

ISSN 1982-6532

Saberes

Interdisciplinares



Revista do Instituto de Ensino Superior
Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ano IV, nº 8, jul./dez. 2011

Revista Saberes Interdisciplinares / Instituto de Ensino Superior
Presidente Tancredo de Almeida Neves.

– Ano. IV, n. 8 (2008)-.

São João del-Rei, MG, 2011

Semestral

ISSN 1982-6532

Editor Sílvio Firmo do Nascimento

1. Multidisciplinar. 2. Instituto de Ensino Superior Pre-
sidente Tancredo de Almeida Neves. 3. Sílvio Firmo do Nasci-
mento

CDU 050

Catálogo: Mônica G. Palhares CRB6-1695

IPTAN
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR
PRESIDENTE TANCREDO NEVES

DIRETOR PRESIDENTE

Dr. Nicolau de Carvalho Esteves

DIRETORA GERAL

Profª Msc. Miriam Moreira Vicente da Silva

DIRETOR ACADÊMICO

Prof. Msc. Lenine Antonio dos Reis

COORDENADOR DE PESQUISA

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

COORDENADORA DE EXTENSÃO

Profª Esp. Simone Pádua Torres

COORDENADORA DE GRADUAÇÃO

Profª Esp. Maria Mercês Corrêa

Endereço:

Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas

São João del-Rei – MG – CEP: 36.301-182

Tel.: (32) 3379-2725 – Ramal 233

E-mail: revista@iptan.edu.br

Periódico cadastrado nas seguintes bases de dados:



Solicita-se permuta
We ask for exchange
Se pide canje

Linha editorial

A Revista *Saberes Interdisciplinares* abrange as grandes áreas do conhecimento humano, com o objetivo de divulgar e incentivar a produção científica, instituindo o debate acadêmico e promovendo a ótica multidisciplinar na análise de fatos e fenômenos da realidade.

Editor

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelmo José da Silva (UFSJ)
Prof. Dr. Andityas Soares de Moura Costa Matos (UFMG/FEAD – MG)
Prof. Dr. Antônio Carlos da Silva (CES-JF)
Prof. Dr. Carlos A. Cullen Soriano (Universidade de Buenos Aires – Argentina)
Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)
Prof^a Dra. Cristiana Maria Machado Abranches Soveral Paszkiewicz (Universidade Nova – Portugal)
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (IPTAN/UNIPAC)
Prof. Dr. José Luís de Oliveira (UFSJ)
Prof. Dr. José Maurício de Carvalho (UFSJ)
Prof^a Dra. Maria do Carmo dos Santos Neta (UFSJ)
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho (UFSJ)
Prof^a Dra. Raquel Vaserstein Gorayeb (UES – RJ)
Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (IPTAN)
Prof^a Dra. Sônia Maria de Souza (UFJF)
Prof. Dr. Tiago Adão Lara (CES-JF)
Prof. Msc. Alex Mourão Terzi (IF SUDESTE MG)
Prof^a Msc. Carla Leila Oliveira Campos (IPTAN)
Prof^a Msc. Cleo Fante (Universidade Aveiro – Portugal)
Prof. Msc. Fábio Abreu dos Passos (IPTAN/UNIPAC)
Prof. Msc. Lenine Antonio dos Reis (IPTAN)

Conselho Editorial *ad hoc*

Prof^a Msc. Cleonice Mara Gomes Muffato (TJMG)
Prof. Msc. Kennedy Alemar da Silva (UNIPAC)
Prof^a Msc. Terezinha Abreu Pereira (UNIPAC)
Prof^a Esp. Karina Cordeiro Teixeira (IPTAN)

Revisão

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (IPTAN/UNIPAC)

Prof. Msc. Alex Mourão Terzi (IF SUDESTE MG)

Prof^a Msc. Carla Leila Oliveira Campos (IPTAN)

Tradução e versão

Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira (EPCAR)

SUMÁRIO

Editorial	11
------------------------	----

Artigos

Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos	15
---	----

Hélder Alexandre Flores Varela

Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota

A Extensão Universitária como Alternativa de uma Gestão Democrática nas Instituições de Ensino Superior Privadas (1988-2009)	35
--	----

Márcio Eurélio Rios Carvalho

Raquel Teixeira de Carvalho

Elenice Guimarães

Olicio Fernandes Filho

Keila Graciela Ribeiro Soares

Direito e Justiça em terras d'El Rei: origens	53
---	----

Adelto Rodrigues Gonçalves

Resenhas

Filho do Hamas	85
----------------------	----

Marli Barros Dias

Linguagem e Ideologia	91
-----------------------------	----

Isabela Cristina dos Santos Basaia

Normas para publicação	97
-------------------------------------	----



Editorial

Saberes
Interdisciplinares

EDITORIAL

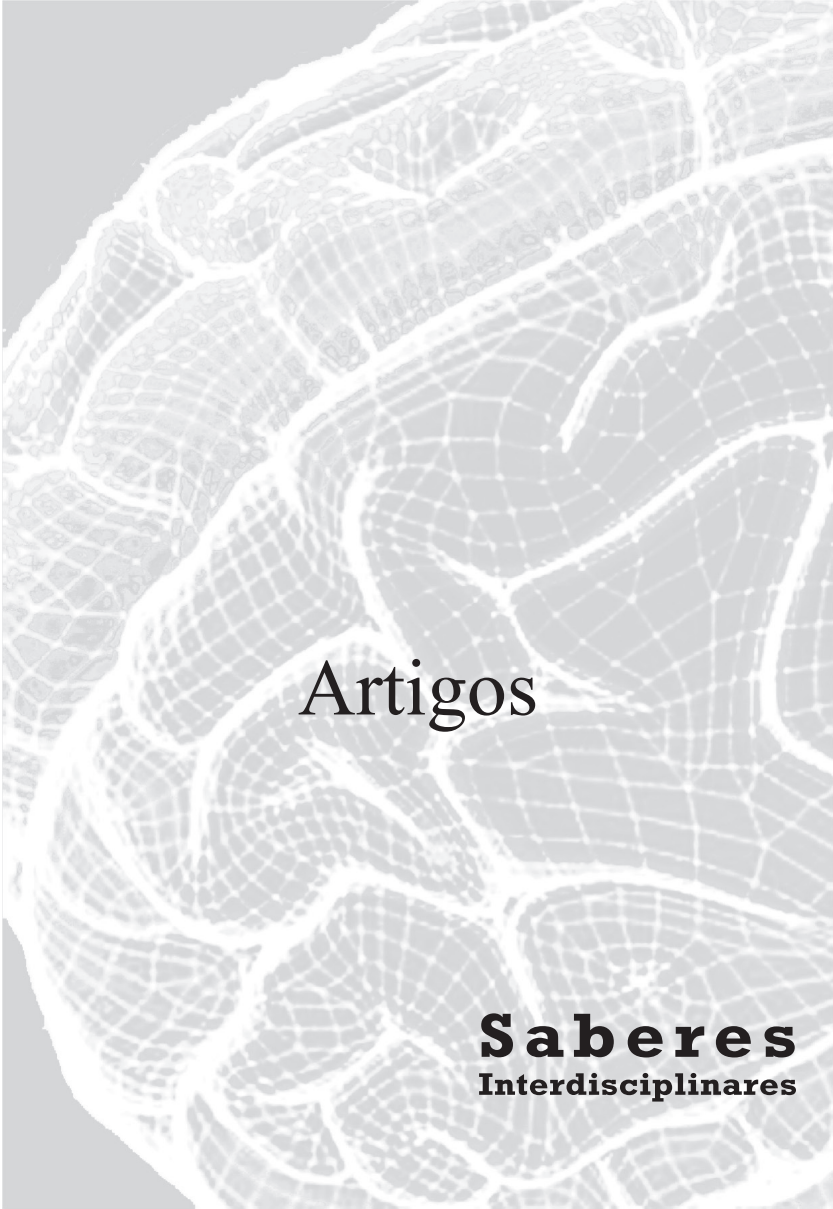
A Comissão Editorial e a Direção Geral e Acadêmica do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves, reconhecendo a importância dada nos últimos tempos ao caráter interdisciplinar do conhecimento, nas suas grandes áreas, apresentam o oitavo número da Revista *Saberes Interdisciplinares* ao público acadêmico: professores, alunos, pesquisadores, leitores e demais interessados na leitura consistente e pesquisa sistemática sobre diversos aspectos da ciência humana.

Veremos neste número a necessidade de esclarecimento sobre os conceitos de Método e Modelo em Educação e Pedagogia nas relações estabelecidas entre os estudos teóricos e as práticas docentes levadas a cabo nas escolas. Seria bom analisar em que teorias se baseia a Gestão Administrativa Educacional no Ensino Superior brasileiro da rede privada, com vistas a relacionar administração democrática e prática extensiva universitária. Isso é discussão muito importante, pois a sociedade e o Estado regulador estão exigindo mais competência, flexibilidade e agilidade dos gestores educacionais. Partimos do pressuposto de a Gestão Democrática e as práticas extensionistas serem ferramentas inerentes à administração educacional e, avaliando-se os prováveis benefícios para as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES), advindas da inclusão de programas, atividades e ações democráticas extensionistas. Propomos uma nova metodologia para o desenvolvimento da Educação Ambiental, utilizando-nos do lazer e do ecoturismo e visando à preservação do patrimônio natural e a melhoria da qualidade de vida como, por exemplo, as atividades recreativas e lúdico-pedagógicas. Também, teremos um percurso histórico-cultural sobre o desenvolvimento da justiça no Brasil até o século XVIII, período em que o capitão-mor donatário podia nomear um ouvidor de capitania para administrar a Justiça. Os ouvidores de capitania só em casos extremos passavam as questões para o Tribunal da Relação na Bahia ou, em última instância, à Casa da Suplicação, em Lisboa. Na imensa maioria, os processos encerravam-se mesmo em primeira instância. A criação de legislação específica só veio a acontecer na segunda metade do século XVII, em 1669, quando foi criado o *Regimento dos ouvidores-gerais do Rio de Janeiro*. Até a chegada dos primeiros juizes de fora, a justiça ordinária, no Brasil colonial, era exercida pelas câmaras municipais – e essa foi a estrutura que mais tempo durou. Por fim, teremos a resenha sobre *O Filho do Hamas*: um relato emocionante de terror, traição, intriga política e escolhas impensáveis.

Em sintonia com esses pontos de vista, a Revista *Saberes Interdisciplinares* formaliza-se como periódico de ótica científica que abrange as grandes áreas do conhecimento humano. Para dar continuidade à sua história editorial, espera-se a colaboração indispensável de profissionais das diversas áreas e níveis do conhecimento, sobretudo de articulistas, pareceristas, revisores linguísticos, tradutores etc., pesquisadores doutores, mestres, especialistas e alunos.

Enfim, agradecemos aos colaboradores deste periódico, sem os quais seria inviável o processo e realização deste trabalho que nos enobrece enormemente: diretores, coordenadores, conselho editorial, corretores linguísticos, tradutor dos resumos etc. Enfim, a nossa gratidão a todos que nos serviram de maneira geral.

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento
Editor



Artigos

Saberes
Interdisciplinares

Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos

Hélder Alexandre Flores Varela – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal

Mestre em Educação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fone: +351 259 326 459

E-mail: varela.flores@hotmail.com

Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e membro de Aula Virtual e Democracia – Projecto UnB/UNESCO.

