como de atividade de apoio à pesquisa, uma vez que é voltado ao atendimento da comunidade acadêmica para proteção dos resultados de pesquisas desenvolvidas na universidade. Porém, também se define como extensão, uma vez que promove a transferência desses conhecimentos novos para a sociedade, na forma de produtos e processos inovadores.

O projeto Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas (SBRT), como diz o próprio nome, tem como principal objetivo fornecer respostas técnicas, via *web*, para empreendedores externos à universidade, utilizando conhecimentos de especialistas da academia.

No eixo Ensino, Pesquisa e Difusão do Empreendedorismo, o CDT desenvolve o programa Empresa Júnior (Pró-Júnior) apoiando a criação e o desenvolvimento de empresas juniores. Esta pode também ser caracterizada como uma atividade de extensão, pois as empresas oferecem serviços de qualidade de menor custo à população, possuindo ainda forte inserção do ensino, uma vez que tem como suporte duas disciplinas acadêmicas específicas para empresários juniores (*Empresa Júnior 1 e Empresa Júnior 2*).

Este programa é executado pela Escola de Empreendedores (Empreend) que oferece disciplinas de graduação e cursos e eventos de extensão para difundir o espírito empreendedor entre os alunos e a comunidade externa à UnB. Ainda neste âmbito de atuação, o CDT desenvolve projetos de pesquisa na área de inovação e empreendedorismo, por meio de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. A Escola possui atividades cujas características permeiam à tríade ensino, pesquisa e extensão, realizando ações relacionadas aos três aspectos e envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade externa.

Também neste eixo, situa-se o projeto do laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes *Experience* (Itae) pesquisando e desenvolvendo conteúdos digitais e soluções interativas que estimulam as habilidades empreendedoras. Este também é um programa que integra ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é voltado para a formação e capacitação em habilidades empreendedoras, com base na pesquisa de metodologias e formatos que empreguem novas tecnologias, com foco tanto em empreendedores da comunidade interna como da externa.

## RESULTADOS DE EXTENSÃO DO CDT/UNB

---

Levando em consideração as atividades de extensão desenvolvidas, o CDT alcançou resultados expressivos especialmente na consolidação do novo conceito extensão no âmbito da Universidade de Brasília, focado na oferta de produtos e serviços de tecnologia e inovação em contrapartida ao modelo tradicional de extensão. Parte destes resultados foi publicada no Anuário Estatístico da Universidade de Brasília até o ano de 2008 (MIZUNO, 2010) e encontra-se descrita a seguir.

No que diz respeito aos resultados dos programas Multincubadora de Empresas e Hotel de Projetos, o CDT atualmente apoia 14 empresas de base tecnológica incubadas e 19 pré-incubadas, graduou 52 empresas com sua inserção no mercado e tem 2 como associadas. Na modalidade de arte e cultura, existem 11 projetos incubados, e na área social e solidária, existem 10 empreendimentos sendo apoiados e 30 com apoio consolidado. Os atendimentos prestados refletiram em efetivo impacto na economia e sociedade local com a geração de postos de trabalho, inserção de produtos e serviços inovadores e a capacitação profissional. Além destas empresas, a equipe realiza um projeto de extensão tecnológica, em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), como ferramenta de apoio à formalização e estruturação de empreendimentos do DF e Entorno, tendo atendido até o momento 2.673 pessoas por meio de capacitações, consultorias, informações técnicas, eventos e outros tendo como previsão de atendimento 8.067 pessoas até o ano de 2012.

Por meio das empresas destes programas, foram gerados mais de 500 produtos e serviços novos e mais de 1.500 novos empregos. Além disso, a taxa de sucesso de empresas apoiadas pela incubadora gira em torno de 80%, valor alto quando comparado ao de empresas sem apoio.

Em 2010, o Disque Tecnologia realizou 2.500 atendimentos e executou 53 projetos de P&D, enquanto o Nupitec atendeu a 300 pesquisadores da UnB contando com dez ativos tecnológicos protegidos. Além disso, o SBRT disponibilizou um total de 2511 respostas técnicas.

Com relação ao programa Empresa Júnior, a UnB conta com 25 EJs de variados cursos, sendo 13 conveniadas ao CDT, 7 em processo de convênio e 5 em processo de formação. Nas disciplinas, o Pró-Júnior atendeu 986 alunos em EJ1 e 440 em EJ2, capacitando-os para que pudessem melhor gerenciar suas empresas e atender à sociedade com maior qualidade.

A Escola de Empreendedores capacitou mais de 5 mil pessoas por intermédio dos cursos de extensão. Atualmente está sendo ofertado um curso de Gestão Empreendedora na modalidade a distância para 270 micro e pequenos empresários da Região Centro-Oeste e do Tocantins, no âmbito de projeto em parceria com o CNPq, no qual ainda serão ofertados mais sete cursos nos temas relacionados ao empreendedorismo e à inovação, com previsão de capacitação de 1.200 empreendedores. Além dos cursos, a Empreend atendeu 10.263 pessoas em eventos promovidos, como por exemplo, a Estação Empreendedorismo, a Semana do Empreendedor e a Rede de Oportunidades e Negócios.

O Itae desenvolveu novas metodologias, como o jogo Memória Empreendedora, realizando mais de 6 mil atendimentos, entre alunos, professores, técnicos de outros órgãos da administração direta e indireta e membros da comunidade externa.

Por fim, no ano de 2010, o CDT, por intermédio dos projetos e programas desenvolvidos e que permeiam a tríade ensino, pesquisa e extensão, prestou 49.952 atendimentos a professores e estudantes da UnB, empresários, novos empreendedores e comunidade em geral.

## CONCLUSÃO

---

Este artigo teve como objetivo contribuir para a reflexão do papel da academia como artífice modificador da sociedade, exemplificando como as atividades do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília atuam como extensão universitária e tecnológica e impactam positivamente na sociedade. Para isso, tomou-se como base o conceito de extensão universitária do Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), que a define como um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa, transformando a sociedade e a própria universidade; e de extensão tecnológica do Manual de Oslo (OCDE), que a entende como ações de extensão tecnológica que identificam, absorvem e implementam tecnologias, disponibilizando informações técnicas, serviços e recomendações.

A partir destes conceitos, as ações de extensão tecnológica do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília, por intermédio de seus programas e projetos, mais especificamente – Multincubadora de Empresas, Hotel de Projetos, Disque Tecnologia, Núcleo de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia, Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas, Programa Empresa Júnior, cursos e eventos da Escola de Empreendedores e laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes *Experience* – formam um conjunto de atividades de extensão tanto universitária quanto tecnológica. Estas impactam de maneira direta e indireta na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de novos produtos/serviços, a disponibilização destes no mercado, o desenvolvimento empresarial e a capacitação da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo quanto ao empreendedorismo e à inovação, aspectos que por si só são agentes de mudança.

Por fim, a intenção do presente trabalho é a de demonstrar a característica precípua de extensão nas suas diversas vertentes desenvolvidas pelo CDT. Não excluindo as modalidades tradicionais de extensão universitária, o Centro na qualidade de NIT tem como foco principal a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico e inovação no âmbito da Universidade de Brasília, com resultados significativos para a comunidade acadêmica e impactando positivamente na sociedade e na economia local.

Ao desenvolver essas ações, o CDT tem buscado ajudar a Universidade de Brasília a cumprir seu papel e a enfrentar seus desafios. Ser uma instituição que possui a inovação introjetada na alma envolve grandes realizações, envolve um estado de espírito inquieto. Tal como a UnB, e por ser parte desta, o CDT é assim. Ao tentar responder a essa inquietude, o CDT busca efetivar sua vocação extensionista. Por entender que a universidade não pode deixar de dialogar com a sociedade, ao cristalizar em suas ações a responsabilidade social, cultural e científica da universidade, o CDT busca ampliar suas ações e inovar sempre. Inovar, ao mesmo tempo imprescindível, exige adaptabilidade, eventualmente encontra barreiras institucionais e burocráticas. É por isso que também exige criatividade, responsabilidade. Como disse o grande mestre Darcy Ribeiro: “Importante é que não se perca a liberdade de tentar acertar por diversos caminhos. A responsabilidade de ousar. O direito de errar”. O CDT, a cada momento, busca construir pontes nas quais esses caminhos possam ser trilhados por estudantes, técnicos e professores. E por isso é que este centro tem contribuído tanto para a Universidade de Brasília e pode contribuir ainda mais nos próximos cinquenta anos.

## REFERÊNCIAS

---

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Lei nº 9.394/1996, 1996.
- MACIEL, Lucas Ramalho. *Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira*. Brasília, 2011.
- MIZUNO, E. T. V. R. *Anuário estatístico 2008: 2003-2007*. Disponível em: <<http://www.spl.unb.br/Dados/anuario2008/Anuario2008.pdf>>.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação*. 3. ed., 2006.
- BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária (Pneu)*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade para que?* Brasília: UnB, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008.
- SILVA FILHO, R. L. L. e. *A Extensão Universitária: definição, propósitos, estratégias e ferramentas*. Disponível em [www.loboeassociados.com.br](http://www.loboeassociados.com.br).
- TURRA, F. A.; BARREIRO, J. H. de L. C. D. Em estudo exploratório sobre extensão tecnológica: suas bases e fundamentos para a gestão de políticas públicas. SEMINARIO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11. Altec. Salvador/BA. 2005.

*Recebido em março de 2012  
Aprovado em junho de 2012*

*Pedro Henrique Isaac é mestre, graduado em Sociologia e coordenador da Incubadora Social e Solidária do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT/UnB), [pedro@cdt.unb.br](mailto:pedro@cdt.unb.br)*

*Luis Afonso Bermúdez é professor doutor, titular da UnB e diretor do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT/UnB), [bermudez@cdt.unb.br](mailto:bermudez@cdt.unb.br)*

*Marina Campos Dessen é professora doutora, visitante e coordenadora da Escola de Empreendedores do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília (CDT/UnB), [marina@cdt.unb.br](mailto:marina@cdt.unb.br)*

*Anne Augusta Affiune é coordenadora de gestão estratégicas de projetos do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT/UnB), [anne@cdt.unb.br](mailto:anne@cdt.unb.br)*

# SAPO OU BREJO: AS GRADES COMO DIVISÓRIAS

*Sionara Bodanese Wouters*

## **RESUMO**

Este artigo se propõe a contar um pouco da experiência vivida na condição de supervisora de estágio e coordenadora de projeto de extensão de um curso de Psicologia, sendo este último desenvolvido em Presídio Regional, em parceria com o curso de Direito. Objetivam-se algumas reflexões a respeito da prática psicológica relacionada ao sistema prisional e dos desafios impostos pelo fato de se constituir área de atuação segregada, principalmente em função da população carcerária atendida e do campo relativamente novo de trabalho do psicólogo.

**Palavras-chave:** sistema prisional; psicologia jurídica; prática psicológica

## **ABSTRACT**

The following article propose to tell some of the experience lived by the internship supervisor and coordinator of extension project of the an University psychology course, developed at the Regional Prison with the Law course. Aim up some thoughts about the psychological practice related to the prison system and the challenges that are imposed by the fact of being a segregated area of work, especially in function of the prison population attended and the relatively new field of work for the psychologist.

**Keywords:** prison system; forensic psychology; psychological practice

Há quatro anos iniciamos o trabalho no Presídio, supervisionando estágio na área da Psicologia Jurídica vinculado ao Projeto de Extensão *Atendimento Psicológico aos Egressos do Presídio Regional*. Durante o primeiro ano contamos com a colaboração de duas estagiárias da última fase do curso de Psicologia que, após visitarmos as instalações físicas, acompanhadas pelo diretor da Instituição, montamos conjuntamente plano de ação baseado na possibilidade de escuta dos apenados, considerando-se principalmente as vivências antes e depois de encarcerados e os seus projetos futuros.