Fone: +351 259 330 100

E-mail: cmota@utad.pt

Data de recepção: 11/02/2011

Data de aprovação: 27/05/2011

Resumo: Neste artigo de análise, procuramos clarificar os conceitos de método e modelo em Educação/Pedagogia, tentando demonstrar que para muitos investigadores os conceitos de Modelo Pedagógico e Modelo Curricular são sinónimos (aliás, como os de modelo educativo, de ensino, de trabalho), fazendo outras tentativas de distinção. Isso se deve ao facto de os educadores assumirem a ideia de que as tarefas relacionadas à educação se atêm principalmente às questões de ordem prática. Apresentamos a nossa posição fundamentada em diversos autores e nas relações que se podem estabelecer entre os estudos teóricos e as práticas docentes levadas a cabo nas escolas. Não existe, até o momento, uma avaliação sobre métodos que autorize determinar um ou mais métodos como absolutos para serem utilizados, por exemplo, na educação infantil. A abordagem sobre métodos é sempre muito multifacetada. Principalmente se considerarmos o método apenas como um processo, ele restringe demasiadamente o trabalho educativo. Daí, os modelos educacionais podem resultar-se de um grande número de alterações e influências que convivem e se interligam num determinado período de tempo. Isso explica, por exemplo, o facto de os modelos curriculares passarem por várias fases de desenvolvimento ao longo dos tempos, e isso é percebido pelos profissionais

da Educação que se encontram inseridos nesses modelos. Nesse contexto, o respeito à liberdade pedagógica do professor é fundamental, sendo um ponto referencial de extrema importância para o questionamento sobre os métodos e para a avaliação do modelo educacional vigente e do modelo educacional que se enquadra melhor em situações reais da prática pedagógica.

Palavras-chave: Método – Modelo pedagógico – Modelo curricular

Introdução

“Os pedagogos criadores actuais fogem a utilizar a palavra “método” com receio de que alguém se disponha a fazer das suas descobertas um evangelho” (VIGÁRIO, 2009, p. 19).

No âmbito da nossa Dissertação de Mestrado, *À Procura de uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*, tivemos necessidade de clarificar as relações entre os conceitos de Método e Modelo e quanto a este último, que diferenças havia, ou não, entre os conceitos de Modelo Pedagógico e de Modelo Curricular. Ao aprofundar essa questão, verificamos também que os termos modelo educativo, de ensino, e de trabalho, eram usados com muita frequência. No texto que apresentamos procura-se tomar posição própria e verificar as expressas por investigadores que usam esses conceitos. Todos dizem que é difícil definir modelo, tanto o pedagógico como o curricular. Pensamos que isso se deve ao facto de os Educadores assumirem que as suas tarefas se prendem especialmente com questões de ordem prática e se preocupam mais em melhorá-las do que propriamente entendê-las, sejam elas quais forem.

1. Método e Modelo

O método significa o caminho a seguir e no campo da pedagogia é a tarefa ou procedimento pelo qual se orienta a prática de modo a atingir as suas finalidades, os seus princípios e os seus objectivos. Contudo, não há unanimidade quanto aos métodos seguidos em um processo educativo, isto é, são inúmeras as possibilidades de atingir os objectivos em educação. Os métodos são múltiplos para orientar as práticas dos educadores. Além das questões do método a utilizar-se no ensino, pergunta-se *qual o mais eficaz?* As investigações em Pedagogia concordam:

[...] Que não há qualquer processo que possa (...) atribuir a si mesmo uma supremacia de eficácia, mesmo que os didácticos contemporâneos procurem ajustar o mais possível as iniciativas que preconizam aos elementos de conhecimento de que dispõem [...] (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 345).

Portanto, não existe até o momento avaliação sobre métodos, autorizando determinar um ou mais métodos válidos como absolutos para ser utilizados na Educação de Infância. Os autores consideram fatores diversos aliados ao sucesso da aprendizagem. Por outro lado, há muitas abordagens

de métodos salvaguardando sempre a coerência dos princípios em jogo, o que pode levar-nos a constituir boas estratégias de ensino-aprendizagem e levar em conta a multiplicidade de adaptação às situações dos indivíduos.

Durante o século XX, alguns representaram bem a ideia dessa coerência metodológica e descreveram um conjunto de práticas e modos de ensinar em torno de determinados princípios. Nesse âmbito, surgem as expressões *métodos tradicionais, novos métodos e métodos ativos*. Nessa época, algumas escolas de formação de educadores têm nos seus programas disciplinas como a metodologia geral. A sua preocupação era estudar os aspectos das práticas e, ao longo dos tempos, numa procura de formulação própria. “(...) Enveredasse mais pela ideia de “modelo pedagógico” que integra numerosas componentes e que pode ter um campo de aplicação muito vasto (...)” (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 345).

Nessa perspectiva, os métodos não deveriam ser impostos, mas estarem em sintonia com certa liberdade pedagógica dos educadores. Contudo, essa liberdade contraria a dinâmica em que se apresentam os métodos, pois a formação de professores é o meio de difusão dos métodos e desse modo as suas práticas são modeladas pela tradição. A aprendizagem efetua-se pela imitação e a evolução acontece pela renovação dos saberes, pelo contributo da investigação em pedagogia, com a influência das reflexões no contexto das ciências da educação e, na nossa opinião, a partir das experiências oriundas da prática de cada um.

Se se considerar método apenas como o processo pelo qual se resolve uma ideia ou se orienta uma prática, ele torna-se bastante restritivo. Em Pedagogia, consideram-se vários fatores como: as diretrizes institucionais, a pessoa do educador, os saberes e conhecimentos disponíveis à aprendizagem, os materiais e os instrumentos de recurso pedagógico, até o mobiliário e a própria escola. Surge, então, por esse motivo, a necessidade do conceito de modelo pedagógico, mais abrangente que o de método, podendo distinguir um conjunto de métodos aliados a um conjunto teórico de ideias e correntes pedagógicas, de uma certa forma, relacionados a determinadas concepções didáticas. Os modelos podem resultar de inúmeras alterações e influências que coexistem e se interligam em determinado tempo.

Na realidade das aulas, está-se mais na presença de professores que tendem para um tipo de modelo pedagógico do que para outro, sem que o modelo aplicado seja puro. A experiência do docente, a sua formação, os seus gostos, a necessidade de ser pouco exigente com um ambiente sobre

o qual tem pouca influência, ou a necessidade de cooperar com os colegas que não têm exactamente a mesma opinião do que ele, determinam um comportamento pedagógico geralmente muito pessoal. É a riqueza do ensino, e não estas inflexibilidades, que lhe proporciona a sua dimensão humana (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 350).

De forma geral, se consultarmos qualquer dicionário verificamos que modelo significa “aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas [...]”. Importou-se o termo para a Educação, sobretudo em Portugal, por influência anglo-saxónica. Assim, encontramos em vários autores a palavra modelo (como anteriormente se usava método, sempre que se pretendia descrever e explicar um processo), sozinha ou associada a outras, com significados semelhantes: modelo educativo, modelo de ensino, modelo de trabalho, modelo pedagógico, modelo curricular etc. Segundo Silva (1989, p. 6), em Educação, modelo contemporaneamente passa pela clarificação de quatro vertentes: “valores e teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação”.

Essas vertentes são fundamentais na formalização de qualquer trabalho pedagógico, quer lhe chamem método ou modelo, ainda que no dia a dia isso possa não ser claro para os profissionais. O que interessa essencialmente é ter subjacente à prática um referencial teórico que sirva igualmente para refletir sobre ela e avaliá-la. “Um modelo [...] é uma construção teórica que exige distância da prática concreta, sem deixar de a reflectir e representar” (SILVA, 1989, p. 6). Como nem sempre o vocabulário se encontra aferido quando queremos definir modelo, quer pedagógico, quer curricular, interessamos referir, e de acordo com Carvalho (1996, p. 39) no *Relatório Educação Pré-Escolar em Portugal*, editado em 1996, pelo Ministério da Educação, e Oliveira-Formosinho (2001, p. 107), que a inexistência de qualquer referencial legal, ou seja, de um modelo formalmente estabelecido, em Portugal, para a Educação Pré-Escolar, leva à pluralidade de modelos nas práticas e Jardins de Infância no nosso país. O que esses evidenciam são características de uma determinada corrente pedagógica que, na opinião de Carvalho (1996, p. 39), mesmo não estruturados o suficiente nos contextos de Educação de Infância, são identificados como modelos de acção educativa.

2. Modelo Pedagógico

Os modelos pedagógicos são conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. As reacções das crianças por um lado, o espírito crítico e as convicções do educador, por outro lado, permitem avaliar e corrigir constantemente o processo. O eco das famílias, a opinião interessada dos colegas, o próprio poder de reflexão dos educadores são factores essenciais, qualquer que seja o modelo pedagógico ou estilo de trabalho seguidos. (...) Os conhecimentos, a experiência e a maturidade de cada educador, aliados a um profundo desejo de contribuir para o progresso de todas e cada uma das suas crianças, são os requisitos que irão assegurar o êxito do modelo pedagógico que ele escolher em cada etapa da sua vida pessoal e profissional [grifo nosso] (ATAÍDE, 1986, p. 26).

Como vimos, anteriormente, há autores que usam indistintamente o termo modelo. Concretamente em relação a modelo pedagógico e modelo curricular. Há, ainda, quem os considere sinónimos e os defina do mesmo modo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2003, p. 6-7):

(...) parece que pode dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.

A mesma autora, em 2001, em *Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica* (p. 109) e, em 2007, *As Gramáticas Pedagógicas – da necessidade de utilizar Modelos Pedagógicos* (p. 34) usa as mesmas palavras para definir *modelo curricular*. O seu posicionamento pode ser expresso nestes textos:

No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7; 2007, p. 34). [...] o modelo curricular dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109; 2007, p. 34).

Podemos dar mais uma referência: em 2007, no texto citado, há, por parte da autor, a uma tentativa de distinção entre os dois conceitos.

Teresa Vasconcelos (1990, p. 38) constata a postura de Isabel Lopes da Silva (1982), ao considerar a dificuldade de muitos Jardins de Infância em Portugal e de Educadores de Infância em explicitar com clareza os modelos pedagógicos subjacentes à sua intervenção e, conscientemente, conseguir identificar os referenciais teóricos que influenciam implicitamente a sua prática. Citando Marcel Postic (1979), diz que modelo pedagógico é “[...] uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento” (VASCONCELOS, 1990, p. 38).

A esse propósito apresenta, como fazendo parte da tradição pedagógica portuguesa, o Kindergarten de Fröebel, o método João de Deus, a pedagogia Montessori, o método de “centros de interesse” de Decroly, as pedagogias não-directivas (pedagogia de situação) e, por último, o trabalho de projeto [pedagogia de projeto] (2004).

Por sua vez, o Ministério da Educação já antes publicava, nas palavras de Carvalho, que os Modelos Pedagógicos mais frequentes em Portugal eram,

A Pedagogia de Projecto, que parte de motivações concretas, directamente associadas à realidade social. [...] O Movimento da Escola Moderna que assenta fundamentalmente numa organização cooperativa de classe, funcionando em áreas específicas bem diferenciadas. [...] O método João de Deus que privilegia fundamentalmente as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita, e da aritmética, como forma de desenvolver aptidões com o objectivo de preparar a criança para a escola. [...] O Currículo de Orientação cognitiva que se fundamenta nas teorias do desenvolvimento de Piaget e se enquadra numa pedagogia activa. [...] A Pedagogia de Situação que é inspirada nas pedagogias não directivas [...] (CARVALHO, 1996, p. 39).

Há certa unanimidade entre os autores, referindo-se às experiências do *Projecto Alcácer* (1990), que os Modelos Pedagógicos podem elaborar-se a partir das práticas (MONTESSORI; DÉCROLY; FREINET), e construírem-se como resultado da aplicação de uma teoria à prática, como no caso dos modelos maturacionistas (Pedagogia de Situação), dos comportamentalistas (Método João de Deus) e dos cognitivistas (High/Scope). Há ainda quem considere, como Oliveira-Formosinho, que “Um modelo pedagógico dispõe [...] de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional” (2003, p. 7).

Um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, [...] o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p.7).

Através dos seus núcleos, desenvolve anualmente um vasto plano de formação que se concretiza em ações sistemáticas como [...] relatos de práticas profissionais e reflexão sobre os grandes temas do ensino e da formação. O modelo pedagógico do MEM e o seu sistema de formação cooperativa de professores têm sido objecto de vários trabalhos de investigação [...] (NIZA, 2005, p. 23).