Estabelecemos essa prioridade de temas concordando com Chauí (1997, p. 340) quando aponta que “nossos sentimentos, nossas condutas, nossas ações e nossos comportamentos são modelados pelas condições em que vivemos”. Ao recebermos influência direta dos costumes de nossa sociedade, somos educados para respeitarmos e multiplicarmos os valores estabelecidos como bons que passam a se constituir como deveres.

Aprendemos que extensão significa, grosso modo, uma forma de a universidade ir até a comunidade, e tivemos a oportunidade de executar o projeto em local que não foge da regra do cenário perverso do sistema penitenciário nacional, com dificuldades oriundas, dentre outros motivos, da superpopulação e do estado de solidão dos que lá se encontram. Nosso intuito com esse artigo vem no sentido de socializar a experiência vivenciada, passando por reflexões capazes de embasar outras práticas similares, seja no campo da Psicologia ou das áreas afins.

## UMA VISÃO DA CRIMINALIDADE

---

O crime sempre fez parte do drama humano, contudo na sociedade chamada globalizada observou-se mudança qualitativa que o coloca em outro patamar, “(...) o da formação de uma rede internacional e informacional, sustentada por organizações capazes de afetar profundamente a economia e a política das nações e de pôr em risco os sistemas de segurança estabelecidos.” (Aranha e Martins, 2003, p.294)

Como parte do drama humano descrito acima e, desde os primórdios, como se refere Chauí (1997, p. 304) que o mal é visto como “pecado, isto é, a transgressão da lei divina que o primeiro homem e a primeira mulher praticaram”, ainda assim não é aceito socialmente, é discriminado porque não se constitui em força positiva do mesmo peso que o bem, ao contrário, é pura ausência do bem, considerado como fraqueza.

Os nossos tempos são marcados por uma nova modalidade de criminalidade global, não mais originada na miséria dos tempos em que, por exemplo, pessoas roubavam para saciar a fome. Na atualidade o crime é fruto do dinheiro e do progresso. Segundo Aranha e Martins (2003, p. 294) o “tráfico de drogas constitui o setor mais rentável, mas ele se conecta com outros, como o contrabando de armas e a necessária lavagem da altíssima soma de dinheiro de origem criminoso”.

Como dado indicativo das afirmações acima, 80% dos delitos cometidos pelos apenados do Presídio em questão correspondem ao tráfico de drogas, seguidos de roubo, em torno de 20%.

Conforme Cavalcanti (2008, p. 250) “no Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, os estabelecimentos penitenciários são frequentemente superlotados, com infraestrutura e segurança deficientes.” Dados estatísticos apontam que a população carcerária no Brasil atinge marca próxima a 419 mil presos e desta, mais da metade vive em condições de ócio, ou seja, sem desenvolver atividades laborais ou educacionais.

## BREVES NOTÍCIAS DO BREJO

---

Segundo Barreto (2006, p. 586), “a diferença entre o mundo livre e o mundo prisional torna questionável a função da estrutura prisional, uma vez que os valores e a rotina do recluso no estabelecimento penitenciário são completamente diferentes dos da sociedade liberal.” E não temos dúvida, de que essa grande discrepância entre as duas realidades acaba por dificultar a reinserção do sujeito na sociedade. Como exemplo vivo da divisão apontada, cabe a fala de um apenado que nos marcou e acabou dando origem ao título do presente artigo, quando pronunciou: - “ Dona, é melhor a gente engolir um sapo lá fora do que depois um brejo aqui dentro!”

Referem-se Morris e Maisto (2004, p. 37) que os “aspectos intangíveis da cultura – as crenças, os valores, as tradições e as normas de comportamento compartilhadas por um povo em particular – oferecem uma importante contribuição à diversidade humana”. Vivemos em uma sociedade ampla e diversa na qual existem muitos subgrupos que estabelecem sua própria identidade cultural.

Encontramos vários subgrupos formados no presídio, não por livre escolha ou por identificação dos sujeitos envolvidos, mas por

critérios externos estabelecidos pelo funcionamento da própria Instituição. Como meio de tornar possível a convivência do grupo formado nesses moldes e tendo que garantir as mínimas condições de sobrevivência dentro do espaço reduzido e superlotado de cada ala ou de cada cela, começam a ser instaladas algumas normas, para além das regras já instituídas.

Chama-se a atenção para a definição de normas proposta por Spector (2002, p.312) quando diz que “são regras de comportamento informais aceitas pelos membros de um grupo (...) podem englobar desde o código de vestimenta e a forma de falar, até o empenho com que as pessoas trabalham”. No caso dos apenados é possível notar que em cada grupo logo emerge a figura de líderes, de acordo com suas características pessoais, os quais acabam desempenhando esse papel na informalidade, ou seja, não especificado por um organograma, mas surgido a partir da interação do grupo e suplantando os papéis formais.

Também é constatada, entre os apenados, a utilização de linguagem própria, instituída e disseminada pelo grupo, com a finalidade de os membros do grupo poderem se comunicar com alguma confidencialidade, embora os agentes penitenciários passem a se familiarizar com alguns de seus jargões por força da convivência diária.

Sternberg (2008, p.356) afirma que as “interações sociais influenciam as formas como a linguagem é usada e compreendida no discurso e na leitura”. Quando nos fazemos presentes em ambiente conhecido, nossas experiências são naturais, porém ao contarmos com outros lugares e com pessoas de outras culturas, passamos a notar as diferenças.

Aprendemos lá no Presídio, por exemplo, que “cagueta” é o indivíduo que faz denúncias, que quebra um pacto estabelecido pelo grupo e ainda que os “regalias” são detentos que conquistaram, das mais diversas formas, vantagens sobre os outros. Lembra-se que os “caguetas” por sua vez, correm o risco da punição por parte do coletivo, uma vez que a violação de normas gera pressão sobre os violadores, e por vezes necessitam inclusive serem afastados daquele meio para sua proteção (SPECTOR, 2002).

## A ETAPA INICIAL

---

O passo inicial para o desenvolvimento do trabalho foi a elaboração e a aplicação de um questionário aos apenados e aos agentes penitenciários, como forma de aprofundar o conhecimento sobre a Instituição, em uma tentativa de se ir além do que já tínhamos observado *in loco* e também das nossas leituras prévias sobre o assunto. A partir das respostas pensávamos em chegar às especificidades e à identificação de nossa demanda, podendo inclusive traçar o perfil carcerário local. Com os agentes, objetivávamos a obtenção de informações adicionais e uma aproximação, pois nos chamava a atenção o fato de que a cada semana as estagiárias encontravam pessoas diferentes executando a função.

No momento da aplicação do questionário se instalou o primeiro desafio: como chegar até a população carcerária, pois havia dias em que os apenados recebiam visita, em outros as estagiárias os encontravam dormindo ou trabalhando, em outros ainda não dispunham de um agente sequer para acompanhá-las na entrada nas celas, pois esses últimos trabalhavam em número reduzido a cada turno. Sem contar a experiência de acompanharem momentos de revista geral, cujo procedimento mobiliza vários profissionais locais e que, por seu lado, acabou também por dificultá-las nesse trabalho.

Depois de mais de um mês às voltas com a aplicação do questionário e tendo sido distribuído pessoalmente a 650 apenados, para nossa frustração, foram recebidos 205 de volta correspondentes a apenas 30% de respostas. Quanto aos agentes penitenciários, o impacto foi bem mais negativo uma vez que a maioria deles não respondeu ou entregou bem depois do prazo estipulado. Assim tivemos que contar apenas com uma visão unilateral relativa aos apenados.

O questionário aplicado possuía teor simples, continha apenas três questões pontuais: principais dificuldades vivenciadas por eles; conhecimento que tinham a respeito do trabalho do psicólogo e sobre formas com as quais as estagiárias de Psicologia poderiam auxiliá-los.

Quanto à primeira pergunta sobre as dificuldades diárias obtivemos grande variabilidade de respostas, sendo que sua maior concentração recaiu na pouca assistência à saúde (13,3%) seguindo-se a falta de assistência jurídica (11,7%); alimentação, pátio e superlotação (8,4%); relação com familiares, desde a falta da visita, quanto à distância e conflitos com os mesmos (7,40%), entre outras variáveis menos significativas em termos dos percentuais estatísticos.

De modo geral, as respostas à primeira questão confirmaram o que já era esperado no âmbito de populações numerosas que vivem confinadas em espaços restritos, que são privadas de convívio social, de laços de afetividade e que passam a viver diariamente com diferenças individuais nas suas mais variadas manifestações.

Depois de ingressar na prisão, o sujeito torna-se figura anônima despojada de seus bens, afastado de sua família. Ele se torna servil, atemorizado pela falta de segurança que impera no interior das prisões e, ao ultrapassar os portões que antes os separavam da parte “livre” da sociedade, esse sujeito levará os reflexos dessas vivências nas celas (BARRETO, 2006).

Soma-se o fato de eles fazerem parte de uma verdadeira cena de alienação social, definida por Chauí (1997, p. 172) “na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopáticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ter tido como natural, divino, ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua

própria vontade e inteligência podem mais do que a realidade que os condiciona. Nos dois casos, a sociedade é o “outro” (*alienus*), algo externo a nós, separado de nós, diferente de nós e com poder total ou nenhum poder sobre nós”.

Apontamos que dentro do ambiente carcerário, observa-se essas duas posições, deparamo-nos com aqueles desistentes entregues à situação encarada como a única possibilidade; e também aqueles que se utilizam da racionalidade e da força do grupo para ditar suas regras e até criar estratégias de fuga.

Cita Spector (2002, p. 319) que “normalmente, em grupos, o posicionamento da maioria pesa mais do que o da minoria, e a mudança quanto à decisão do grupo é em direção ao ponto de vista da maioria. Se a maioria dos membros toma uma decisão arriscada, a tendência é de que o grupo também tome uma decisão mais arriscada do que a média de seus indivíduos”.

No caso das respostas dadas, alguns aproveitaram o questionário para expor seus descontentamentos, suas carências tanto no que envolve as condições materiais quanto as afetivas.

Quanto à questão de conhecimento do trabalho do psicólogo, as respostas mais expressivas sinalizavam a atenção e o auxílio para com o sofrimento das pessoas (19,3%); o estudo e a compreensão da mente humana (15,5%) práticas de aconselhamento e orientação (13,7%); avaliação do preso para a volta ao convívio social (9,9%). Dentre estas respostas e outras com menor expressão, chamou nossa atenção o fato de que 13,0% apontaram não saber sobre a função do psicólogo.

Justifica-se que a Psicologia, enquanto ciência independente é relativamente nova, o que gera alguns desconhecimentos e, por vezes, ainda comparada a outras formas de saber na linha do misticismo (Bock, 1999). O número expressivo daqueles que não sabem sobre o fazer do psicólogo convida o profissional a divulgar mais o seu trabalho, a romper com alguns mitos que ainda rondam a prática psicológica.

Ao tratarmos da terceira questão, a qual procurava saber a melhor forma de ajuda por parte das estagiárias, a maioria das respostas apontou para a ideia de conversar com elas (17,6%); solicitar sua orientação (13,3%); fazer consulta (12,0%); receber sua atenção (10,3%), além de outras menos pertinentes.

## A PRÁTICA PSICOLÓGICA

---

Com os dados coletados em mãos, as estagiárias escreveram uma carta com o propósito de fazer uma devolutiva aos envolvidos e agradecer a sua participação no processo, tendo sido distribuída cópia em todas as alas. Em paralelo, planejamos atividades para serem desenvolvidas na modalidade grupal, mais especificamente com a abordagem das dinâmicas de grupo por se tratar de grupos bastante homogêneos e pensando-se, assim, na possibilidade de atingir maior demanda de pessoas. Nesse momento, as estagiárias dispunham de sete horas semanais, cada uma, para trabalhar com uma população aproximada de oitocentas pessoas.

Ao adentrarem na ala feminina tiveram já sinalizada a recusa da modalidade grupal, tendo sido justificada pelo fato de que naquele espaço tudo é feito em conjunto, tudo é partilhado, inclusive as funções mais básicas do ser humano. Sendo assim solicitaram momentos de privacidade e, afinal de contas, as acadêmicas representavam um elo entre o mundo externo e o mundo atrás das grades, o mundo “do sapo e o outro, do brejo”. As respostas à última questão também apontavam para esse sentido, quando apareceu a expectativa de momentos de conversa, orientação, consulta e atenção.

Durante as primeiras passagens das estagiárias pelas alas apareceram pedidos dos mais inusitados, desde a possibilidade de trazerem roupas até a compra de esmalte para unhas, bem como a resposta a perguntas, tais como o “quanto estão pagando uma hora de pedreiro lá fora”. Obviamente que os pedidos não foram atendidos, mesmo tendo gerado nelas sentimentos de pena, e foram orientadas no sentido de que não poderiam adotar postura de paternalismo ou de assistencialismo, havendo profissionais específicos para esses casos. Além disso, com essas negativas, tornava-se mais demarcado qual o papel da Psicologia naquele espaço.

Diante de uma nova proposta, ou seja, da necessidade de momentos de individualidade, surgiram novos desafios: repensar a prática, estabelecer critérios para a seleção de quem seria escolhido dentro de um universo tão amplo, local para os atendimentos, dentre outros. Planejamos proceder aos atendimentos na modalidade individual, pois já não pensávamos em atender demanda quantitativa mas extrair maior qualidade, no aproveitamento do material humano, na tentativa de se conseguir surtir algum efeito e para muito além do incremento do conhecimento das estagiárias.

Recorremos ao diretor para pensar nos critérios e possíveis locais que poderiam ser utilizados com maior segurança e com fácil acesso aos sujeitos. Ouvimos, nesse momento, algumas falas no sentido de que as intervenções seriam mais interessantes se feitas no período noturno, justificadas pelo fato de que as crises de abstinência aconteciam naquele período, bem como as tentativas de fuga. A partir daí, consideramos pertinente rever a ideia de que no imaginário social, o psicólogo ainda é considerado profissional preparado para “apagar incêndios”. Fica mais em evidência esta faceta do que o envolvimento com práticas de prevenção. Também temos explícita a visão da Instituição a respeito do trabalho a ser desenvolvido pela Psicologia, como tentativa

de preencher uma lacuna que o próprio sistema penitenciário não consegue pelas mais diversas razões.

Volta-se à questão do pouco entendimento a respeito do fazer do psicólogo, onde Japiassu (1983, p. 24) comenta que “talvez fosse preferível falarmos, ao invés de ‘psicologia’, em ‘ciências psicológicas’ porque os adjetivos que acompanham o termo (...) podem especificar, ao mesmo tempo, tanto um domínio de pesquisa (...) um estilo metodológico (...) um campo de práticas sociais (...) quanto determinada escola de pensamento que chega a definir para seu próprio uso, tanto sua problemática quanto seus conceitos e instrumentos de pesquisa...”

Huss (2011, p. 39) chama a atenção para o fato de que a “confusão do público em geral é frequentemente o resultado da abundância em referências da mídia e cultura popular aos aspectos sensacionalistas da psicologia”. A discussão dentre os próprios profissionais quanto aos limites mais precisos dessa ciência continua e contribui para a manutenção da confusão instalada.

A partir do estabelecimento dos critérios para os atendimentos, viveu-se a “aventura” da busca pelo espaço físico que nos garantisse pelo menos condições de sigilo e de segurança. No primeiro contato realizado nos foi apresentada uma pequena sala, utilizada também pela enfermeira, ao lado dos consultórios médico e odontológico, e também foi disponibilizado o refeitório para as atividades grupais, os quais consideramos adequados dentro das possibilidades da Instituição e nos levou a reconhecer a abertura dada pelo diretor e pelo chefe de segurança.

Porém, depois de algumas semanas, novo impasse com a substituição do diretor, e lá se foi o espaço destinado. O refeitório não chegou a ser utilizado diante do abandono da hipótese das atividades grupais, mas a sala da enfermaria já não poderia ser usada. Voltamos ao ponto zero iniciando as gestões com o novo diretor.

Passamos a usar uma sala onde ficava um arquivo que precisava ser constantemente consultado pelos agentes, ou seja, nossa garantia de sigilo aos sujeitos já ficava comprometida, com interrupções frequentes e necessárias. Novas negociações havidas resultaram na concessão da utilização do parlatório, espaço destinado para os encontros dos advogados com seus clientes encarcerados, o que também durou pouco, pois horários começaram a se chocar e, como os advogados haviam colaborado na construção do espaço, tinham direito adquirido. A opção diante dessa objeção foi utilizar sala bastante isolada, que para seu acesso era necessário passar pela área do presídio em que ficam as celas de maior segurança e que abrigam os apenados de maior periculosidade.

Para se ter uma ideia, durante o primeiro semestre foram atendidas vinte pessoas, sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino. Embora a maior parte dos apenados seja composta por homens, as mulheres pareceram mais dispostas a ser ouvidas pelas estagiárias. Huss (2011, p. 55) afirma que embora “a maioria dos infratores seja homens, as pesquisas revelaram que as mulheres infratoras apresentam uma variedade de necessidades em saúde mental”.

Os sujeitos chegaram para atendimento, na grande maioria, por vontade própria (correspondentes a doze casos); depois houve encaminhamento por parte do diretor, dos agentes, do chefe de segurança, de um advogado e da esposa de um apenado. Nesse início de prática a orientação que passamos às estagiárias foi a de que ambas realizassem os primeiros atendimentos juntas, como forma de apoio e de segurança física, embora parte considerável dos atendidos viesse até elas algemados e conduzidos pelos agentes.

Nos casos referidos, as queixas que mais apareceram foram relativas às emoções primárias do medo e da tristeza, manifestadas por quadros de insônia, crises de choro, ansiedade e até por tentativa de suicídio. Morris e Maisto (2004, p. 407) chegam a apontar que as “pessoas que pensam em cometer suicídio estão muito desesperançadas. Consideram que as coisas não podem melhorar e não veem saída para suas dificuldades”.

Segundo Dvoskin e Spiers (apud Huss, 2011, p. 58) “há cinco estressores importantes que provavelmente causarão impacto no bem-estar psicológico do indivíduo (a saber, ruído externo, temperatura elevada, níveis elevados de medo, sujeira e superpopulação)”. Torna-se até dispensável comentar que uma prisão é um ambiente em que todos esses cinco fatores estão presentes em grande escala, e somando-se a eles as vivências de isolamento do convívio familiar, do rompimento dos laços afetivos, tornando a situação dos apenados ainda mais traumática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Convém lembrar que em junho de 2011 entrou em vigor a Resolução do Conselho Federal de Psicologia n. 012/2011, regulamentando a atuação do psicólogo no âmbito do sistema prisional e pregando, no seu Artigo 1º, alínea d, que em “todas as práticas no âmbito do sistema prisional, o psicólogo deverá respeitar e promover (...) a construção de estratégias que visem ao fortalecimento dos laços sociais e uma participação maior dos sujeitos por meio de projetos interdisciplinares que tenham por objetivo o resgate da cidadania e a inserção na sociedade extramuros”.

Entendemos a partir da prática postulada anteriormente que o sistema prisional, no molde em que está posto na maioria das instituições penitenciárias, não tem como pretender a melhora da saúde psicológica dos seus atores. Nossas intervenções tomaram forma de acolhimento, de escuta, como se objetivou, mas longe ainda das práticas mais macro e eficientes no sentido da abrangência e da contribuição de outras esferas sociais.

A ciência psicológica até consegue fazer uma leitura da instância subjetiva dos sujeitos a respeito das vivências relativas à situação de aprisionamento, porém fica o desafio da instalação de projetos que envolvam práticas de mudanças efetivas, com a inclusão da sociedade como um todo, no sentido de conscientizar as pessoas da existência da dignidade humana e ao mesmo tempo de sua negação dentro dos espaços penitenciários. Simplesmente o sujeito apenado passa por uma morte do próprio eu, para a construção imposta de um eu coletivo.

Fica-nos a impressão de que o essencial passa pela reeducação e cura, uma vez que a pretensa correção por meio de procedimentos disciplinares ou das determinações judiciárias não têm surtido o efeito desejável. A punição atribuída ao corpo, juntamente com os anseios da alma exposta à situação de reclusão, tem sido ilusória como possibilidade de reajustamento ao social, após a saída dos muros.

Podemos fechar, dessa forma, com as palavras de Fritzen (1995, p. 9) quando coloca que o “homem é essencialmente um SER para os demais, um SER em relação, que depende dos demais e está feito para os demais. Disto, em geral, as pessoas têm muito pouca consciência, mas é algo que não se adquire a não ser pela vivência”.

## REFERÊNCIAS

---

- ARANHA, Maria L. de A. e MARTINS, Maria H. P. M. *Filosofando*; introdução à Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BARRETO, Mariana L. da S. *Depois das Grades*: uma reflexão da cultura prisional em indivíduos libertos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília. V. 26, n. 4, p. 382-593, 2006.
- BOCK, Ana M.M. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CAVALCANTI, Emanuella M. T. Além da última fronteira do cárcere. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*. Brasília. V. 1, n.21, p. 247-259, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 6ª.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Regulamenta a atuação da(o) psicóloga(o) no âmbito do sistema prisional. *Resolução CFP n. 012/2011*, Brasília, 25 de maio de 2011. Disponível em [www.pol.org](http://www.pol.org).
- FRITZEN, Silvino J. *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HUSS, Matthew T. *Psicologia Forense*. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- MORRIS, Charles G. e MAISTO, Albert A. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- SPECTOR, Paul. *Psicologia nas Organizações*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em outubro de 2012

Sionara Bodanese Wouters é psicóloga, mestre,  
professora do Dep. de Psicologia da Universidade  
Regional de Blumenau-FURB e coordenadora de  
projeto de extensão na área dos direitos humanos,  
[sionara@furb.br](mailto:sionara@furb.br)

# DIFERENTES OLHARES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TEÓFILO OTONI/MG SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Igor Fernandes de Souza  
Marcilene Castellani da Rocha Mathias*

## **RESUMO**

A presente pesquisa analisou o “instituto” da educação inclusiva, e a sua realidade teórica e prática, bem como a expectativas, impressões e percepções dos professores da Educação Básica do Município de Teófilo Otoni sobre essa educação inclusiva. Apurou-se ainda acerca da qualificação dos mesmos para o exercício do atendimento educacional especializado para os alunos deficientes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, por meio de um questionário qualitativo e quantitativo. O material coletado foi submetido a uma análise descritiva sobre a percepção dos participantes. Para tanto, são abordados pertinentes conceitos neste trabalho, sobre a educação inclusiva. Por fim buscou-se identificar o liame que separa a Educação Inclusiva teórica de sua prática, e se esta se mostra possível em nosso atual quadro educacional.

**Palavras-chave:** alunos; deficiência; educação inclusiva; formação continuada; percepções; professores.

## **ABSTRACT**

This research analyzes the institution of inclusive education, and its theoretical and practical reality, as well as expectations, impressions and perceptions of teachers of Basic Education of the City of Teófilo Otoni about this inclusive education. It was also found on the same qualification for the exercise of specialized educational services for students with disabilities. Data collection was conducted through structured interviews using a questionnaire qualitative and quantitative. The collected material was subjected to a descriptive analysis on the perception of participants. To this end, relevant concepts are discussed in this paper on inclusive education. Finally we sought to identify the bond that separates the Inclusive Education of theoretical practice, and if this proves possible in our current educational situation.