A designação Modelo Pedagógico é, no nosso entender, suficientemente ampla para acolher diferentes propostas curriculares que, evidentemente, não podem ser contraditórias quanto aos seus fundamentos. Assim, entendemos que fazer alguma distinção entre esses conceitos, envolve considerar que o primeiro aponta linhas orientadoras gerais podendo abarcar mais do que uma modalidade do segundo. Do nosso ponto de vista, Modelo Pedagógico refere-se à orientação de um processo (baseado numa determinada filosofia da educação, corrente sociológica, psicológica etc.) e modelo curricular aos movimentos desse mesmo processo (organização do espaço, tempo, grupo, actividades e conteúdos etc.). Não queríamos, contudo, deixar de esclarecer que em nosso entender um Modelo Pedagógico não tem que implicar obrigatoriamente um modelo curricular e um modelo de formação de docentes, embora isso possa acontecer, não tem necessariamente que se verificar. “No conhecimento devemos tudo aos que estão para trás: não a todos [...] só aqueles que elegemos!” (NIZA, 1990, p. 16).

Um Modelo Pedagógico na Educação de Infância revela grandes paradigmas resultantes de estudos relacionados com a educação das crianças

pequenas. Falar de Modelo Pedagógico leva-nos a falar dos diferentes conceitos que dele existem, e esses consagram significações distintas conforme os autores e as memórias teóricas nas quais radicam. No sistema educativo expressa-se em referenciais visíveis e caracteriza-se por ajustar a teoria e a prática. O Modelo Pedagógico contempla em si um referencial teórico e um alicerce de saberes claros, desde os seus fundamentos filosóficos ou o seu quadro conceptual sobre o ensino-aprendizagem que, por sua vez, nos remete para uma teoria acerca do desenvolvimento e, por consequência, reflete os pressupostos de uma teoria de avaliação educativa.

Desse modo, um Modelo Pedagógico molda um Modelo Curricular que expressa as condições nas quais opera. Numa perspectiva mais global, o Modelo Pedagógico determina as finalidades educativas e conseqüentemente os objetivos e os meios a atingir. Essa dialética constitui-se como o referencial teórico a configurar-se na prática para procedimentos e interpretações dos profissionais que, por sua vez, determinam a ação educativa. Mas quando falamos em ação remetemo-nos para tendências pedagógicas que se enredam em filosofias e ideologias. Em Educação de Infância e, tomando como nossas as palavras de Sonia Kramer (1999), tais tendências pedagógicas são:

A tendência romântica: A pré-escola é um jardim, as crianças são flores ou sementes, a professora é a jardineira – A educação deve favorecer o desenvolvimento natural.

A tendência cognitiva: A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo.

A tendência crítica: A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos activos, cooperativos e responsáveis – A educação deve favorecer a transformação do contexto social (KRAMER, 1999, p. 25, 28 e 33).

Sobre a primeira tendência Angotti (1994) fala das experiências Fröebel e Montessori; considera que Piaget e Kamii caracterizam a segunda tendência e que Célestin Freinet expressa-se pela *tendência Crítica*. Num outro estilo mais metafórico, Teresa Vasconcelos referindo o texto *Raízes Metafóricas ao Projectar um Currículo* de H. Kliebard (1975), aponta para três posicionamentos, o da produção, o do crescimento e o da viagem.

A primeira metáfora é a da **Produção**. Os currículos são «os meios de produção e o aluno é o material bruto que será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um técnico altamente competente», que é o educador. [...] [na] segunda metáfora, Kliebard refere que o currículo «é estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente», o educador. [...] Pergunto-me aqui se a Pedagogia de Situação (...) não se inserirá nesta metáfora do **Crescimento**. [...] Finalmente, Kliebard propõe-nos uma terceira metáfora, a da **Viagem**: «O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado», o educador (VASCONCELOS, 1990, p. 18, 19 e 20). [Grifos nossos].

A autora remete-nos para a questão, quanto à metáfora da *produção*, relativamente ao nosso contexto de Educação de Infância, se não se poderia considerar o Método João de Deus e as suas práticas muito programadas e dirigidas para um ensino formal de crianças pequenas. “Assim como, eventualmente, algumas práticas tradicionais de jardim-de-infância, centradas no educador, com actividades altamente estruturadas e programas predeterminados e antecipados” (VASCONCELOS, 1990, p. 18).

No que diz respeito à metáfora do *crescimento* Teresa Vasconcelos (1990, p. 19) faz referência à Pedagogia de Situação,

[...] praticada em tantos [...] jardins-de-infância e inspirada pelas teorias psicanalíticas e pelas decorrentes pedagogias não-directivas [...] a qual pode induzir à «pedagogia das crianças-borboleta», que saltitam de actividade em actividade sem se fixarem, sem se autodirigirem numa actividade intencional, sem objectivos que as norteiem, sem uma disciplina interiormente consentida.

e à Pedagogia de Projeto, ao Modelo do Movimento da Escola Moderna, ou ao Currículo de Orientação Cognitiva, como exemplos da metáfora da *viagem*.

[...] ou outros currículos “abertos” – em que há um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e da criança. [...] Apesar das inerentes diferenças, penso poder afirmar que, em todos eles, a imprevisibilidade da viagem, mas também a intencionalidade

da sua preparação, são os grandes elementos-força (VAS-CONCELOS, 1990, p. 20).

Kolberg e Mayer (1972) sugerem que a Educação de Infância está ligada a diferentes pontos de vista do desenvolvimento da criança, podendo-se classificá-los em três ideologias: a *romântica*, a da *transmissão cultural* e a *progressista*.

A ideologia **romântica**, baseada nos trabalhos de Rousseau, Fröebel, Gesell e Freud, vê a maturação e a educação como a expansão de virtudes e capacidades internas. [...] A ideologia da **transmissão cultural** parte do princípio de que a educação envolve a transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e regras sociais e morais de uma geração para a seguinte. [...] A ideologia **progressista** afirma que a educação ajuda as crianças a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento ao propiciar interações estruturadas, mas naturais, com o ambiente físico e social (SPODEK; SARA-CHO, 1998, p. 86). [Grifos nossos].

3. Modelo Curricular

“[...] um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (SERRA, 2004, p. 38).

Na Educação de Infância os Modelos Curriculares passaram por várias fases de desenvolvimento ao longo dos tempos. Atualmente, apesar de contínuas iniciativas relativamente ao desenvolvimento do currículo, não nos parece haver novas perspetivas e formas, isto é, um novo ou mais modelos. A causa disso seria que talvez haja, por parte dos profissionais de Educação de Infância e Investigadores, a necessidade de avaliação das perspectivas em que nos educaram, de modo a percebê-las. Assim, surgem diversas propostas e variações dentro de cada modelo e não propriamente confrontações entre os modelos. Pode-se dizer que o desenvolvimento do currículo em Educação de Infância segue as mesmas diretrizes com o intuito de reformar do que substituir modelos e práticas em curso. “[...] pode-se dizer que o termo “modelo curricular” se refere a um sistema compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109). Desse modo, o Modelo Curricular apresenta uma teoria que consiste na conferência de conhecimentos explícitos e concretos e que, desde a sua fundamentação

filosófica, passa por várias etapas de uma a outra teoria como, por exemplo, do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento e, obviamente, por várias aviações educativas. Em relação à prática, estão subjacentes referenciais gerais e específicos.

O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 34).

Nesse sentido, deveríamos utilizar o modelo curricular como uma prescrição de objetivos a atingir, processos e produtos, numa perspectiva teórica; na prática, como uma monitorização, um *jeito* e um *como*, de experiências e aprendizagens levadas a cabo pelas crianças. Não haja dúvidas, temos que ter um referencial teórico para os Educadores, mesmo que não seguindo todos um modelo. A dificuldade está em usá-lo criativa e personalisticamente. O que se verifica na sua implementação é a descrição de aquisições e fatos concluídos e não como um ato que antecipa a sua ação. “Um conceito de currículo que o considere apenas como uma consequência *post hoc* do ensino tem pouco valor. [...] Currículo implica intenção” (BIANCHI, 2001, p. 28).

Segundo Bianchi, a concepção de currículo está ligada à ideia de que queremos que as crianças aprendam e não com o que elas façam. Nessa perspectiva, existe consenso quanto ao que queremos, mas o mesmo não se poderá dizer quanto ao como queremos. Segundo Oliveira-Formosinho, o Modelo Curricular assume, ao mesmo tempo, uma perspectiva teórica, a fim de compreender a criança e o seu desenvolvimento e uma dimensão prática. Há uma reflexão antes, durante e depois da ação de quem o aplica. “O modelo curricular é assim uma gramática que cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de ação e sua reflexão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109).

Um Modelo Curricular implica em um modo de pensar a formação do profissional que escolhe trabalhar determinado modelo coerente com as opções da sua autoformação e co-construção. Na opinião de Oliveira-Formosinho e de outros autores, como Schon (1995), interessa que o Educador de Infância tenha uma prática reflexiva e partilhada, de modo a apoiar, encaminhar a criança nos seus processos de ensino-aprendizagem. Isso leva-nos a crer que um Modelo Curricular é extremamente necessário, mas não o suficiente.

[...] qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico [...] que tenha de conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas: 1. O que deve ser aprendido? 2. Quando deve ser aprendido? 3. Como será melhor aprendido? 4. Como sei que o plano foi bem sucedido? (KATZ, 2006, p.11).

Para que se estabeleça um verdadeiro ato educativo é deveras necessária a criação de condições para que os profissionais possam garantir o “[...] processo de adopção, apropriação e utilização da gramática que é o modelo curricular” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998 e 2001, p. 110). E assim elaboram-se orientações de trabalho, umas mais gerais e outras mais específicas, mas sempre referindo-se à prática e, é claro, para a prática. O Modelo Curricular, a basear-se em referenciais teóricos, é um importante suporte para o Educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e refletir sobre ela e nela. Entenda-se assim modelo curricular como

[...] um projecto educativo global, a ser usado como ponto de partida para planificação de actividades educativas, no qual são apresentadas razões de escolhas relativas ao que se quer ensinar, determinados os objectivos e os conteúdos da actividade a promover, e sugeridos os modos de organização do ensino e da aprendizagem e de avaliação dos respectivos resultados (BIANCHI *apud* OLIVEIRA, 2001, p.7).

De acordo com o que dizíamos anteriormente, para que a escola não se isole, esse processo e os seus referenciais devem respeitar a liberdade pedagógica do professor. O Modelo Curricular não deve conceitualizar-se como algo encerrado em si mesmo, mas contextualizar-se no referencial cultural e social que o envolve, para que eficazmente possa servir a sociedade – as suas comunidades e as famílias das crianças implicadas – resultam em um produto de inclusão.

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (SPODEK; BROWN, 1996, p. 15).

Um exemplo disso, é o nascimento do *Método João de Deus* com a posterior criação dos Jardins-Escolas. Nasceu a partir da necessidade social

de combater em Portugal o analfabetismo, criando uma metodologia de aprendizagem da leitura adequada do ponto de vista pedagógico. Aproveitando a internacionalização na época de métodos pedagógicos como o de Frederick Fröebel, teve como preocupação a ligação com a comunidade envolvente ao conceber o Jardim-Escola à imagem da casa tipicamente portuguesa, com motivos decorativos das zonas onde se situava.

Aproximadamente, meio século depois, assistiu-se em Portugal a um movimento de renovação pedagógica que veio a dar origem ao *Movimento da Escola Moderna*. Por razões de ordem social, política e educativa, que nortearam as premissas teóricas que defensavam, Sérgio Niza e outros professores criam o Movimento Escola Moderna (MEM), a partir das suas experiências profissionais na escola primária de Évora, onde Sérgio Niza aplica os ideais de Antônio Sérgio; das práticas de inclusão no Centro de Hellen Keller, com recurso às técnicas Freinet o que foi na altura uma inovação; e, a formação de um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no seio do Sindicato Nacional dos Professores. Defendendo uma orientação pedagógica inovadora, associa-se à Federação Internacional dos Movimento de Escola Moderna da qual se veio a dissociar à medida que o modelo se afasta de uma *Pedagogia Freinet* e é contextualizado teoricamente a partir da reflexão dos seus profissionais. Na cultura portuguesa, encontramos práticas segundo modelos que têm preocupações com a formação dos seus profissionais o *Método João de Deus* e o *Movimento da Escola Moderna*.