**Keywords:** students; disabilities; inclusive education, continuing education, perceptions, teachers.

O tema inclusão vem propondo vários debates e discussões nos mais diversos espaços educativos, acompanhados de propostas de ação para a sociedade brasileira, visando, sobretudo propiciar o conhecimento e a consciência da realidade social, educacional e psicológica aos que educam, principalmente, aqueles que têm sob seus cuidados alunos que necessitam de atendimentos especiais, já que a educação é direito de todos os cidadãos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Um dos aspectos mais desafiadores da educação contemporânea é a exigência de um tratamento educacional cuja metodologia surja a partir da vertente dos próprios alunos e dos pais, para que se possa atender às necessidades não só dos que estão dentro dos parâmetros da considerada “normalidade”, mas também dos que apresentam outras demandas em razão de sua realidade pessoal.

Desse pressuposto surge a necessidade de se proporcionar aos professores o conhecimento da realidade dos alunos que precisam de um atendimento educacional diferenciado, para que, por meio de sua prática educativa nas classes das escolas regulares, possam levar adiante a digna tarefa de integração escolar, social e pessoal dos que são vistos como “diferentes”.

A escola constitui um espaço de transformação e interação, que conjuga ideias de políticas educacionais e sociais bem amplas, de forma a garantir os direitos da população. Em razão disso, a implantação de propostas para a educação inclusiva requer um novo olhar, uma prática bem direcionada, pois a educação é só uma, mas requer diferentes ajustes para dar uma resposta à diversidade das crianças e dos adolescentes.

Por meio de metodologias educacionais adequadas, de critérios claros, professores de qualidade e práticas colaborativas, a educação inclusiva pode se tornar realidade, eliminando o lado obscuro da educação - exclusão.

Para isso, a instituição escolar deve estar atenta para a tendência humanística da educação, incentivando a oposição à exclusão de qualquer membro da sociedade, de seu contexto, pois; esta postura conduziu as sociedades a injustiça e segregação de milhares de pessoas, durante longos anos na história da educação.

As pessoas com deficiência eram simplesmente ignoradas e excluídas socialmente, sendo vistas como doentes ou impossibilitadas de ter acesso aos bens culturais e sociais, preferencialmente oferecidos àqueles considerados “normais”.

De acordo com Fonseca (1987, p.11) citado por Neves (2000, p.19) a pessoa com deficiência é uma pessoa com direitos iguais, possuem suas limitações, que podem interferir em seu comportamento, estes que muitas vezes atípicos, uns fortes ou adaptativos e pouco funcionais.

Por se tratar de uma questão de direitos humanos, a educação inclusiva implica a definição de políticas públicas por meio de ações educativas previamente planejadas e avaliadas.

Hoje não se entende mais que os deficientes devem se adaptar à sociedade, ao contrário, é a sociedade que tem que planejar e oferecer meios sobre os quais as pessoas com deficiência possam vencer as barreiras físicas, sociais e de aprendizagem, tornando-se membros participativos dos processos educativos.

Ao longo dos anos se tem refletido sobre quais seriam as posturas corretas para trabalhar essa inclusão, bem como quais seriam os possíveis caminhos para atingir essa meta. Nesse contexto, e segundo a Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (2000), a educação inclusiva não é algo fácil de ser resolvida na prática, mesmo que educadores, familiares e comunidade busquem a escola de melhor qualidade para todos.

Na escola, projeta-se uma imagem que toda a sociedade tem a responsabilidade de incluir esse indivíduo ao seu meio, no entanto, a inclusão necessita de suporte e recursos necessários para propiciar o pleno desenvolvimento do indivíduo, em todos os níveis de conhecimento.

Em tese, uma escola inclusiva é aquela que em seu interior constrói práticas metodológicas, as quais não excluem nenhum aluno, principalmente aqueles que já carregam consigo um histórico de preconceito e exclusão. Sabe-se, no entanto, que isso não corresponde à realidade das escolas, muitas das quais resistem diante da ideia de trabalhar com alunos “diferentes”.

Entende-se que uma escola inclusiva deverá ter como fundamento o critério de que todas as crianças e adolescentes deverão aprender juntos, independentemente de quaisquer necessidades e dificuldades que possam apresentar. Para tanto, é necessário que a educação inclusiva, além de vivenciada, seja transpirada cotidianamente pela sociedade.

Para Werneck (2007) a inclusão educacional requer mudanças do espaço escolar, pois defende a inserção de alunos com quaisquer déficits e necessidades no ensino regular, a inclusão exige rupturas e cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola.

Do conhecimento da realidade de nossas escolas no tocante à inclusão dos alunos deficientes, nasceu nosso interesse de investigar mais a fundo acerca dessa questão, já que como futuros educadores, deveremos estar respaldados por condições que nos permitam dar um tratamento mais digno e humano a esses alunos.

Portanto, a proposta deste trabalho é analisar as diferentes expectativas e percepções dos professores da educação básica de

Teófilo Otoni-MG sobre a educação inclusiva. Tendo como objetivos específicos;

- Identificar se as escolas possuem professores de apoio para o aluno deficiente;
- Verificar se nas escolas pesquisadas os professores possuem qualificação profissional para atender os alunos deficientes;
- Examinar como ocorre o financiamento de cursos e/ou programas de capacitação para os profissionais da Educação;
- Descrever as propostas educacionais para a educação inclusiva, por intermédio dos conceitos dos profissionais.

Nesse contexto, consideramos este estudo relevante e pertinente pelo fato de propiciar a busca de conhecimento sobre a percepção dos docentes da educação básica diante do processo de inclusão educacional, bem como atentar a sociedade sobre a importância da qualificação deles para o exercício do atendimento educacional especializado para o aluno deficiente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### ASPECTOS FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

Pretende-se demonstrar neste tópico uma breve trajetória da Educação Inclusiva, para tanto será feita essa análise em uma linha de tempo que, podemos perceber que há muitos progressos, entretanto, demarcada por lutas na conquista pela universalização do acesso escolar em níveis nacional e local, isso garantido no último texto constitucional do Brasil (Constituição Federal de 1988), reafirmando a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, estabelecendo seus fins bem como leis e declarações universais, que garantam acesso escolar das pessoas com deficiência como veremos a seguir.

A partir disso, podemos dizer que a educação inclusiva já não pode ser vista como a educação de um tipo de aluno, mas entendida como um conjunto de recursos pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educacional, para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, algum aluno possa apresentar.

Deve-se ressaltar que na Antiguidade, as crianças com deficiência, independentemente de quaisquer que fossem as suas especificidades, eram consideradas como pessoas castigadas e rejeitadas pelos seus Deuses; posteriormente, não eram legitimadas como filhos pelas suas famílias.

Com efeito, Platão e Aristóteles, com toda clareza, já defendiam a ideia de eliminar as crianças fracas, (...) nas cidades de Atenas e em Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência. Beyer (2005 p. 13).

Ainda nessa linha, Martin Luther (1483-1546), o reformador protestante, aconselhava que se matassem as assim denominadas "crianças monstros". Beyer (2005 p. 13).

Mais tarde, esclarece Padilha (2009 p.1), já com a emancipação do Cristianismo, a pessoa deficiência passa a ser reconhecida como alguém que tem alma, nesse momento a igreja incentiva a caridade e a piedade com os anormais, preservando-lhes o direito à vida.

As causas da excepcionalidade estavam ligadas a crença de pagamento de pecados, contudo, a participação da vida em sociedade ainda não era permitida, as pessoas com deficiência, pois deveriam permanecer segregadas em mosteiros e instituições, à margem do processo social.

Essa marginalização conduziu a sociedade a retrocessos, constituindo barreiras no processo de inclusão tanto em seu aspecto social quanto educacional.

Diante dos fatos, Nunes (2010 p.9) (...) após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que pessoas voltavam mutiladas para casa, a sociedade começou a mudar seus conceitos em relação à deficiência física, passando a envolver-se mais com o indivíduo, este foi um importante ponto no processo para aceitação de pessoas deficientes pela sociedade.

Ocorre que, após o advento desse marco histórico, a inclusão torna-se mais importante em nosso mundialmente posteriormente em nosso país, sendo que esta inspiração foi provida das experiências norte-americanas e europeias. Mazotta (2001) citado por Silva 2006.

Em seguida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.1) intensifica este trabalho, conforme se observa do trecho abaixo:

(...) Em nosso país o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no aten-

dimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff

De acordo com Albuquerque (2009), entre 1854 a 1956 surgiram às escolas especiais, com ênfase no atendimento clínico especializado; com isso a pessoa com deficiência ganha maior espaço social, porém, à margem da sociedade dominante, devido à segregação que ainda acontecia.

Segundo Mazotta (1996) citado por Keller (2010 p.30) em 1942, cerca de quarenta escolas públicas regulares atendiam de alguma forma os alunos chamados de excepcionais.

Em 1961, várias campanhas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência passaram a ser introduzidas e fundamentadas pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A partir dessa data a educação especial, passa sob uma evolução no que diz respeito à sua implantação social, garantida como direito de todos os cidadãos, sendo reconhecida como uma modalidade de educação escolar que pudesse garantir serviços educacionais especializados, nos quais se caminhou em direção às modificações das próprias instituições sociais e escolares, com intuito de atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades, apoiando e substituindo a modalidade de educação regular.

Para Santos (2001), a Educação Especial baseia-se em uma reformulação de metodologias específicas de comportamentos, supondo técnicas especiais para que as crianças atinjam um nível normal de desenvolvimento, para isso é importante ressaltar que educação especial não é sinônima de educação inclusiva.

Albuquerque (2007 p.29) acrescenta que foi a partir da década de 1970 que se iniciou um processo de centralização administrativa e de coordenação de políticas, por parte do Governo Federal, visando garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Mais tarde, na década de 90, a mídia exerceu um grande papel, a partir de veiculações de matérias e artigos nos quais relatavam a participação social do deficiente. Nesse mesmo ano, na Conferência Mundial sobre a educação para todos, em Jomtien na Tailândia, surgem os primeiros indícios da educação inclusiva, e as primeiras ações governamentais a seu favor, reafirmando o compromisso de inclusão da pessoa com deficiência à escola regular.

Contudo, as escolas já começam a ser frequentadas por alunos deficientes, provocando uma discussão por parte do governo sobre a efetividade da educação inclusiva nas classes comuns, sendo que as escolas não ofereciam recursos necessários para atender adequadamente essa diversidade de alunos.

É importante destacar o êxito da Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) para a evolução e implantação da educação inclusiva, ela exterminou a educação especial definitivamente, defendendo assim a Educação Inclusiva, afirmando que a mesma consistia em um processo contínuo de melhoria da escola, com fins de utilizar todos os recursos disponíveis, para combater atitudes discriminatórias e promover a construção de um ensino acolhedor e inclusivo, como princípio fundamental “Educação para Todos” e que todos devem aprender juntos independentemente de suas necessidades.

No ano de 2001, a Educação inclusiva, mais uma vez, é reafirmada por meio do Decreto Presidencial nº 3.956/2001, favorável a essa proposta e intensificando a quebra do sistema educacional excludente.

Dentre essas fases e rupturas, conclui-se que a educação inclusiva é marcada por períodos de mudanças e retrocessos, nos quais diferentes interesses são saciados por meio da participação de governos, sociedade civil, mídia, empresas e principalmente das instituições educacionais.

Nessa mesma proposta, Keller (2010 p. 16) defende a Educação Inclusiva como sendo aquela que consolida um novo paradigma educacional de construção de uma sociedade aberta para todos, para a diversidade, para a solidariedade e para a cooperação.

Denota-se, pois, que a Educação Inclusiva trata-se de um processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular e na sociedade, fundamentada em princípios éticos e de universalização, acesso e permanência.

Infelizmente, ainda temos algumas barreiras que impedem a progressão da Educação Inclusiva, tais como; ambientais, por falta de condições adequadas dos espaços escolares, para que todos os alunos possam ter o direito de frequentá-las; a qualificação profissional dos professores ainda deixa muito a desejar, o que acaba por ser um dos pontos mais críticos, visto que o professor qualificado é fundamental para o processo inclusivo, e somente este profissional especializado pode atender a essa nova demanda de aluno, de forma que todos possam permanecer em salas regulares, enfatizando a integração social destes alunos.