Sérgio Niza (2003, p. 4), com um percurso com mais de quatro décadas, fala da necessidade de

[...] acentuar a importância dessa homologia de processos de aprendizagem e de formação social na escola em tudo simétricos da construção dos conhecimentos científicos e culturais dos que fora da escola, ou alguns dentro dela, em abrigos de poder e de saber, vão colocando novas perguntas que possam satisfazer progressivamente a curiosidade, alimentada entre nós, para compreendermos e explicarmos melhor as nossas vidas e os mundos possíveis das nossas mentes.

É indiscutível exigirem-se aprendizagens, para se aplicar um Modelo Curricular e, se os modelos apoiam a formação do profissional, dever-se-á exigir apoio a essa formação. Oliveira-Formosinho fala da sua experiência nessa matéria, com o Projeto Infância, a Associação Criança e a Universidade do

Minho. A autora fala-nos de *tradições educacionais* para concepção de currículo, porém uma leitura mais cuidadosa dos seus escritos leva-nos às teorias do desenvolvimento da criança, que influenciam os Modelos Curriculares em Educação de Infância, descritas por Spodek e Saracho (1998, p. 66, 69, 71, 73, 77 e 78):

A teoria maturacionista sugere que os esforços especiais para antecipar/ provocar comportamentos desejáveis antes de que eles ocorram naturalmente são desnecessários, podendo até ser danosos. [...] **A teoria comportamental** foi uma das principais influências na psicologia [...]. Ao contrário dos maturacionistas [...] acreditam que [...] as maiores influências sobre o desenvolvimento humano estão no ambiente. [...] aquilo que aprendem é incorporado em seu pensamento e elaborado com o tempo, de modo que acaba por influenciar o desenvolvimento. [...] **A teoria psicodinâmica** teve ampla influência no estudo do desenvolvimento infantil, bem como na educação para a primeira infância. Ela lida com a personalidade e desenvolveu-se a partir da prática clínica [...] **A teoria construtivista** vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência [...] é uma solução dialética para a oposição entre o racionalismo e o empirismo. [...] As ideias piagetianas têm sido usadas extensamente nas áreas do ensino de ciências e matemática para crianças pequenas e, mais recentemente, o trabalho de Vigotsky tem influenciado o ensino da leitura e da linguagem [...] Os trabalhos de Bruner também continuam a influenciar a área. [...] **A teoria ecológica** vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente. Ela tem por princípio que factores ambientais tanto óbvios como sutis influenciam directamente o crescimento e o desenvolvimento infantis. [Grifos nossos].

Assim, acreditamos que todo o Modelo Curricular deverá indicar os fundamentos/princípios em que se baseia; definir a(s) finalidade(s) dos contextos de Educação de crianças pequenas; qual a estrutura do currículo a desenvolver, que atividades e procedimentos deve integrar; descrever o seu ambiente referindo, como se organiza o tempo numa rotina diária, os materiais disponíveis e a composição dos espaços; que tipo de interações e relações se podem estabelecer, quer entre crianças quer entre essas e os adultos; o papel do Educador bem como as suas competências e características; o conceito de

infância/ a concepção de criança, explicando o papel que tem; como deve ser levada a cabo a avaliação.

[Nas] propostas pedagógicas estão expostas as concepções filosóficas (epistemológicas e valorativas) norteadoras do trabalho docente [...] **Ambiente, Materiais, Procedimentos e Avaliação** constituem outro bloco [...] retomam a organização, planejamento do ambiente e das atividades a serem implementadas pelo professor, para a efetivação do processo educativo (ANGOTTI, 1994, p. 6). [Grifos nossos].

A nossa experiência e a opinião de muitos autores ditam que nós, professores, criamos a nossa interpretação do modelo curricular e com ele construímos a nossa prática no contexto e para o contexto e, quando aplicado, valorizamos as experiências, comunicando-as e enriquecendo-as, assim como as reflexões, antes, na e depois da acção. Um Modelo Curricular

[...] deve indicar a **extensão** e o **equilíbrio** adequados [...] e ser cuidadosamente planejado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem **relevância** para as vidas das crianças – é frequente elas entrarem num determinado contexto assumindo que nós sabemos tudo o que elas sabem! (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004, p.13). [Grifos nossos].

Considerações Finais

Conclui-se que o Modelo Pedagógico permite o conhecimento dos indivíduos (criança e adulto), e o Modelo Curricular proporciona o seu crescimento. Os seus principais objetivos, o do primeiro mais globalizante (abstrato) e o do segundo mais específico (concreto), são planejar, orientar, regular/ avaliar e novamente planejar, e, assim, sucessivamente de modo a criar-se um ambiente estimulante, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas e contribuindo para maior igualdade de oportunidades. O Modelo Pedagógico é um conjunto de princípios que implicam tomar consciência de todo o ato educativo e o Modelo Curricular é um ou mais processos para a sua construção.

Em formato de síntese, podemos afirmar que não é preocupação da maioria dos autores portugueses e estrangeiros estudados e citados distinguir claramente os dois conceitos. Verificamos a utilização de diferentes designações para falar do trabalho que se desenvolve nas Escolas/ Jardins de Infância

que incluem os termos *currículo*, *programa*, *modelo pedagógico*, *modelo curricular*, *método*, *sistema de educação pré-escolar*, entre outros.

Referências

- ANGOTTI, M. *O Trabalho Docente na Pré-escola*: Revisitando teorias, Descorrendo práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ARÉNILLA, L. *et al. Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.
- ATAÍDE, M. J. Pedagogia de Situação. Coleção Métodos Pedagógicos, *Cadernos do Curso Pós-Básico*, Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, n. 4. 1986.
- BAIRRÃO, J. *et al. Educação Pré-Escolar. A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos*, Lisboa: Ministério da Educação, v. 2. 1997.
- BIANCHI, J. J. P. de. *A Educação e o Tempo*: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- CARVALHO, I. L. *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1996.
- KATZ, L. Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 77. p. 11-17. 2006.
- KRAMER, S. (coord). *Com a Pré-Escola nas mãos*: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- NIZA, S. Uma tarde à conversa com o Professor Sérgio Niza. (entrevista conduzida por Madalena Alves). *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 14, p. 10-17. 1990.
- NIZA, S. Editorial. *Escola Moderna*: Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, n. 18, 5.^a Série, p.3-4. 2003.
- NIZA, S. Movimento da Escola Moderna – A educação vista como uma estrutura democrática participada. *A Página da Educação*, Porto: Profedições, n. 142, p. 22-23, ano XIV. 2005.
- OLIVEIRA, C. Prefácio – A Questão Curricular: um convite à leitura. In: BIANCHI, José João Pinhanços de. *A Educação e o Tempo*: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. *Livro de Actas do 7.º Encontro Nacional da APEI*, Lisboa: APEI, p. 107-120. 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, n.18, 5.^a Série, p. 5-9, 2003.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* – Construindo uma práxis de participação. 3 ed. (atualizada). Porto: Porto, 2007.
- SERRA, C. M. A. M. *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto, 2004.
- SILVA, M. I. R. L. da. Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 12, p. 5-7. 1989.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In: SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (Org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto, 2004. p. 9-20.
- SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 1996. p. 13-50.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed. 1998.
- VASCONCELOS, T. Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os Educadores? *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, Portalegre: Escola Superior de Educação de Porto Alegre, n. 11. p. 38-44. 1990.

Talking about models in education: aiming at clarifying concepts

Abstract: This article of analysis aims at clarifying the concepts of *method* and *model* – as used in Education/Pedagogy –, by demonstrating that, according to many researchers, the concepts of pedagogical and curricular models are synonyms (such as the concepts of educative, teaching, work models). Our view is based on several authors and on the relationships that can be established between theoretical studies and teaching practices carried out in schools.

Keywords: Method – Pedagogical Model – Curricular Model

Márcio Eurélio Rios Carvalho, Raquel Teixeira Carvalho, Elenice Guimarães,
Olício Fernandes Filho, Keila Graciela Ribeiro Soares

A Extensão Universitária como Alternativa de uma Gestão Democrática nas Instituições de Ensino Superior Privadas (1988-2009)

Márcio Eurélio Rios Carvalho – IPTAN

Doutor em História – UFMG

Fone: (32)3379-2725

E-mail: eurelio2@bol.com.br

Raquel Teixeira Carvalho – IPTAN

Pós-Graduada em Gestão Empreendedora – UFSJ

Fone: (32) 8834-2978

E-mail: raqueteixeira@yahoo.com.br

Olício Fernandes Filho

Graduado em Administração – FUPAC

E-mail: olicioff@gmail.com

Telefone: (32) 9193-2747

Elenice Guimarães

Graduada em Administração – FUPAC

Fone: (32)9128-4004

E-mail: eleniceparada@yahoo.com.br

Keila Graciela Ribeiro Soares

Graduada em Administração – FUPAC

E-mail: kgrstoaki@gmail.com

Telefone: (32)9128-4004

Data de recepção: 29/11/2010

Data de aprovação: 10/06/2011

Resumo: Este estudo busca de forma despretensiosa analisar em que teorias se baseiam a Gestão Administrativa Educacional no ensino superior brasileiro da rede privada, com vistas a relacionar administração democrática e prática extensiva universitária. Uma discussão importante, pois a sociedade e o Es-

tado regulador estão exigindo mais competência, flexibilidade e agilidade dos gestores educacionais. Partindo-se do pressuposto que a Gestão Democrática e as práticas extensionistas são ferramentas inerentes à administração educacional e, avaliando-se os prováveis benefícios para as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES) advindas da inclusão de programas, atividades e ações democráticas extensionistas. A metodologia envolvida neste estudo foi especificamente de pesquisa bibliográfica que puderam oferecer fundamentação conceitual e registros históricos no processo educacional para uma Gestão Democrática.

Palavras-chave: Gestão administrativa educacional – Gestão democrática – Prática extensiva.

Introdução

O desenvolvimento deste estudo busca, de maneira despretensiosa, uma discussão entre os teóricos da administração geral e os teóricos da administração escolar, tendo como foco a administração universitária da rede privada e a Gestão Democrática.

O objetivo geral deste trabalho é analisar em que teorias se baseiam a gestão administrativa no ensino superior brasileiro, com vistas a relacionar administração democrática e prática extensiva universitária. Daí depreende-se os objetivos específicos, quais sejam: 1 - identificar as formas pelas quais tem se manifestado às concepções de gestão escolar democrática dentro das diretrizes educacionais nacionais no período de 1988 a 2009; 2 - perceber quais são os principais desafios dos gestores para a prática de uma gestão participativa apontando possibilidades e impasses na construção desta forma de gestão; 3 - avaliar os possíveis benefícios para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas propondo a inserção da prática extensionista nos cursos superiores.

A escolha do período de 1988 a 2009 deve-se ao fato da Gestão Democrática Escolar ter sido inserida Constitucionalmente em 1988 e ficado restrito ao ensino público, inexistindo uma Norma Legal ou Constitucional que obrigue as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES) a adotarem formas democráticas de gestão. Um debate que se instaurou desde a Constituinte.

A metodologia envolvida neste estudo foi especificamente de pesquisa bibliográfica em que foram selecionadas as fontes que puderam oferecer fundamentação conceitual e também registraram os movimentos históricos no processo educacional rumo a uma Gestão Democrática.

A organização metodológica deste trabalho foi delineada em duas partes, quais sejam: 1 - pesquisa bibliográfica, onde foram selecionadas as fontes que puderam oferecer fundamentação conceitual para análise e também registraram os movimentos históricos para a Administração geral e a Administração educacional. 2 - procurou-se através da observação, desvendar as práticas administrativas nas organizações, e nas instituições educacionais privadas. A peculiaridade dos serviços no segmento educacional levou a percepção da extensão universitária como uma alternativa para uma Gestão Democrática bem como seus benefícios e desafios para implantação desta.

Acredita-se que, com esta pesquisa, possamos estar contribuindo com as Instituições de Ensino Superior da rede privada, dando algumas res-

postas aos desafios impostos às mesmas, levando-as a perceber que a participação dos sujeitos de um processo educacional é uma alternativa viável.

1. Administração “Científica” e Escolar: principais perspectivas

Segundo Oliveira e Simões (2001, p.26) a Administração tem sua origem em Frederick Winslow Taylor, que em 1856, buscava-se eliminar os desperdícios. Propôs analisar as pessoas de forma que pudessem produzir com mais eficiência e sem desperdício. Suas teorias repercutiram no mundo inteiro, porque criou as formas de sistematizar a administração capitalista.

Para os autores acima o seguidor de Taylor foi Henry Fayol (1841-1925) e este contribuiu para o campo da gerência e da administração. Fayol preocupava-se mais com os níveis organizacionais de direção administrativa do que o trabalho nas fábricas. Sua fundamentação teórica constituía-se da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, hierarquia e outros. Esta fundamentação proporcionou um processo de desvalorização do trabalhador, subordina o trabalho ao capital e ao controle por parte da direção, e são estes os modelos que continuam interferindo no interior das instituições educacionais.

Para Gentilli (*apud* TREDEZINI e SILVA 2006, p.178) identificar um modelo para este segmento, ou saber se as teorias da administração são compatíveis com o mesmo é o grande desafio do mundo contemporâneo, visto que o produto da universidade é o conhecimento, uma mercadoria sem preço, ou melhor, o preço é dado ao serviço.

Para Hora (2007, p.36) devido às semelhanças das organizações, estruturas similares mesmo com objetivos diferentes, os princípios administrativos podem ser os mesmos desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas, e que não só a organização escolar, mas todo o sistema de ensino deve adotar métodos e técnicas de administração de forma que garantam sua eficiência e atendam os objetivos estabelecidos pela sociedade.

Refutando tais argumentações, Paro (1996, p.160) afirma que a teoria geral da administração impõe limitações à administração escolar. O que se exige dos administradores deste segmento é urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases. Para isso precisa adotar uma especificidade da administração vinculada à natureza da educação, de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações. Ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, a Administração Científica

contribui para a perpetuação, tanto no nível econômico, quanto no nível político, da dominação que a classe detentora dos meios exerce sobre o restante da sociedade, o que não promove a convivência social pacífica e cooperativa entre os sujeitos sociais.

Neste contexto, a gestão educacional democrática apresenta-se como um modelo de estratégia para combater os obstáculos presentes na cultura dos sistemas educacionais brasileiro.

2. Democracia e Educação

A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Segundo Gadotti, (2000, p.25) a Constituinte convocada em 1986 reuniu a maioria dos setores públicos e privados organizados da sociedade que vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, culminando com a transição do regime militar para o regime civil.

Em seu artigo 206, parágrafo 6º, a Constituição Brasileira de 1988 a Lei maior da Nação Brasileira, dispõe que o ensino será ministrado nos princípios de: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Manobras de grupos conservadores no Congresso Nacional, se não conseguiram expurgar a expressão Gestão Democrática em sua totalidade, terminaram por limitá-la ao ensino público. Após a promulgação da Constituição em 1988, intensifica os debates em torno da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não é possível, neste estudo, colocar toda a riqueza de debates que ocorreu antes e depois de sua promulgação. Até 1991 a mesma teve 1.200 emendas pelo Congresso Nacional.

Segundo Gaddoti (2000, p.85) a LDB propõe mudanças e avanços efetivos, mas não deixa claras as metodologias, condições necessárias e as obrigações para por em marcha essa mudança. O que significa que há uma série de descompromissos da lei com sua própria efetivação. E esta flexibilidade, pode gerar confusões em sua interpretação. A LDB em artigo 7º cita que o ensino é livre à iniciativa privada desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e do sistema nacional de ensino. (BRASIL, 1996)

De um lado Gadotti (2000, p.28) entende que o Sistema Nacional de Ensino compreende os sistemas públicos e privados que prestam serviços educacionais. Portanto, o setor privado deve estar sujeito às mesmas normas da educação pública.

Segundo o SINPROMINAS (Sindicato dos professores de Minas Gerais) a plenária final que marcou o encerramento da 1ª Conferência Nacional

de Educação, realizada em Brasília, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, aprovou importantes diretrizes para a educação brasileira, em todos os níveis e modalidades. Entre as principais propostas aprovadas, destacam-se a inclusão do setor privado de ensino no Sistema Nacional Articulado de Educação e a criação do Fórum Nacional de Educação, que vai acompanhar a tramitação do novo PNE- Plano Nacional de Educação (2011-2020) no Congresso Nacional.

Para Tredezini e Silva (2006, p.171) a falta de uma conceituação e explicitação clara da natureza jurídica das instituições deve-se, em grande medida, à falta de precisão dos termos sobre o que é público, privado e estatal, o que tem estabelecido, mesmo que de maneira não tão clara, mas facilmente percebida alguns “entraves” administrativos.

O esclarecimento é, pois, que nem tudo que é público, pertence ao Estado ou ao governo. As instituições de ensino, independentes de seu caráter privado ou estatal, têm como objetivo último o social, e deveriam estar destinadas ao povo, à coletividade, independentemente da sua natureza jurídica de pertencerem ao Estado ou serem privadas.

Calderon (2007, p.37) menciona que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, mediante o poder de regulação e de direção política do Estado, têm a responsabilidade de um mandato público para proporcionar aos indivíduos o exercício de um direito social referindo-se à contribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação a inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Ao adotar o conceito de responsabilidade social universitária a instituição educacional assume sua maioridade, ou seja, assume a responsabilidade de seus atos institucionais. Segundo Calderon (2007, p.39), a resposta para o cumprimento de sua missão institucional, o resgate da dimensão pública da educação superior, só pode ser por meio de um ensino e uma pesquisa extensionista.

Neste sentido, pretende-se abordar a extensão universitária como uma alternativa de uma gestão democrática, dado o seu caráter peculiar de envolvimento com a comunidade interna e externa à universidade, e o pressuposto do pedagógico e administrativo fazerem uma parceria em busca de objetivo único, buscando consolidar ações participativas e educativas.

Gadotti (2000, p. 29) argumenta que o problema mais grave, na teoria da educação brasileira, não é tanto o seu conteúdo ideológico, mas a ausência de vínculos com a prática concreta. As atividades de extensão, bem

estruturadas, planejadas e executadas permitem a universidade socializar e democratizar os conhecimentos dos diversos cursos, e também preparar seus profissionais, não somente com a estratégia do ensino-transmissão, mas complementando com a estratégia do ensino-aplicação.

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2008) e complementado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, no artigo 46, inciso VII, ao enfatizar que uma das finalidades da educação superior é: “promover a extensão, aberta a participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (LDB, 1996)

O Fórum de Pró-Reitores (1987, s/p) define a extensão universitária como sendo 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. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Por indissociabilidade será utilizada a definição proposta por Missiaggia em sinopse do livro de Calderon (2007) que a enxerga como algo inseparável, não havendo como retirar uma parte sem afetar a outra, ou seja, ensino, pesquisa e extensão devem funcionar como um todo, não em partes.

As práticas extensionistas possibilitam também uma maior relação ensino aprendizagem. Como via de mão dupla, a universidade vai à sociedade a qual se insere e tem a oportunidade de observar, perceber na prática a teoria assimilada. A partir dessa nova visão, re-constroem seus conhecimentos, viabilizam processos através de projetos viáveis e educativos ou através de atividades. E através destas atividades e projetos é que acontecerá a função maior da educação; intervir nas realidades de uma sociedade de maneira positiva e transformadora. Portanto, são inseparáveis por estarem ligados ao objetivo primordial da universidade que é reproduzir, produzir e socializar e o conhecimento.

Corroborando com esta análise, Gadotti (2000, p.68) descreve a interdisciplinaridade como uma metodologia de trabalho que implica na integração de conteúdos, passando-se de uma visão fragmentada para uma unitária. O objetivo principal da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas. Articula-se o sa-

ber, conhecimento, vivência, escola, comunidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social conforme foi apontado. A ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

Para Lukesi *et al* (2007, p.43) é preciso produzir conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora.

Em seu artigo 3º, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cita que a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. (SINAES - Lei Nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004)

Este órgão governamental avalia o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. (MEC, 2004)

Missiaggia, em sinopse no livro de Calderon (2007), faz críticas a este sistema de avaliação argumentando que a mentalidade controladora e formalista do Estado tenta criar mecanismos de mensuração de cada variável institucional, estabelecendo pesos e medidas, critérios e avaliações, reduzindo aquilo que deveria simbolizar a diversidade de modelos em uma tipologia.. Com este modelo de avaliação quebram-se o princípio da indissociabilidade, justamente considerando que ensino, pesquisa e extensão por serem indissociáveis não deveriam ser susceptíveis de avaliação indissociada.

Na análise do quadro ao lado, percebe-se que o olhar das dimensões é voltado para a própria instituição de ensino superior (IES). De acordo com Dimas Enéas Soares Ferreira (2010, s/p) Diretor e 1º Tesoureiro do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPROMINAS) é que, se durante a elaboração e votação da LDB os trabalhadores não conseguiram impor a exigência legal de que as IES privadas adotassem formas de Gestão Democrática, no período de 2003 a 2010, as Entidades Representativas das categorias profissionais (professores e funcionários da IES privadas) conseguiram alterar a correlação de forças no Conselho Nacional de Educação (CNE) e, com isso, começaram a trabalhar a construção de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com vistas à inclusão da exigência de mecanismos democratizantes da gestão das IES privadas.

Quadro 1: Atribuição de pesos às dimensões do SINAES

Dimensão	Peso relativo
1 - Missão e o PDI	05
2 - Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos a para o ensino, a pesquisa e extensão	30
3 - Responsabilidade social da IES	10
4 - Comunicação com a sociedade	05
5 - Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de Trabalho	20
6 - Organização e gestão da Instituição	05
7 - Infra-estrutura física e recursos de apoio	10

Fonte: Calderon (2007, p.66).

Hoje, a CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino) é representada no CNE por sua Presidente, Magdalena Guasco Peixoto. Tal representação foi muito importante na construção do SINAES. Se na LBD não há nenhuma exigência legal de Gestão Democrática em IES privadas, no SINAES ela é um dos requisitos necessários para a obtenção de autorização e funcionamento perante o MEC. Claro que Isto ainda é muito frágil, pois se trata de uma política de governo, não de normas constitucionais.

Segundo Calderon (2007, p.66), a extensão toma a partir do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) um peso importante na avaliação, e ainda é maior quando somado à dimensão Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior (IES) e permeando outras. Portanto a extensão não pode ser engessada, e correr o risco de se perder na simples quantificação.

De acordo com o Fórum de Extensão das IES Brasileiras (*apud CALDERON, 2007, p.63*), as ações de extensão universitária constituem-se como um processo educativo, cultural e científico e devem ser desenvolvidos sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos, prestações de serviços e publicações e outros produtos acadêmicos, voltados a um objetivo comum e

direcionados às questões relevantes da sociedade. As ações de extensão deverão ser desenvolvidas seguindo os eixos temáticos, a saber: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia, trabalho. Neste sentido, estratégias devem ser construídas para a criação de políticas extensionistas financeiramente viáveis, com projetos sérios e consistentes, enraizados nas atividades de ensino e pesquisa. As estratégias exigirão uma gestão competente e um planejamento estratégico lúcido e viável; cabe destacar que um planejamento estratégico é feito através de uma equipe no mínimo representativa e participativa.

No entendimento da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior – ABMES (2002, p.02) o Estado deveria oferecer mais recursos a este segmento. Os resultados da pesquisa e os pesquisadores formados nas IES particulares também contribuem para o desenvolvimento do país da mesma maneira do que os formados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Um dos grandes pontos de tensão diz respeito ao financiamento do Estado voltado basicamente para as IES federais, em detrimento ao setor particular. Para a ABMES no Ministério da Educação (MEC) inexistente uma política governamental que aborde explicitamente o financiamento da extensão universitária do setor particular. A associação acima citada cobra um direito constitucional visto que a Constituição Federal, em dispositivo expresso (artigo 213) já distinguia as entidades de natureza lucrativa das demais, tanto que os recursos públicos, prioritariamente destinados às escolas públicas, podem ser canalizados, pelo princípio da exceção, às entidades mantenedoras comunitárias, confessionais e filantrópicas. Para as entidades mantenedoras com finalidades lucrativas reservou apenas espaço para o caso das atividades de pesquisa e extensão: “§ 2o. do Artigo 213. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

Se de um lado as instituições privadas alegam a falta de interesse do Estado em financiar projetos extensionistas para a rede privada, do outro lado a revista Conteúdo (2009, p.47) com matéria intitulada “Financiamento público para a iniciativa privada” escreve que Ministério da Educação lançou uma linha de crédito especial do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) para o setor. Através da liberação do financiamento a determinados parâmetros de qualidade – medidos por meio do IGC – Índice Geral de Cursos, instrumento construído com base numa média ponderada das notas obtidas nas avaliações oficiais dos cursos de graduação e pós-graduação.