Em síntese, o que se nota é a ausência de investimento desde a educação de base ao ensino superior, o que acaba por refletir tanto na ineficiência, tanto da estrutura física das escolas quanto da formação continuada dos educadores.

#### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional refere-se a serviços prestados em nossas escolas e/ou em centros de apoio, com fins voltados à aquisição de conhecimentos e às necessidades educativas dos alunos.

Nesse contexto, Rocha (2009), afirma que “ao analisarmos minuciosamente o termo “atendimento educacional especializado”, o Dicionário Aurélio o conceitua como dar ou prestar atenção, atentar, observar, acolher com atenção ou cortesia, tomar em consideração; já o termo especializado significa particularizado, singularizado, trabalho profissional ligado a uma habilidade ou interesse particular de cada um.”

Esse mesmo entendimento é partilhado por Carvalho (2007 p. 67) citado por Rocha (2009, p.32)

Com esses significados podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Servem como exemplos – no caso dos profissionais – os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no Ensino Fundamental de primeira a quarta séries; na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo... E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades.

A escola regular, que recebe alunos deficientes, deverá dispor alguns suportes a eles, desde sala de recursos, equipada com material didático pedagógico, bem como professor-apoio nas salas de aulas, esse que tem a função de acompanhar o aluno com deficiência e auxiliar o professor regente em seu trabalho pedagógico. Entretanto, muitas vezes, esses profissionais de apoio não possuem qualificação adequada para atendimento ao aluno com deficiência, o que muitas vezes retarda o processo de inclusão.

Essas propostas educacionais estão regulamentadas no estado de Minas Gerais, pela resolução nº 213/75, pelo parecer nº 212/75 e pela instrução do Estado da Educação nº 001/1992, estabelecendo que o sistema estadual de ensino deverá incentivar a organização de centros e serviços para a educação inclusiva.

Os serviços de apoio se concretizam, na criação de salas de recursos em escolas regulares ou centros de apoio, visando à complementação e o apoio ao trabalho realizado na sala de aula do ensino regular, a qual o atendimento deverá ser em horário extra, ou seja, fora do horário das aulas.

Dentre a estruturação das práticas educacionais, é relevante destacar que deverão ocorrer mudanças na construção do Projeto Político Pedagógico de nossas escolas, pois geralmente a educação inclusiva é tratada de forma parcial nos projetos desenvolvidos, uma vez que, ao depararmos com alunos que possuem necessidades educativas diferenciadas dos demais, a metodologia e as ações dos educadores devem também atentar a essa diferença.

Não obstante, de que forma a escola regular conseguirá atender o aluno deficiente sem discriminá-lo? Ao separá-lo e tratá-lo de maneira diferente dos demais, chama a atenção para as suas diferenças, ou seja, a escola não consegue atender o aluno deficiente de modo que possa elevar a sua autoestima e proporcionar ao mesmo tempo avanço na sua aprendizagem.

Borges afirma (2010 p. 226) que “a escola não se encontra preparada quanto aos recursos físicos, materiais e humanos”. Diante deste impasse, o atendimento educacional especializado não deverá se restringir apenas aos alunos deficientes.

Por sua vez Cornélio, Silva (2009 p.7) afirma que “(...) os professores da rede regular de ensino em sua quase totalidade, não estão preparados para lidar com esta nova fase da educação brasileira”.

Na verdade, percebemos que há uma compreensão equivocada do verdadeiro sentido de inclusão, para que a mesma ocorra de forma transparente, primeiramente é necessário que haja respeito à diversidade, e conseqüentemente, que os docentes sejam capacitados para o exercício desse atendimento; e essa capacitação não deverá excluir ou selecionar nenhum professor que venha a recebê-la já que a meta da inclusão é a participação de todos no processo educacional inclusivo.

Entretanto, essa inclusão está acontecendo de forma errônea, tendo em vista que é preciso que as escolas entendam a ausência de habilidades necessárias a uma boa convivência social, ou respostas inadequadas que certos alunos apresentam não podem ser explicadas apenas pela presença de elemento estranho que tenha dificultado sua inserção natural, mas porque fatores ligados aos planos biológicos, psíquicos, afetivos, sociais, culturais que não permitiram que esses alunos aprendessem aquilo que a sociedade exige e espera de todos os seus membros.

Sendo assim, minimizar ou corrigir essa distorção requer compromisso de todos e, em especial, da escola, a quem cabe a tarefa de cobrar recursos e meios para que seu trabalho seja fato transformador.

#### DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é premissa fundamental para o desenvolvimento político, econômico e social de um país, mostrando-se necessária a análise dos desafios enfrentados, para inclusão de pessoas com deficiências em nossas escolas.

Ressalva-se, que, de acordo com Santos (2010) (...) a Educação Inclusiva na prática enfrenta inúmeros desafios, e em muitos momentos estamos apenas inserindo pessoas no meio social e não incluindo de forma participativa, os alunos com deficiência, sendo que estes não conseguem acompanhar o ritmo da sala de aula, e ficam apenas como alunos ouvintes e não participativos (...).

Diante de tais considerações, torna-se possível constatar que os direitos e oportunidades nunca são iguais para todas as pes-

soas, não obstante, essa desigualdade se acentue ainda mais para as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva mostra-se como uma ferramenta imprescindível para diminuir essa desigualdade, preparando os alunos com deficiência e inserindo-os na sociedade.

Todavia, alguns dos maiores desafios à Educação Inclusiva, conforme já abordado em tópico retro, é a falta de qualificação dos educadores, acessibilidade escolar, recursos didáticos, professores de apoio devidamente qualificados e outros frente a esta proposta.

Sobre a qualificação dos profissionais, ressalva-se, que não só depende dos professores, e sim, da sociedade e das políticas educacionais, uma vez que esses profissionais não obtiveram formação específica para atuarem com a diversidade.

Nas palavras de Guimarães & Osório, (2007, p. 37) citado por Taveira (2008, p.22):

Neste sentido, o modelo de escolarização brasileira sempre foi pautado por um aluno padrão, regulado e normatizado, em princípios de uma pedagogia discriminatória, segregativa e excludente. O surgimento de novos personagens, entre estes, aqueles que apresentam deficiência, impôs novas realidades históricas que desafiam o pensamento e redimensionam as reflexões sobre a sociedade, ampliando significativamente as possibilidades de rever as práticas sociais exercidas.

No entanto, percebe-se que a educação inclusiva, só se efetiva verdadeiramente, quando, se oferece atendimento educacional adequado às crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em situação de risco social ou de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural, que os impedem de acompanhar o ritmo do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, torna-se necessário o maior número de professores ou especialistas, a ampliação do material didático, a eliminação de barreiras arquitetônicas, à adaptação das dependências às necessidades, criação de novas formas de organização escolar e utilização de novas metodologias, além de outros recursos.

Também não se pode olvidar que a sociedade acredita que se inserirmos os alunos deficientes em salas regulares, eles poderão progredir a partir das vivências com outros indivíduos, entretanto, a realidade é oposta. Com efeito, fazer a inclusão desses alunos é uma prática fácil, difícil mesmo é oferecer atendimento educacional de qualidade, por meio de professores e escolas preparados para receber esses alunos, ou seja, o aluno deficiente estará em sala de aula, mas não conseguirá dominar as habilidades e competências necessárias que se espera sem os recursos devidos e conseqüentemente acabará desmotivado de frequentar as aulas.

O problema da inclusão está além de sua aplicação, há de considerar também a questão dos preconceitos, costumes e valores éticos, estabelecidos pela elite social, constituindo a inclusão como uma das tarefas mais difíceis no campo da educação, devido até mesmo ao descrédito concebido a ela, pelos próprios profissionais envolvidos na área, por não mais acreditarem em novos progressos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.13), “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, por intermédio das escolas públicas e privadas”.

Diante desse contexto apresentado, entende-se que uma escola inclusiva terá por função promover a convivência entre todos os indivíduos, alunos normais e deficientes por meio de um projeto político pedagógico adequado, currículo adaptado às diversidades, e uma gestão escolar estratégica, contudo, não é obrigação somente dela administrar esta tarefa, a sociedade deve pôr em prática o que está previsto em diversos documentos legislativos estabelecendo o direito à educação de qualidade à pessoa com deficiência, pois esta questão não é só um problema educacional, mas também ético, político e social, sendo que esta nova modalidade de educação desafia estes valores interligados a todos os órgãos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, destacando-se aqui a norma insculpida em seu artigo 59, inciso I e parágrafo único:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais. I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Parágrafo único. O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Keller (2010, p. 16) “A Educação é vista como sendo a chave do desenvolvimento econômico e social. A justiça e a solidariedade devem dar-se as mãos fraternalmente, devem ocupar o processo da educação para configurar uma sociedade autêntica e humana, na qual cada um, seguindo as suas possibilidades, pratique o dever e o direito de dar sua contribuição para o crescimento de todos. A ausência desses valores tornará a educação opressora e discriminatória”.

Constata-se que são diversos os desafios acerca da referida polêmica, e em cada Região de nosso país temos particularidades, entretanto um ponto em comum, a precariedade de um sistema educacional.

#### INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO

A educação na atualidade tem caminhado em busca de uma escola democrática, o que está claro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

De fato, a educação busca o respeito às diferenças, à individualidade e às limitações do educando, bem como a valorização do potencial de cada um e da cultura de cada comunidade.

A integração e a inclusão, tanto em seus aspectos sociais como educacionais, são questões amplamente discutidas e apregoadas por políticos, educadores e socialistas. É sabido que a educação é o caminho para a superação das desigualdades sociais, econômicas e intelectuais.

Para tanto, no processo educacional deve-se ter uma visão total do educando, não podendo este ser visto só como uma “mente pensante”, mas como um ser biopsicossocial.

A educação no geral não é um processo simples, pois a mesma exige dos educadores seriedade e compromisso, as dificuldades dos alunos não podem ser tratadas de forma generalizada, pois a inclusão educacional necessita de atenção redobrada e de um olhar diferenciado dos educadores, cada indivíduo é único, para tanto é necessário definirmos primeiramente os termos “integração e inclusão”.

Sendo assim, de acordo com Glat e Duque (2003) citado por Taveira (2008, p. 20), discutem a distinção destas duas propostas educacionais da seguinte forma:

Tecnicamente, integração e inclusão são duas propostas educacionais distintas. Na primeira, os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) são integrados em classes regulares ou na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos. Na segunda, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na própria classe regular. (p. 70)

Para Sasaki (1997 p.29), citado por Souza (2006, p.25) tanto a integração como a inclusão constituem formas de inserção.

A parte da integração, principalmente nas décadas de sessenta e setenta estava baseada no modelo médico da deficiência, tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões estabelecidos pela sociedade, e aceitos no meio social (familiar escolar, recreativo e ambiental).

Diante dos fatos apresentados pelos autores acima percebe-se que a educação inclusiva vai além da aplicabilidade escolar, ela transpõe as práticas pedagógicas, não só centrada nos alunos deficientes, mas em todos dentro do contexto educacional.

Segundo Santos (2001) em uma “escola inclusiva, as crianças com necessidades educacionais devem receber todo apoio extra para garantir sua educação eficaz”. A escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com deficiências e seus colegas.

Ora, é irônico falar em inclusão educacional de alunos com deficiência e não oferecer as necessárias condições para que eles de fato possam atuar na sociedade. Destaca-se aqui, aliás, o princípio constitucional da isonomia, segundo o qual, deve-se tratar os iguais de forma igual, e os desiguais de forma desigual na medida de suas desigualdades, isto é, mostra-se necessário oferecer aos alunos deficientes um tratamento qualificado e diferenciado para que eles possam ter as mesmas oportunidades dos demais alunos.