Corroborando com esta matéria a folhaOnline (2010) acrescenta que oferta da educação superior privada tem crescido também pela expansão do

PROUNI - (Programa Universidade para Todos) um projeto do governo federal que tem como objetivo reservar vagas em instituições privadas de ensino superior para alunos de baixa renda. A instituição que aderir terá a isenção de alguns tributos. Tem também o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) que é destinado a financiar, prioritariamente, a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Porém, conforme aponta Calderon (2007, p.45) enquanto não se equaciona o maniqueísmo entre a rede privada e o Estado é preciso agir para sair na frente e ganhar competitividade para a viabilização das atividades extensionistas, implantando modelos gerenciais de acordo com sua capacidade operacional. O autor propõe a criação de uma única grande pró-reitoria que gerencie as atividades de pesquisa e extensão, reduziria drasticamente os custos operacionais e de recursos humanos, investindo num único pró-reitor e numa única equipe composta por coordenadores, responsáveis por áreas específicas.

Para Pessanha (*apud* CALDERON 2007 p.49) essas unidades gerenciais são fundamentais para orquestrar e viabilizar a área de extensão universitária e ressalta que não faz parte das suas atribuições dessas unidades executarem diretamente os projetos. Suas principais atribuições gerenciais seriam a articulação e interlocução com possíveis parceiros das IES, assim como o poder público, empresas, ONGs etc.

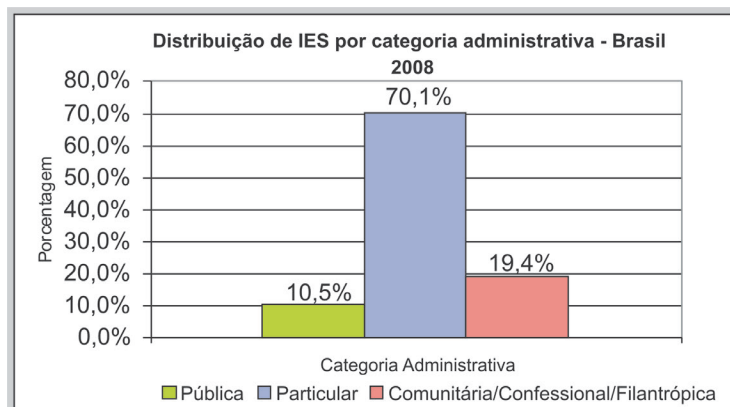
Segundo Chiavenato (2001, p.93) “a administração envolve planejamento, organização, direção e controle”. Diante disso é necessário que o gestor de uma instituição escolar tenha em mãos variáveis para elaborar e compreender os cenários existentes. São esses que irão oferecer sustentação para o processo decisório compartilhando e desenvolvendo mecanismos estratégicos na busca do futuro pretendido para a organização. Portanto, neste estudo buscou-se traçar o cenário mais recente do crescimento das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a fim de possibilitar uma visão do crescimento das mesmas e, para que pudesse ser demonstrado que a partir análise de variáveis externas o gestor poderá traçar estratégias competitivas. Por leitura de cenários, entendam-se, verificar os pontos fracos e fortes, ameaças e oportunidades que a instituição possui para então traçar seus objetivos.

2. Cenário das Instituições de Ensino Superior Brasileiras – 2008

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um instituto de pesquisa, ligado ao Ministério da Educação, e

que tem como objetivo produzir material que sirva de subsídio para que os agentes do governo elaborem e apliquem políticas públicas na área de educação. Em pesquisas realizadas entre os dias 25/03/2009 a 12/06/2009 INEP divulgou ao resultado do senso da educação superior do ano de 2008.

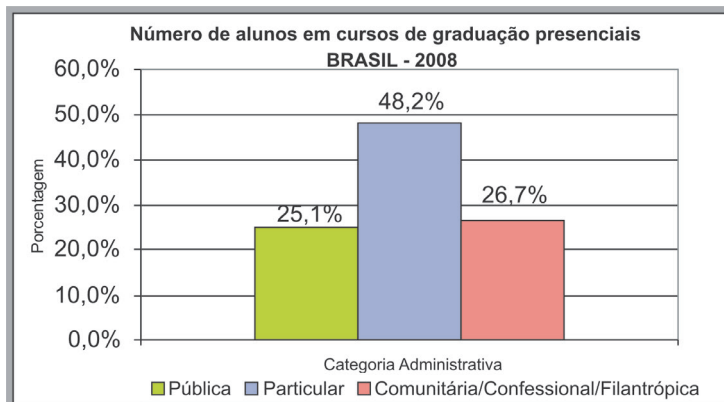
Gráfico 1:



Fonte: MEC / INEP. Dados coletados de Solange Medina Ketzer, 2010, e adaptado em gráficos.

De acordo com o gráfico 1 acima, as Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada correspondem a 89,5% do total das IES brasileiras, das quais aproximadamente 1.579 são instituições particulares, 437 instituições comunitária, confessional, filantrópicas. Percebe-se que as IES particulares desempenham importante função pública, mesmo as que têm fins lucrativos, pois, além de formarem cidadãos que não foram atendidos pelo Poder Público, possibilitam a implantação de projetos direcionados ao desenvolvimento do país.

Gráfico 2:



Na análise do gráfico 2 acima, pode-se perceber que das instituições que obtiveram o maior número de matrículas, destacam-se as particulares.

Cabe destacar que a captação não se resume no preenchimento das vagas oferecidas, esta é condição fundamental para sustentabilidade financeira da IES particulares, mas é preciso ir além ajustando processos, facilitando a vida e agregando valor ao serviço educacional oferecido, para atingir a retenção destes alunos. Afinal são aproximadamente 3,8 milhões de estudantes matriculados, 74,9% do total de alunos matriculados no Brasil se somarmos toda a rede privada (Particular, comunitária, filantrópicas e confessionais).

Desse modo cabe dizer que o gestor escolar é o responsável pelo planejamento de uma instituição escolar, seja esta pública ou privada criando mecanismos para o alcance da eficiência de cada etapa dos processos administrativos, mantendo e ou divulgando a imagem desta junto ao mercado.

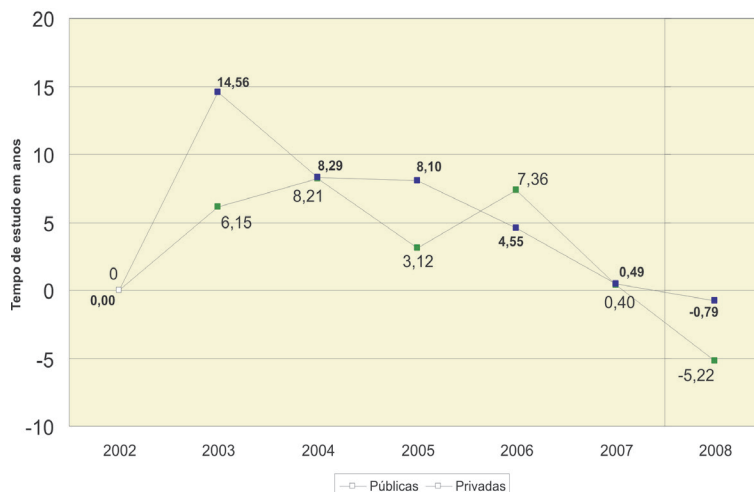
Na análise do gráfico 3 abaixo, constata-se significativa expansão da rede privada nos primeiros anos do decênio, mas com decréscimo no ritmo de expansão ano a ano. É indiscutível o quadro de mercantilização da educação superior no país.

Segundo a revista Conteúdo (2008, p.23) a expansão da rede privada foi possibilitada e estimulada por uma política neoliberal no período de 1996 a 2003. Isto possibilitou um crescimento de maneira descontrolada, sem qual-

quer critério, e baseada unicamente na lógica da transformação de um direito em serviço. Inúmeras faculdades de pequeno porte foram credenciadas pelo País, sem qualquer comprovação de qualidade.

Ainda conforme a revista Conteúdo, somente nos últimos anos, é que o Ministério da Educação tem sido mais cauteloso em relação ao credenciamento e descredenciamento das mesmas. Para a professora Maria do Carmo Peixoto (2009, s/p) da Universidade Federal de Minas Gerais, quanto à redução no número de instituições particulares de ensino – algumas delas deixaram de existir. Essa diminuição deve ter ocorrido por compras e fusões ocorridas entre as universidades. Porém a especialista levanta outra hipótese: a fiscalização mais rigorosa do MEC pode ter levado ao fechamento de algumas instituições.

Gráfico 3: Taxa de crescimento das IES - 2008



Fonte: MEC / INEP, 2010, Tabela 1, p. 08.

De acordo com Pazeto (*apud* PERFEITO, 2007, p.49) o modelo e o processo de qualificação dos atuais gestores estão baseados em parâmetros tradicionais de administração, com predomínio das leis e do comando a partir de decisões centralizadas na instância superior. Tal parâmetro não comporta as novas demandas institucionais e sociais, segundo as quais a gestão da educação assume um papel de desenvolvimento institucional, social e huma-

no. Acrescenta ainda que a sociedade atual requer um gestor que não seja meramente tutelado pelos órgãos centrais, mas uma pessoa dinâmica, capaz de gerir eficazmente a instituição. Para a autora uma gestão eficaz está alicerçada nos pilares da autonomia, da liderança, da participação da comunidade e da existência de recursos sob controle local. O maior desafio no que se refere à gestão é a qualificação do gestor.

Segundo Marcovitch (*apud* TREDEZINI; SILVA 2006, p.166) a gestão, na verdade, é o meio para viabilizar objetivos. Quando uma organização quer alcançar resultados ousados é preciso planejar, definir os fins a serem atingidos, distribuir responsabilidades, executar o que foi projetado e, finalmente, avaliar, comparando o que foi planejado com os resultados obtidos.

A estrutura acadêmica que busca ser gerenciada pela perspectiva do lucro fere o direito Constitucional de que a educação superior é um direito social fundamental, um bem público regulado pelo Estado e não pode estar somente sob a lógica do mercado e dos investidores da educação.

O CONATEE – Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, (2009, p.23) conclui que a escola se torna cada vez mais pragmática, refém do “mercado”, interessada na formação de cidadãos úteis, ou clientes, que não questionam o que se apresenta como dado. Fomenta-se a ideologia da educação como remédio para todos os males (quanto mais educada a força de trabalho, melhor desempenho na economia e mais justa a distribuição de renda), ligado à ideologia da empregabilidade como inserção social.

Considerações finais

As instituições de ensino superior da rede privada em sua quase totalidade utilizam as teorias da administração científica como norte de sua gestão. Esta estrutura proporciona a desvalorização do trabalhador e dificulta o alcance da atividade fim de uma instituição educacional, que é o pedagógico. Ao subordinar o trabalho ao capital, as IES da rede privada estão tangenciando seu compromisso de formadora de cidadãos e transformadora de realidades a partir da educação; transmitindo e produzindo conhecimento. Institucionalizar a extensão como prática acadêmica é um grande desafio a gestão universitária.

Se a legislação brasileira alcançou ou não a obrigatoriedade de uma Gestão democrática é preciso despertar o administrador escolar em favor desta. Está sendo superada a visão hierárquica para uma visão de rede, da democracia representativa para a participativa. O mais importante não está na lei,

está na clara vontade em valorizar o ensino e a formação para a cidadania. A extensão alimenta-se do ensino, e através da prática o reelabora para torná-lo objeto de transformação social.

Não se trata de desprezar as teorias de administração, pois as mesmas possuem recursos que podem ser utilizados no intuito de aperfeiçoar os serviços prestados por este tipo de organização. O que se propõe é uma transformação na forma de administrar de uma instituição de ensino superior da rede privada criando uma nova cultura institucional que exerça realmente sua missão pública independente de sua natureza jurídica com uma estrutura gerencial ágil, pró-ativa, sustentada em parcerias e na valorização dos recursos humanos, principalmente o educador que é capaz de levar o aluno à autonomia intelectual e capacidade de pensar.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva 2007.
- BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: s/ed., 1996.
- BRASIL, MEC - Ministério da educação, Instituto Nacional de Avaliação de Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Censo da Educação Superior. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>>. Acesso em 04 dez 2009.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração*. 6 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- CALDERON, Adolfo Ignácio. *Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007.
- CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Responsabilidade Social da Educação Superior: Contribuições da Rede Universitária de Ética e Desenvolvimento Social do BID. *Estudos – Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Brasília, Ano 24, n. 36, jun.2006.
- CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. Regulamentação da educação privada pelo poder público (2010). Disponível em: <http://www.contee.org.br/secretarias/educacionais/materia_1.htm> Acesso em 22 Março 2010.
- FERREIRA, Dimas Enéas Soares. *Gestão Democrática nas IES privadas: notas de análise do trabalho de pesquisa*. s/l: s/ed., 2010.

- FOLHAONLINE. Disponível em: <<http://www.folha.com.br>> Acesso em 24/04/2010
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão Educacional Democrática*. Campinas: Alínea, 2007.
- KETZER, Solange Medina. Expansão do ensino superior público e privado - desafios para as IES privadas. *Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul*. São Leopoldo, RS, março de 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano *et al.* *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Marco Antonio Martins; SIMÕES, Manoel Antônio Cantão. *O Administrador Escolar: a legitimidade de suas funções frente a escola*. 2001. Disponível em <<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografia/O ADMINISTRADOR ESCOLAR.pdf>> Acesso em 16 Abril 2010.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. 2000. Disponível em: <http://www.img/ilustra/2008/nov/artigos/crub/6_artigo4.pdf> Acesso em 13/04/2010.
- REVISTA CONTEÚDO. Brasília, Contee, n. 3, 2º semestre 2009.
- SINPROMINAS. Sindicato dos professores de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx>> Acesso em 24/06/2010.
- TREDEZINI, Adriana de Lana Malta; SILVA, Jefferson Idelfonso da. *Gestão Escolar e Administração Empresarial: Aproximação e Confronto*. Disponível em: <<http://article/.../418.//www.seer.ufu.br/index.php/EducaçãoFilosofia>> acesso em 07/04/2010. n. 39, v. 20, 2006.
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proplan/glossario/m.htm>> Acesso em 30/04/2010.
- VII CONGRESSO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. *Caderno de resoluções, Análise da Conjuntura Educacional Brasileira*. São Paulo: Contee, 2009.

University Extension as an Alternative to a Democratic Management in the Private Higher Education Institutions (1988-2009)

Abstract: This study aims at analysing the theories on which educational administrative management in the Brazilian private higher education is based, in order to establish a relation between democratic management and university extension practice. It is about an important issue, given that Society and regulatory State are expecting more competence, flexibility and agility from educational managers. We have worked on the assumption that democratic management and extension practices are tools that are inherent to educational management, considering likely benefits to the private higher education institutions (HEI), resulting from the inclusion of programs, activities, and extensionist democratic actions. The methodology applied to this study included bibliographical research by means of which it was possible to offer conceptual foundation and historical records to the educational process towards a democratic management.

Keyword: Educational Administrative Management – democratic management – Extensive Practice

Direito e Justiça em terras d'El Rei: origens ¹

Adelto Rodrigues Gonçalves – UNIP
Doutor em Literatura Portuguesa – USP
Fone: (13) 3591-8096
E-mail: marilizadelto@uol.com.br

Data de recepção: 17/05/2011
Data de aprovação: 01/07/2011

Resumo: No começo da colonização, o capitão-mor donatário podia nomear um ouvidor de capitania para administrar a Justiça. Os ouvidores de capitania só em casos extremos passavam as questões para o Tribunal da Relação na Bahia ou, em última instância, à Casa da Suplicação, em Lisboa. Na imensa maioria, os processos encerravam-se mesmo em primeira instância. Foi só no século XVII que a atuação do ouvidor começou a ganhar mais consistência e importância, ainda à época do domínio espanhol. A criação de legislação específica, porém, só se deu já na segunda metade do século XVII, em 1669, quando foi criado o *Regimento dos ouvidores-gerais do Rio de Janeiro*. Até a chegada dos primeiros juizes de fora, a justiça ordinária, no Brasil colonial, era exercida pelas câmaras municipais – e essa foi a estrutura que mais tempo durou.

Palavras-chave: Direito-Justiça – Capitania de São Vicente – Capitania de São Paulo – Séculos XVII e XVIII – Ouvidores

1 – Este texto é uma versão de um dos capítulos do projeto de pesquisa *Direito e Justiça em terras d'el-Rei: ouvidores, juizes de fora e juizes ordinários em São Paulo colonial (1709-1822)*, desenvolvido com bolsa da Universidade Paulista (UNIP), de São Paulo, dentro de seu Programa Individual de Pesquisa para Docentes.

1. Um mundo por se fazer

Nos primeiros tempos da colonização a aplicação da Justiça pertencia aos donatários das capitanias que, muitas vezes, residiam no Reino ou estavam em outros pontos do Império, fato que os obrigava a nomear quem pudesse substituí-los em suas funções. Eram chamados de capitães-mores donatários porque dispunham de título de proprietário de uma das quatorze capitanias hereditárias criadas na América portuguesa por D. João III. Tinham funções administrativas, fazendárias, judiciárias e militares.

Eis o que consta de um foral assinado por D. João III em que ficam claros os critérios do poder que os donatários recebiam de Portugal para exercer a jurisdição civil e criminal sobre escravos, índios e homens livres:

Nos casos crime hei por bem que o dito capitão e governador e seu ouvidor tenham jurisdição de morte natural, inclusive em escravos e genitores e assim mesmo em peões, cristãos, homens livres em todos os casos, assim para absolver como para condenar sem haver apelação nem agravo e nas pessoas de maior qualidade terão alçada de dez anos de degredo e até cem cruzados de pena sem apelação nem agravo (RUY, 1996, p. 20).

Os prepostos diretos dos donatários eram os capitães-mores ou locotenentes. Esses oficiais militares, cujos cargos eram vitalícios, tinham jurisdição sobre todas as companhias de ordenanças, organizações de civis com caráter militar, sem distinção de raça ou classe social, para a defesa local em caso de ataque inimigo. No Estado do Brasil, as ordenanças deveriam ser iguais às do Reino, segundo entendimento do Conselho Ultramarino (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 3, doc. 239, Lisboa, 28/7/1749).

Mais tarde, as ordenanças evoluíram para um corpo permanente com funções policiais, que seria remunerado pelas câmaras. Eram as chamadas ordenanças pagas, para as quais eram nomeados capitães-mores por um período de três anos, sujeitos ao processo de residência². Nos primeiros tempos, quando não havia juízes, o capitão-mor fazia suas vezes, mantendo a ordem, vigiando pessoas suspeitas e prendendo criminosos. Era cargo vitalício e quase sempre sucedido pelo parente mais próximo. Mais abaixo, ficavam os ouvi-

2 – Residência: termo oficial para a sindicância ou auditoria a que toda autoridade de saída deveria se submeter.

dores. Os capitães-mores, subordinados ao governador-geral da Bahia, tinham “plena jurisdição para promoverem todos os oficiais de justiça e fazenda e postos militares até o de mestre de campo e ainda o de ouvidor da comarca” (LEME, 1980, t.III, p. 105).

Naquela época, porém, quando tudo estava por fazer, poderia haver a acumulação dos dois cargos na mesma pessoa. Em 1534, por exemplo, quando teve de se ausentar para o Reino, Martim Afonso de Sousa, seu primeiro donatário, deixou por seu loco-tenente Gonçalo Monteiro “com o caráter de capitão-mor governador e ouvidor” (LEME, 1980, t. III, p. 23). E, em 1540, ocupado que estava em desbravar o caminho para a Índia, Martim Afonso de Sousa tinha Antônio de Oliveira como seu capitão-mor e ouvidor (SILVA, 2009, p. 20).

Por essa época, sabe-se que o cavaleiro fidalgo Brás Cubas, natural do Porto, foi nomeado primeiro alcaide da vila de Santos, vizinha à de São Vicente, e, mais tarde, provedor da Fazenda Real, capitão-mor governador e ouvidor da capitania de São Vicente, pelos anos de 1554 e seguintes. E que seu filho, Pedro Cubas, moço da câmara de el-rei, também foi provedor da Fazenda Real e capitão-mor governador e ouvidor da dita capitania (LEME, 1980, t. II, p. 1-115). A esse tempo, o ouvidor sequer recebia ordenado, pois constituía cargo que geralmente era acumulado com a função de capitão, que era remunerada. De acordo com os forais e cartas de doação, os donatários podiam nomear ouvidores para atuar tanto na esfera cível como na criminal (WEHLING, 2004, p. 40-41).

Foi o caso de Antônio Rodrigues de Almeida, natural de Monte-mor o Novo, em Portugal, que, depois de se estabelecer na vila de São Vicente por treze anos, passou ao Reino em 1556 e retornou “constituído em capitão-mor e ouvidor da capitania de Santo Amaro do defunto Pedro Lopes de Sousa, por sua mulher D. Isabel de Gamboa, como tutora e administradora de seu filho Martim Afonso de Sousa, o Moço, sobrinho direito de Martim Afonso de Sousa, o Velho, senhor donatário da capitania de São Vicente”. Naquela qualidade, Oliveira concedeu sesmarias de 1557 a 1568 (LEME, 1980, t. I, p. 219-220).

Antes disso, em 1549, já havia sido criado o governo-geral do Estado do Brasil, que retiraria uma parte do imenso poder que fora atribuído aos donatários das capitanias, mas esse seria um processo lento e gradual. Assim, as primeiras vilas começaram a seguir o modelo vigente em Portugal havia pelo menos quatro séculos, pois foi no século XI, antes mesmo da fundação do reino, que se deu a passagem do conselho à câmara. O conselho era realizado em local aberto, em praça pública, enquanto as câmaras municipais constituíam espaços fechados com reuniões secretas.

No ano de 1549, o governador-geral Tomé de Sousa, instalado desde 1548 em Salvador, cidade escolhida para sede do governo-geral, e ansioso por informações sobre as capitanias do Sul, mandou para São Vicente o ouvidor-geral Pero Borges e o provedor-mor Antônio Cardoso, que “proveram para a administração da justiça e fazenda quanto cabia em suas atribuições, procedendo com prudência contra os omissos e prevaricadores, e abstendo-se de cominar degredos para a África como estava em prática, e sim de umas para outras capitanias do Brasil” (OLIVEIRA, 1897, p. 35).

No Regimento que D. João III baixara para disciplinar a administração de Tomé de Sousa menciona-se a efetivação do ouvidor-geral que o acompanharia e passaria a ocupar o primeiro lugar hierárquico na vida judiciária colonial:

Mando aos capitães das capitanias das ditas terras, juízes e Justiças, oficiais e pessoas das ditas terras do Brasil e a seus loco-tenentes e aos ouvidores, de qualquer quantidade, que sejam, que o hajam por ouvidor-geral delas e lhes obedeam e cumpram inteiramente suas sentenças juízes e mandados, em tudo o que ele por bem do dito ofício e segundo forma do regimento fizer e mandar e isto sem embargo de pelas doações por mim feitas aos capitães das ditas terras do Brasil lhe ser concedido, que nas terras das ditas capitanias não entre em tempo algum corregedor, nem alçada, nem outras algumas justiças para nelas usar de jurisdição alguma nem por nenhuma via, nem modo, que seja, nem menos os ditos capitães suspensos de suas capitanias e jurisdições delas (...). (RUY, 1996, p. 20).