Acerca da educação diferenciada oferecida aos alunos deficientes, Mazzotta (1996) enfoca que, historicamente, as experiências educacionais no campo em apreço, mostram, prioritariamente, a atuação de determinados setores da sociedade civil, tais como os referentes aos religiosos, aos filantropos e às ONGS (Organizações Não Governamentais), que, geralmente, trabalham com a educação para os portadores de necessidades especiais, em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica. As políticas para a educação especial, iniciadas no país a partir de 1854, vêm sendo marcadas por medidas pontuais, fragmentadas, que denotam o descaso para com essa modalidade de ensino. Além disso, deve-se ressaltar, que elas, geralmente, possuem caráter marcadamente discriminatório.

A educação voltada para o âmbito inclusivo depende não só da capacidade do sistema escolar em buscar soluções para o desafio da inclusão, como também do desejo de fazer tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional.

Atualmente, no Brasil, tem-se investido muito pouco na Educação, as políticas governamentais não têm valorizado o profissio-

nal de forma adequada, e por se tratar de um país com alto nível de desigualdade social, os resultados são alarmantes.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1948, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Hoje, quase 65 anos após a criação desse documento, ainda existem milhões de pessoas deficientes cujos direitos estão sendo violentados quotidianamente, sem que nada seja feito para remediar essa prática.

Segundo o relatório da ONU (Organização das Nações Unidas), divulgado em julho de 2010, o nosso país aparece com o terceiro pior índice de desigualdade no mundo, além do alto índice de pobreza, ficando atrás apenas de países muito menores e com menos riscos, como o Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul.

Para Oliveira, Amaral (s/d p.4) “no Brasil, os investimentos na implantação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas da coletividade têm sido insuficientes e inadequadas”.

Percebemos que foi constituída assim a necessidade de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação, escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades.

Torna-se evidente a importância de uma definição de novas alternativas e práticas pedagógicas para favorecimento dos alunos, gerando uma atualização e desenvolvimento de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com o desafio da inclusão.

#### POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Por se tratar de campo muito amplo, diversos estudos e pesquisas são realizados sobre formação continuada de nossos professores, tendo como tentativa a compreensão da relação entre os investimentos educacionais por parte do poder público.

Nas últimas décadas, a formação de professores, segundo Pimenta, Garrido e Moura (2001), citado por Zanini (2007, pag.47) passa por umas mudanças com relação aos saberes, entre eles: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Essas práticas educativas constituem outros caminhos acerca da referida polêmica, ao qual é necessário a (re)construção de novos saberes por parte dos professores, a partir da compreensão das necessidades dos educandos.

Ademais, é necessário respeitar alguns aspectos como, as diversas ideologias, concepções, práticas culturais, políticas educacionais implantadas.

O desafio atual de acordo com Nóvoa (1992, pag. 27), citado por Rivas, et al. (2007), “é a valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”

Ressalva-se que, em se tratando dos mais diversos cursos de formação de professores, as chamadas licenciaturas, é possível pautar alguns aspectos entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, bastante discutidos nos anos de 80 e 90. Denota-se que os cursos superiores de formação de professores contemplam de uma forma muito simplória a educação inclusiva, ou simplesmente não trabalham essa parte, comumente intensificam mais a teoria centrada no aluno considerado “normal” do que a prática ao qual é vivenciada em sala de aula, muito mais diversificada.

Em concordância com a lógica acima, afirma Bruno (2007) “as reflexões e estudos realizados indicam a necessidade de incluir na agenda dos cursos de formação de professores, a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas de educação inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos do ensino superior”.

Ainda nesta perspectiva Miranda (2003) citado por Bruno (2007. P.66 ) nos alerta que para que isso ocorra:

A formação do professor, tanto inicial quanto permanente, deve responder ao novo perfil de professor que se caracteriza por sua função em valorar e eleger entre a diversidade de alternativas pedagógicas aquelas que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula. Não se trata de um mero executor do que outros decidem. Os planos de formação docente não devem unicamente centrar-se nos cursos nos quais se transmitam conteúdos específicos, mas oferecer tempo, espaço e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e sua prática diária e deduzir as mudanças necessárias em sua programação. Dessa forma, a formação permanente do professor é basicamente um processo de reflexão sobre a prática, considerando a escola como unidade privilegiada de formação.

Introduzidas na escola regular as crianças, adolescentes e jovens deficientes necessitam de todo apoio necessário para poderem assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores, entretanto, como esse profissional poderá atender a essa diversidade sem a devida qualificação?

Ora, considerando a diversidade citada acima, mostra-se imprescindível oferecer cursos de capacitação específicos para cada deficiência conforme determina a LDB (9394/96), do contrário, os alunos que se encontram nessas situações, inclusos ao sistema educacional, não terão as mesmas oportunidades e direitos dos demais alunos.

Nesse contexto, o governo também deve atuar no sentido de fomentar a capacitação qualificada desses profissionais, oferecendo cursos de formação a esses profissionais, bem como melhorando as estruturas físicas para que as escolas possam receber

esses alunos.

Diante dos fatos apresentados, primeiramente é necessário que haja aceitação do que realmente é preciso para a educação inclusiva, por parte do governo, sendo que este deve entender algumas considerações conforme, sugestões do SEESP/MEC (BRASIL, 1.994 c, p.28a) que se seguem:

- Conscientização da comunidade por meio de grande divulgação, que é direito das pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência a frequentar a sala de aula;
- Orientações dentro da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores e as equipes administrativa e dos serviços gerais) de se criar um ambiente favorável para o portador que será incluso;
- Seja criado um órgão responsável dentro da Secretaria Municipal responsável pelo programa da educação especial;
- Capacitar todos os profissionais da escola de forma que possam atender da melhor forma possível estes alunos com N.E. E;
- Haja sempre um levantamento para saber quantos estão sendo atendidos pela rede;
- Faça – se um mapeamento sobre os equipamentos mobiliários e pedagógicos que atendem os alunos;
- Normatização do atendimento educacional pelo conselho municipal de educação;
- Solicitação de recursos técnicos e financeiros junto ao governo federal.

Contudo, a par dessas complexidades, verifica-se que é necessária a ampliação de novos horizontes frente à educação inclusiva, mostrando-se indispensável à parceria entre educadores; governo e sociedade, com fins de oferecer os mesmos direitos a todos.

## MÉTODOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados entre o período de 12 a 20 de maio do ano de 2011, em escolas da zona urbana da cidade de Teófilo Otoni/MG.

Essas escolas estão localizadas em diferentes regiões, tanto na área central como em bairros, constituindo assim uma amostra representativa do universo total de escolas de ensino fundamental da cidade de Teófilo Otoni-MG.

Da amostra pesquisada (57) pessoas, 7% dos professores eram do sexo masculino e 93% eram do sexo feminino; a faixa etária variou de 20 a 55 anos. Ressalva-se, por oportuno, que foram aplicados 95 (noventa e cinco) questionários e cinquenta e sete (57) foram devolvidos pelos profissionais que fizeram parte da amostra de professores, sendo estes das escolas da rede municipal de ensino de Teófilo Otoni, foram encontradas algumas situações gerais a respeito da inclusão, sobre as quais foram utilizadas como ponto de partida para essa análise.

Conforme já salientado, aplicou-se o questionário aos professores no qual todos os sujeitos participantes assinaram o “termo de Consentimento Livre e Esclarecido”

**Gráfico 1.** Pergunta 1 - Você tem ou já teve experiência com alunos com deficientes(s)?



Fonte: Maio de 2011. Questionário aplicado aos professores

A pergunta um (1) buscou identificar qual seria o percentual de professores que já trabalharam ou trabalham com alunos deficientes. Com relação a este último percentual, destaca-se que a maior parte dos professores informou que essa experiência teria se dado com um único aluno deficiente em sala de aula, já os professores que trabalham na sala de recurso afirmaram ter contato com uma maior quantidade de alunos deficientes, em decorrência do próprio atendimento que as mesmas prestam.

**Gráfico 2.** Pergunta 2: Possui formação para atendimento de alunos deficientes?



Fonte: Maio de 2011. Questionário aplicado aos professores

A segunda pergunta procurou identificar o número de professores que possuem alguma formação qualificada para atendimento de alunos deficientes.

Salienta-se, de início, que 23% dos professores afirmaram possuir cursos de qualificação, enquanto que a maioria, isto é, 77% dos professores, revelaram não possuir qualquer curso para o atendimento de aluno deficiente.

A respeito da capacitação de professores para o atendimento a alunos com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu art. 59, identifica dois perfis de professores que deverão ser capacitados, quais sejam os professores de classe comum capacitados e os professores especializados em educação especial, senão vejamos:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (...) (Grifos do autor).

Por sua vez, Bueno (1999) aponta quatro desafios que a prática da educação inclusiva comina à capacitação dos professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Conclui-se, dessa forma, que muito embora a capacitação dos educadores seja um requisito imprescindível para a prática da educação inclusiva, a realidade educacional de hoje mostra que somente uma pequena parte desses profissionais possui essa capacitação.

**Gráfico 3.** Pergunta 3: Tem oportunidade(s) de capacitar-se em curso(s) e/ou programa(s) voltado(s) para a Educação Inclusiva?



Fonte: Maio de 2011. Questionário aplicado aos professores

A terceira pergunta buscou identificar se os professores têm a oportunidade de se capacitarem em cursos ou programas voltados para Educação Inclusiva.

Assim, da análise gráfica se chega ao seguinte resultado: 33% dos professores informaram não possuir a oportunidade de capacitação, enquanto que 67% dos professores afirmaram possuir, sendo que grande parte destes últimos informaram que muito embora possuam a oportunidade, a participação em tais cursos restaria prejudicada devido ao excesso de trabalho.

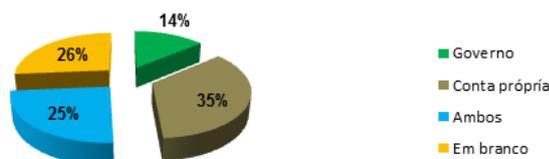
Não obstante as respostas apresentadas, precisa-se ressaltar que o educador deve se conscientizar da importância dos cursos de capacitação, ou até mesmo programas de especialização, para a efetivação de seu trabalho.

Nesse contexto, o documento Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, MEC (1996), concebe a importância do atendimento educacional especializado, nos seguintes termos:

“(…) O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de

conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular. (...)"

**Gráfico 4.** Pergunta 4: Como ocorre o financiamento destes cursos?



Fonte: Maio de 2011. Questionário aplicado aos professores

A quarta pergunta procurou aferir de onde vem o financiamento dos cursos de capacitação oferecidos aos professores.

De acordo com as respostas apresentadas, constatou-se que 35% dos professores financiaram o curso de formação continuada voltada para a Educação Inclusiva por conta própria; 25% obtiveram seus cursos financiados parcialmente pelo governo; 26% dos professores responderam não possuírem qualificação voltada para essa área e; 14% afirmaram que seus cursos foram financiados integralmente pelo governo.

Com relação aos cursos que devem ser oferecidos aos educadores, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) se mostram como um inegável avanço na medida em que responsabiliza a União, os Estados e Municípios quanto à formação continuada de professores, além de advertirem acerca da necessidade de aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização.

Noutro prisma, não se pode ainda deixar de ressaltar a absurda contradição encontrada a partir da contraposição das respostas apresentadas às questões três e quatro. Com efeito, observa-se que no quarto gráfico 74% dos professores afirmaram ter seus cursos financiados ou pelo governo ou por conta própria. Entretanto, em resposta à terceira pergunta, e em evidente contradição, apenas 67% dos professores responderam possuir oportunidade para participar de algum curso de formação qualificada para a educação inclusiva.

#### **Pergunta 5:** O que você entende por Educação Inclusiva?

Professor 1: "Entendo que deva haver uma efetiva integração entre os alunos existindo uma troca de experiência e a mútua construção do saber sistematizado".

Professor 2: "Uma educação que enxerga as possibilidades de todos, indistintamente, além de viabilizar meios de potencializá-los ainda mais para serem verdadeiros cidadãos".

Professor 3: "Seria a garantia de igualdade nas oportunidades para pessoas portadoras de necessidades especiais, o que realmente não está ocorrendo, pois a grande maioria dos educadores é leiga no assunto"

Professor 4: "É uma educação em que alunos deficientes aprendam, socializem e possam futuramente ter certa independência exercendo seu papel de cidadão".

Professor 5: "Educação Inclusiva não é apenas o aluno estar dentro da sala da escola, mas fazer parte dela, tendo suas diferenças respeitadas."

Observa-se que a quinta pergunta procura questionar o professor sobre o que ele entende ser a educação inclusiva. Por se tratar de uma questão qualitativa, obtivemos várias respostas em relação aos seus entendimentos, das quais foram descartadas 16% pelo fato dos participantes não terem atendido à pergunta. Assim, foram selecionadas cinco (5) repostas aleatórias de cinco professores, conforme destacadas acima, para uma maior ênfase da problemática.

Ressalva-se que o documento Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado, MEC (2005), idealiza o atendimento educacional especializado, "antes denominado Educação Especial, como um complemento da educação geral", da seguinte forma:

"(...) É um direito de todos os alunos que necessitam de uma complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e ou pelo próprio aluno. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo da deficiência. (...)"

Todavia, por meio da análise detalhada feita aos questionários respondidos pelos professores, constatou-se que muitos deles ainda desconhecem o que realmente significa “Educação Inclusiva”, a maioria afirmou que se trata de uma modalidade de ensino que não exclui nenhum sujeito com deficiência.

**Pergunta 6:** Quais são suas expectativas e percepções, sob a Educação Inclusiva?

Professor 1: “A Educação Inclusiva, hoje, é algo atípico, que acontece apenas nas falas das nossas autoridades, porém na prática, ou seja, em nossas salas de aula a realidade é outra.”

Professor 2: “A inclusão escolar está baseada nos marcos legais que a garantem por força da lei, porém os profissionais da educação precisam conhecer melhor para que ela se efetive.”

Professor 3: “A Educação Inclusiva só existe no papel. Na prática é diferente, os professores não tem uma preparação específica e ao invés do aluno se sentir integrado no ambiente escolar, acaba sendo discriminado.”

Professor 4: “Ela tem ocorrido de maneira muito lenta e o pior o governo não oferece condições específicos para que as escolas proporcionem um atendimento necessário com todos os profissionais adequados. Muita coisa não saiu do papel, o que tem dificultando muito a verdadeira inclusão.”

Professor 5: “Eu acho correto, mas nós professores não estamos preparados para lidar com os problemas dos alunos deficientes, tem que ter ajuda de um profissional capacitado dentro da sala.”

Com relação à sexta pergunta, buscou-se questionar os professores acerca de suas impressões e de suas expectativas para a Educação Inclusiva e, neste ponto, as respostas apresentadas pouco variaram.

Nota-se que os professores fizeram diversas considerações pertinentes para esta questão, sendo as mais frequentes expectativas, tais como: a oferta de uma educação de qualidade não somente para os deficientes, espaços escolares adaptados; qualificação humana e, sobretudo a maioria afirmou respeito à profissão e ao aluno deficiente.

Destacam-se ainda as críticas levantadas sobre a temática, em função de a realidade atual apresentar um quadro aparentemente incompatível com a efetivação da educação inclusiva. Aqui, aliás, as respostas apresentaram um ponto em comum, no sentido de que a inclusão educacional de alunos deficientes caminha a passos lentos, tendo em vista que nem todas as escolas se encontram padronizadas, ou seja, as estruturas físicas de algumas unidades escolares, bem como a capacitação qualificada de seus educadores não estão adequadas para receber alunos deficientes.

**Pergunta 7:** Quais as suas sugestões para melhoria da Educação Inclusiva?

Professor 1: “Penso que para melhorar o trabalho com, os deficientes, um dos fatores é se envolver com o processo, ou seja, amar o que se faz buscar informações, se orientar em busca de soluções, fazer a diferença.”

Professor 2: “A disponibilização de profissionais na área da saúde (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros) vinculados à escola para agilizar o atendimento ao aluno com deficiência.”

Professor 3: “Psicólogos para atender as famílias e os alunos e orientar os educandos, rede física adequada (acessibilidade) melhor divulgação (esclarecimento às comunidades) com a mídia, palestras com educadores, escritores e pedagogos.”

Professor 4: “Além da habilitação, pessoas que realmente tenham vocação para este trabalho investimento social e governamental sério.”

Professor 5: “A tolerância, como um sentimento de aparentamento generoso. O respeito, como conceito que implica uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta a respeitá-los. Cabendo a nós aceitarmos as deficiências, passivamente, pois nada poderá evoluir além do previsto no quadro geral das suas especificações estatísticas; os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e outras tantas mais. Sendo acima de tudo o amor pela profissão que é a referência incondicional para o educador/educando que busca e igualdade de oportunidades, fazendo a diferença, e reconhecendo-a.”

A última pergunta procurou avaliar as sugestões dos professores para a melhoria do trabalho pedagógico com alunos deficientes.

Em uma primeira análise, destaca-se que os depoimentos dos professores, conforme as transcrições feitas, confirmam a realidade da educação contemporânea: falhas no âmbito da capacitação dos profissionais de ensino bem como falhas às metodologias aplicadas.

Os relatos dos professores comprovam que eles não estão preparados para a educação inclusiva, além de demonstrar que os métodos de ensino e de inclusão não se mostram adequados, o que acaba por acarretar uma insegurança por parte do educador e prejuízos quanto ao desempenho educacional dos alunos.

## CONCLUSÃO

---

Diante de todo o quadro exposto, o estudo teve como objetivo analisar a questão do direito de educação para as pessoas com

deficiência, bem como fundamentar as expectativas e percepções dos professores da educação básica acerca da educação inclusiva.

Por meio da presente pesquisa percebemos que as escolas municipais de Teófilo Otoni possuem em seus quadros professores de apoio que atuam nas salas em que estudam alunos deficientes; entretanto, a maioria desses profissionais é formada por estagiários de cursos de licenciatura, não apresentando qualificação específica para o atendimento desses alunos.

Neste ponto, e no que diz respeito à formação continuada dos professores em exercício, formação essa caracterizada pelos cursos ou programas de capacitação para educação inclusiva. Apurou-se que a maior parte de seu financiamento é efetivada pelos próprios profissionais de forma parcial ou integral.

Ademais, foi constatado ainda algumas contradições das respostas apresentadas pelos professores entrevistados, evidenciando a precariedade de conhecimento por parte desses profissionais, notadamente no que concerne aos cursos de capacitação, visto que o percentual dos professores que alegaram possuir formação qualificada para atuar nessa área não coincidiu com o percentual desses mesmos professores, os quais alegaram financiar ou ter financiado cursos de capacitação.

De todo modo e com base nos aspectos que foram contemplados na pesquisa, pode-se dizer que as representações feitas pelos professores, contribuíram para afirmar que o processo de inclusão educacional está sendo constituído de forma árdua e lenta.

Nota-se que tanto a falta de qualificação adequada desses profissionais quanto o descaso por parte do poder público têm sido os principais obstáculos para a prática efetiva da educação inclusiva. Vale dizer, o Instituto da Educação Inclusiva possui toda uma sistemática normativa e pedagógica que na teoria mostra um alto potencial de sucesso, contudo, a sua prática acaba por ser prejudicada por esse “mascaramento”.

Certamente, apenas com esta pesquisa, não se pode generalizar a realidade da inclusão dos alunos deficientes no âmbito escolar, entretanto, é notório, que a realidade aponta para a dominância de um sistema educacional ainda precário.

Recomenda-se que novas pesquisas acerca do tema sejam feitas em outros municípios para fins de se compreender a realidade de nosso Estado em grau de instância maior.

Por fim, deve-se ressaltar que tal pesquisa demonstra que, além disso, estamos distantes de uma real inclusão educacional, e que embora almejada a igualdade material sustentada pela Constituição Federal de 1988, não conseguiu ser efetivada de forma plena. Portanto, buscar um novo significado para a escola na proposta inclusiva requer esforços de vários segmentos em várias direções.

Embora saibamos o quão difíceis são determinados contextos em que vivemos e as visões tradicionalistas nas quais acreditamos a respeito da educação, tal tarefa é possível. É possível porque temos, ao longo de nossa história, avançado cada vez mais em nossa questão de direito, e nesse sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que esteja vivendo processos excludentes, ou em risco de viverem.

Diante de todas essas questões colocadas, vale ressaltar que a Educação Inclusiva assim como acontece com a educação regular, merece o mesmo olhar e a mesma preocupação, necessita que seja, fundamentalmente, garantida a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, as quais não devem ser motivo para separações e segregações.

## REFERÊNCIAS

---

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2007.
- ALBUQUERQUE, Márcia Christina Campos. Percepções, impressões e expectativas de professores frente ao desafio da inclusão: Um estudo no CEFET/RJ - Cuiabá-MT, 2009 46 p. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso / Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. Disponível em: [http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201022495053767marcia\\_christina\\_albuquerque.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201022495053767marcia_christina_albuquerque.pdf)
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL, Congresso Nacional, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília- Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Decreto Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Providências. Diário Oficial da União, 26 de Junho de 1990.
- \_\_\_\_\_, Decreto nº 3956 - de 2001, de 8 de outubro de 2001. Dispõe sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
- \_\_\_\_\_, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_, MEC. Educação – Inclusiva Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. No. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASÍLIA. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação. Brasília. MEC, 2008.
- BORGES. Maria Célia. A diversidade, a inclusão e as políticas educacionais. São Paulo: Person, 2010.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores: Falta formação especializada para professores atenderem pessoas com deficiência. Instituto Benjamin Constant. 2008. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054>; acesso em: 07/08/2011.
- CARVALHO, Eunice Nathália Soares de. (Org). Educação especial: deficiência mental. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3).
- CANTINI, Adriana Hartemink. Elaboração de Projetos de Pesquisa. 2011. Disponível em: [www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/.../152.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/.../152.pdf) - pdf -
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994
- CORNÉLIO, SILVA. Marli, Marivania Miranda. Inclusão Escolar: Realidade ou Utopia. São Paulo: LINS – SP, 2009
- FREIRE. Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KELLER. Sônia Graciete. Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no Ensino Médio Regular do Colégio Municipal Pelotense. Pelotas 2010. Universidade Católica de Pelotas Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais Mestrado em Política Social. Disponível em: [http://antares.ucpel.tche.br/ccjes/upload/File/Sonia\\_Keller/pdf,acesso](http://antares.ucpel.tche.br/ccjes/upload/File/Sonia_Keller/pdf,acesso)
- KIRAKOWSKI, Jurek. Questionnaires in usability engineering; a list of frequently asked questions. Human Factors Research Group/ HFRG. Disponível em: <http://www.ucc.ie/hfrg/resources/qfaq1.html>. Acesso em: 15 abr. 2001.
- LEVIN, J. Estatística aplicada a ciências humanas. 2. Ed. São Paulo: Harbra, 1987.
- MAESTRI, PREDEBON. Simone, Simone. Educação Física no Ensino Fundamental: O Processo de inclusão do aluno com Autismo, Universidade Comunitária da Região de Chapecó 2010. 44 (f) Chapecó – SC,
- MAZZOTTA, Marcos J. S. (1996). Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo (SP): Cortez, p.199.
- NEVES. Tânia Regina Levada. Movimentos Sociais, auto-Advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2000.p.161

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ. Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná. (documento preliminar). Agosto, 2000.

ROCHA. Halline Fialho. O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Petrópolis 2009. 43p

SANTOS, Rosângela Pires dos. Educação Inclusiva. São Paulo: iEditora, 2001.

SANTOS. Antônia de Fátima de Souza. Educação Inclusiva: Desafio para Professores na Rede Regular de Ensino. Faculdade Gama e Souza. Rio de Janeiro. RJ. 2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. Construindo uma sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: Ed W.V.A, 1997

SILVA. Alessandra Santos. Desvelando o sentido de deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas. Barbacena. 2006. Universidade Presidente Antônio Carlos- Departamento de pós graduação. Disponível em: <http://www.unipac.br/bb/teses/chdm20072-5.pdf>. acesso em 13/06/2011

SKILIAR, Carlos. (org). Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial, Porto alegre, Mediação, 1998.

SOUZA, Izabel de Lourdes Gimenez. A formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva: uma realidade possível? Presidente Prudente 2007. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Disponível em [http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/izabel\\_souza.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/izabel_souza.pdf)

PADILHA, Sandra Marisa Allebrandt. Pressupostos Epistemológicos na Educação do Deficiente Mental ao longo dos tempos 2005. Disponível em: [www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf](http://www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf) Acesso em 12 de junho de 2011. Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei – Minas Gerais 2010.

PINTO, Valcira de Oliveira. O Corpo Em Movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte. <disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Disertacao8ValciraOliveiraPinto.pdf>>

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. 2ed. Rio de Janeiro: WVA. 1997. p 53

TAVEIRA. Cristiane Correia. Representações Sociais de Professores Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares. Rio de Janeiro. 2008. Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá. Disponível em: [http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert\\_RSPE\\_cristiane\\_taveira.pdf](http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert_RSPE_cristiane_taveira.pdf). acesso em: 13 de junho de 2011.

ZANINI. Fernanda. Educação Inclusiva e o Papel do Professor Especialista. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru. 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Fernanda%20-%20Final.pdf> acesso em: 07/08/2011 às 16:18.

*Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em outubro de 2012*

*Igor Fernandes de Souza, pós-graduado em Gestão Educacional (CHAFIC/UNEC) é professor (pesquisador) e coordenador técnico pedagógico no Centro Universitário de Caratinga-UNEC/Campus Teófilo Otoni, i-gu@hotmail.com.*

*Marcilene Castellani Rocha Mathias especialista em Fisiologia do Exercício e Movimento e Aprendizagem Motora (UNEC) é professora (orientadora da pesquisa) no Centro Universitário de Caratinga-UNEC/Campus Teófilo Otoni [marcilene-rocha@hotmail.com](mailto:marcilene-rocha@hotmail.com)*



**NÚCLEO DO PROJETO RONDON**  
Universitários na Construção do País!

*Operação Carinhanha*  
BA 2008



*Operação Cabeceira Grande*  
MG 2009



*Operação Grande Sertão*  
MG 2009



*Operação Casa Velha*  
Goiás 2010

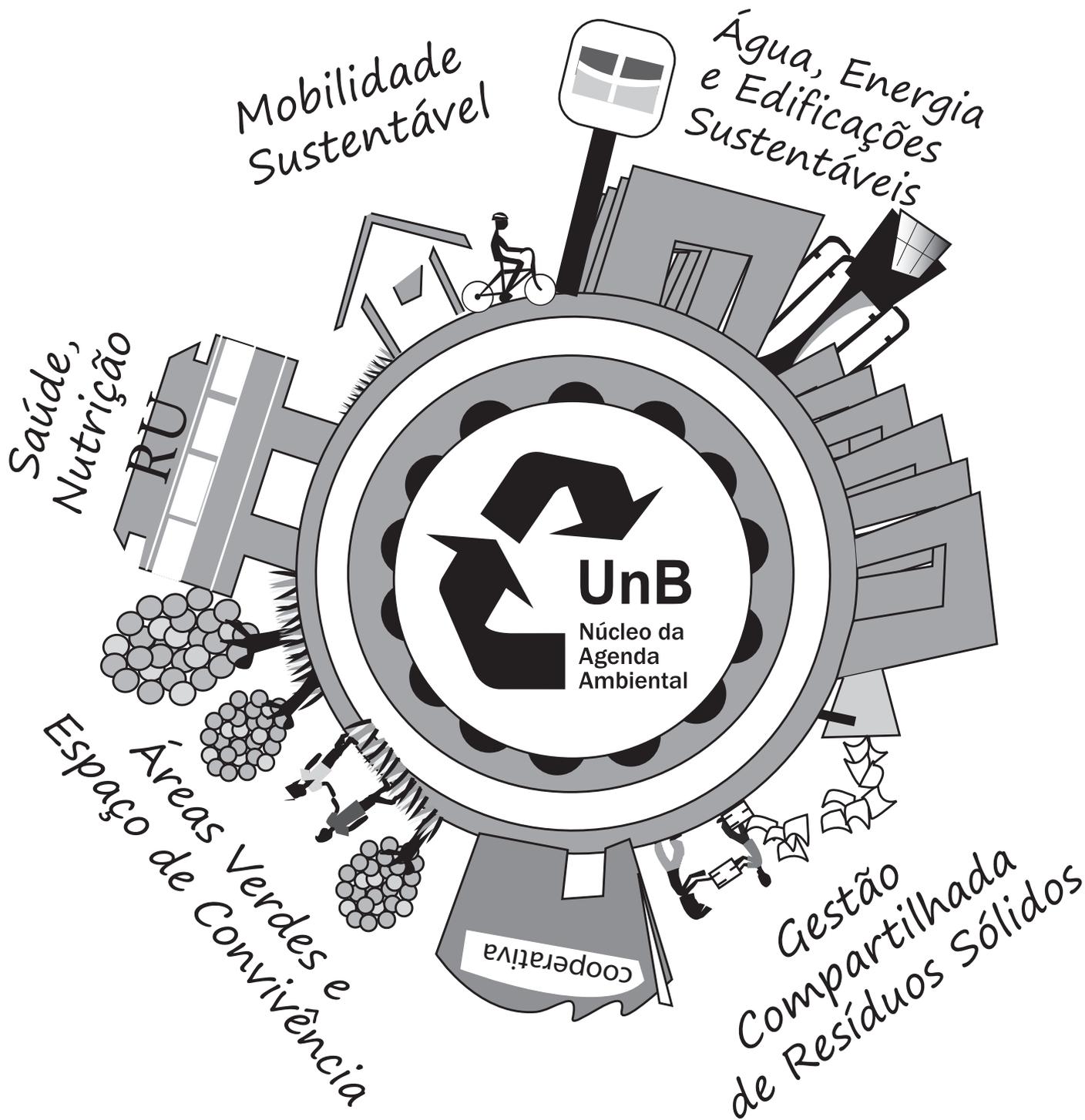


*Operação UAB*  
Pirenópolis 2010

rondon@unb.br

 Núcleo do Projeto Rondon

 **UnB** | DEX



# Nossa resposta faz a diferença



**DEX** | Decanato de Extensão



Núcleo da Agenda Ambiental

[www.unb.br/naa](http://www.unb.br/naa)

31070320

## REVISTA PARTICIPAÇÃO

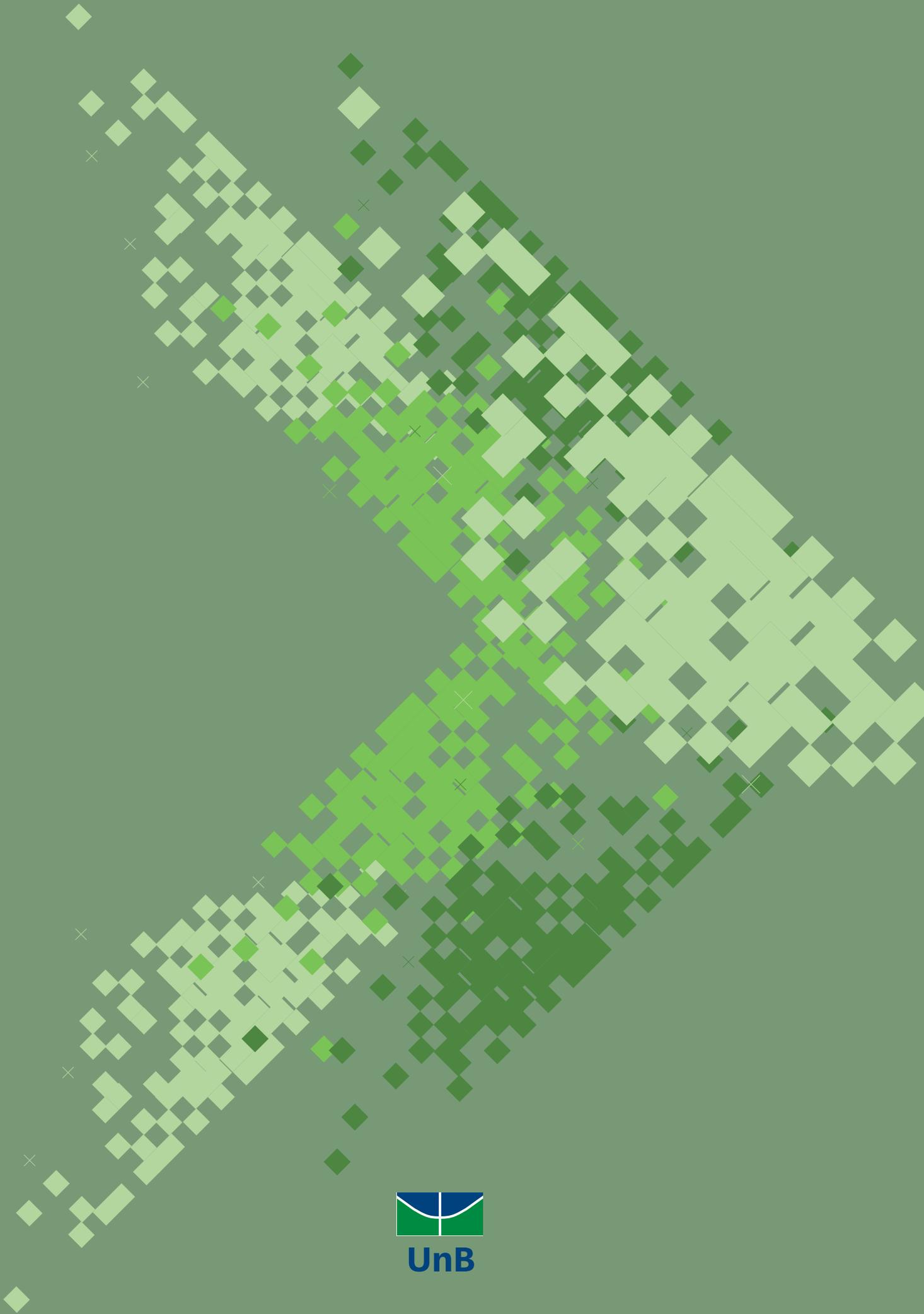
---

A revista Participação publica trabalhos de caráter teórico-prático oriundos das atividades de docentes, discentes e técnicos-administrativos desenvolvidas em projetos, programas e ações extensionistas no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil; reflexões em assuntos contemporâneos tendo a extensão universitária como eixo, bem como assuntos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

- A Participação é uma publicação impressa semestral editada pelo Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo é constituir-se instrumento de comunicação e divulgação que possibilite registro e intercâmbio de práticas, reflexões e resultados de ações de extensão por meio de rede ampla e diversificada de atores e de instituições parceiras.
- A revista tem duas edições por ano, junho e dezembro. O recebimento dos textos atenderá a fluxo contínuo, contudo poderão ser realizadas chamadas anuais complementares aos espaços da edição.
- Seções: Editorial, Opinião, Artigos, Comunicações e Resenhas.
- Novas submissões recebidas em fluxo contínuo até dezembro/2012 bem como mediante a 1ª Chamada para Publicação 2013, irão contemplar os números 23 e 24 referentes à periodicidade de 2013.
- Os autores deverão proceder à submissão de textos mediante cadastro no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas - <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao>, segundo as normas para publicação da revista.

**Seu trabalho será bem-vindo!**

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DEX  
Prédio da Reitoria - 2º. Piso - Universidade de Brasília  
Campus Universitário Darcy Ribeiro –Asa Norte- CEP 70.910.900  
[www.revistaparticipacaodex.unb.br](http://www.revistaparticipacaodex.unb.br)  
<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao>  
[participacao@unb.br](mailto:participacao@unb.br)



UnB