Dessa maneira, o desembargador Pero Borges seria o ouvidor-geral responsável pela primeira correição no Estado do Brasil, visitando de agosto a outubro de 1549 diversas jurisdições nas capitanias do Sul com o objetivo de corrigir práticas exercidas. Pode-se dizer que essa correição constituiu uma preparação para um estado de coisas que seria efetivado por alvará régio de 5 de março de 1557 que marcaria o declínio da autoridade dos capitães-donatários, limitando o seu poder de impor pena de morte nos casos de heresia, sodomia, moeda falsa e traição. Dessa forma, “o ouvidor-geral, na qualidade de funcionário real de confiança, a cada passo assumiu novas funções e responsabilidades em nome do interesse real” (SCHWARTZ, 1979, p. 28). Só a 14 de abril de 1628 saiu o *Regimento do Ouvidor-Geral do Estado do Brasil*, que revogava expressamente o privi-

légio que fora concedido aos capitães-donatários de fazer justiça em suas terras.

Em 1565, era Pedro Ferraz Barreto capitão e ouvidor da capitania de São Vicente por nomeação de Martim Afonso de Sousa (LEME, 1980, t. I, p. 221). Em 1601, Antônio de Proença, antigo capitão da gente de cavalo da vila de São Paulo, aparece como ouvidor e auditor da capitania de São Vicente. Nessa época, pretendendo residir na vila de São Paulo, “onde era morador”, obteve provisão do governador-geral do Estado do Brasil, D. Francisco de Sousa, com determinação de que visitasse as demais vilas da capitania e seu termo. No ano seguinte, na ausência do capitão da vila de São Paulo, Diogo de Aguirre, Proença acumulou esse cargo até o retorno do titular. Reinol, natural da vila de Belmonte, ausentara-se para o Brasil pelo crime de haver tirado de um mosteiro uma religiosa (LEME, 1980, t. I, p. 224-225).

Em 1624, sob a autorização da condessa de Vimieiro, foi a vila de Itanhaém instituída em cabeça da capitania, como era a de São Vicente, “passando para ela o loco-tenente Manuel de Carvalho, e nessa categoria partiriam dali os atos concernentes à administração pública”. A vila de Itanhaém continuou a gozar do privilégio de cabeça da capitania de São Vicente até 1679, quando a vila de São Vicente reassumiu esse título (OLIVEIRA, 1897, p. 75-76).

A partir de 1649, após a Restauração do poder português em relação ao domínio de Castela, os capitães-donatários passaram a ter de enviar uma lista tríplice ao rei com os nomes de “sujeitos dignos” e capazes de ocupar o cargo de capitão. Foi naquele ano que saiu a nomeação por D. João IV de Manuel Pereira Lobo para capitão, alcaide-mor e governador da capitania de São Vicente, por indicação do conde de Monsanto e marquês de Cascais, D. Luís Álvares de Castro Noronha Sousa e Ataíde, então seu donatário perpétuo (SALDANHA, 2001, p. 176-177).

Antes disso, por necessidades administrativas, o cargo de ouvidor passou a ser exercido por outra pessoa que não o capitão. Em 7 de setembro de 1759, na Câmara de São Paulo, tomou posse do cargo de ouvidor da capitania de São Vicente e São Paulo Antônio Lopes de Medeiros (LEME, 1980, t. II, p. 74). Em poucos anos, a função de ouvidor adquiriu uma sólida tradição, sem, porém, justificar de imediato a criação de legislação específica, o que só se deu já na segunda metade do século XVII, em 13 de março de 1669, quando foi criado o *Regimento dos ouvidores-gerais do Rio de Janeiro* (APM, Seção Colonial, 01, fl.70v.) para servir de orientação ao licenciado José de

Abreu Silva, que foi mandado naquele ano por ouvidor-geral do Rio de Janeiro (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 15, doc. 728, São Paulo, 22/2/1800)³.

No começo do século XVIII, o ouvidor da capitania de São Vicente e São Paulo, D. Simão de Toledo Pisa, ainda carregava o título de capitão-mor, como se vê em um atestado de bons antecedentes que passou para José de Góis de Moraes (AHU, CU, São Paulo, caixa 65, doc. 4982, São Paulo, 27/8/1703), natural e morador em São Paulo e filho do capitão-mor Pedro Taques de Almeida que, como o pai, fora capitão da capitania de São Vicente e São Paulo por carta-patente de D. Pedro II (AHU, CU, São Paulo, caixa 65, doc. 4982, Lisboa, s/d.). Ao que parece, foi só ao redor de 1800 que o príncipe regente D. João baixou provisão que impedia que aqueles que ostentassem cargos ou títulos militares ocupassem funções na área da Justiça ou da Fazenda (AHU, CU, São Paulo, caixa 62, doc. 4757, c. 1800).

Antes disso, um alvará régio de 3 de setembro de 1723 determinava que os ouvidores-gerais da comarca de São Paulo usassem “o Regimento que têm os ouvidores do Rio de Janeiro”, depois de uma consulta feita pelo ouvidor-geral Manuel de Melo Godinho Manso (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 15, doc. 728, São Paulo, 22/2/1800). Foi só em 1770 que os ouvidores-gerais da capitania de São Paulo passaram a ter regimento próprio.

Foram, portanto, o *Regimento dos ouvidores-gerais do Rio de Janeiro*, de 1669, e o *Regimento dos ouvidores de São Paulo*, de 1770, que serviram como aplicação geral de princípios, “uma vez que certos dispositivos careciam de atualidade, como aquele que determinava vigilância sobre donatários em relação ao cumprimento de suas cartas de doação”, conforme entendeu o Conselho Ultramarino, quando teve de responder à consulta do primeiro ocupante da função na comarca de Ouro Preto, que queria saber qual a fonte legal de seu ofício (FIGUEIREDO, 1999, p. 74).

É de notar, porém, que o poder dos capitães-mores e ouvidores passou a ser controlado pelo Regimento da Relação da Bahia, de 1609, segundo o qual o governador-geral mandava um desembargador da Relação tomar residência a cada três anos daquelas autoridades donatarias (SILVA, 2009, p. 22). É verdade que a Relação só funcionaria de maneira efetiva a partir de 1652, mas o que se deduz de tudo isso é que foi no século XVII que a atuação do ouvidor começou a ganhar mais consistência e importância, ainda à época do domínio espanhol. Por esse tempo, já era evidente que o grosso das receitas

3 – Certidão do escrivão João da Costa e Silva dizendo que o citado Regimento consta do arquivo do Juízo da Ouvidoria da comarca de São Paulo.

de Portugal vinha do ultramar ou das alfândegas, ao passo que as receitas internas eram cada vez menos importantes no contexto orçamentário global (HESPANHA, 1994, p. 302), em razão da desertificação das vilas do Reino.

2. Um ordenamento jurídico mais efetivo

Foi à época do domínio filipino (1580-1640) que a Coroa procurou dar um ordenamento jurídico mais efetivo à ocupação das suas terras na América. Por um regimento passado e registrado na Chancelaria Real em 20 de janeiro de 1619, Felipe II concedia as minas de ouro, prata e outros metais, já descobertas ou por descobrir, a seus vassalos e moradores da capitania de São Paulo e São Vicente, cabendo àqueles pagar o quinto à Fazenda Real. Os descobridores – portugueses, indígenas ou estrangeiros – deviam dar conhecimento da descoberta ao juiz do lugar, enquanto ao escrivão competia registrar no livro dele na Câmara o acontecido, apresentando certidão ao provedor das minas para que este procedesse ao registro e fizesse a demarcação.

Ninguém podia ter mais de três minas. O regimento criava o lugar de provedor das minas, com a superintendência delas, de cujas sentenças se davam apelação e agravo à Relação da Bahia. Criava também o lugar de escrivão. Determinava ainda que se tirasse devassa de quem não pagasse o quinto e criava “umas casas para feitoria em qualquer das duas capitanias com tesoureiro nomeado pelo Conselho da Fazenda”. Por tudo ficava responsável Salvador Correia de Sá e Benevides, superintendente-geral das minas do Brasil (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 1, 8/8/1618).

Nessa época não existem indícios da atuação de um ouvidor específico em tais assuntos. Quem desempenhava o cargo de ouvidor cumulativamente era João de Moura Fogaça, capitão e lugar-tenente da donatária da capitania de São Vicente, D. Maria Ana de Sousa Guerra, condessa de Vimieiro, filha de Pero Lopes de Sousa e neta de Martim Afonso de Sousa (AHU, CU, São Paulo, doc. 4, 6/2/1626). Depois da restauração, o donatário da capitania de São Vicente, D. Luís Álvares de Castro Noronha Sousa e Ataíde, o marquês de Cascais, continuou a nomear o capitão-mor. Foi o caso do capitão Manoel Lobo Pereira, cavaleiro do Hábito de Cristo, nomeado em 1647 (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 4, Belém, 18/2/1647). Depois, em 1656, há notícia da nomeação de Manoel de Sousa da Silva para o cargo (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 7, Lisboa, 23/11/1656). E de uma lista tríplice preparada pelo marquês de Cascais em que Tomás Fernandes de Oliveira aparecia em primeiro lugar (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 9, Lisboa, 23/4/173).

No início da década de 1640, à época da Restauração da Coroa portuguesa, há o registro da atuação de um ouvidor-geral. A questão que a moti-
varia, porém, remonta ao período da dominação filipina, quando moradores da
capitania e jesuítas começaram a entrar em divergências quanto à utilização
do trabalho indígena em benefício próprio, especialmente nas minas.

A primeira lei sobre os índios é de 1570 e admitia que somente se
tornassem cativos os índios que “fossem tomados em guerra justa”. Depois, já
sob a União Ibérica, saiu a lei de 24 de fevereiro de 1587, quando a prática das
entradas nos sertões já estava se tornando corriqueira. A lei não determinava
propriamente a proibição do trabalho escravo dos indígenas, mas procurava
regulá-lo, determinando que os índios fossem pagos pelos serviços que pres-
tassem aos colonos (RUIZ, 2000, p. 20-21).

Se não se sentissem bem remunerados, os índios poderiam sair do
local de trabalho quando quisessem. A única coerção legal seria a chamada
“guerra justa”. Como sem o trabalho indígena as terras pouco rendiam, os
colonos começaram a entrar em divergências com a Companhia de Jesus.
Em 30 de julho de 1609, saiu um alvará régio que fez estalar de vez a crise
entre os colonos e os religiosos da Companhia de Jesus: a “guerra justa” tinha
se tornado um instrumento jurídico que acobertava interesses subalternos.
Ou seja: provocava-se uma guerra, de maneira que legalmente os colonos
pudessem dispor de mão de obra escrava. Levando isso em conta, o alvará
régio proibia essa conduta, acabando com o argumento que justificava o cati-
veiro. Assim, os indígenas não poderiam ser forçados a trabalhar e, se traba-
lhassem a serviço de outros, por vontade própria, teriam de ser pagos (RUIZ,
2000, p. 24).

Mas, na prática, a Coroa de Castela acabava por tolerar uma situação
de fato – o trabalho cativo –, que reprovava de direito. Nesse vai-e-vem, em
1611, outra lei reafirmou os critérios estabelecidos pela liberdade indígena e o
pagamento de seus serviços, mas, ao mesmo tempo, reabriu a possibilidade
de fazer escravos, permitindo a existência de mão-de-obra não-remunerada,
que deveria ser procurada no sertão adentro. E essa lei vai vigorar até a inde-
pendência de Portugal em 1640 (RUIZ, 2000, p. 27).

Em 1612, uma ata da Câmara da vila de São Paulo dava conta de
uma representação que seus vereadores fizeram contra supostos abusos
que os padres da Companhia de Jesus praticariam em relação aos indíge-
nas. Essas divergências já vinham do século XVI, quando os jesuítas tentaram
implantar na capitania donatária de São Vicente um projeto de aldeamentos
missionários. A princípio, os colonos simpatizaram com a ideia porque viam

nos aldeamentos uma oportunidade de mão-de-obra farta e barata, mas logo começaram a contestar a presença dos jesuítas como intermediários.

Em razão dessas divergências e do desaparecimento paulatino das tribos nativas mais próximas à vila de São Paulo, os grupos de colonos, a partir de 1620, começaram a organizar expedições que tinham por objetivo capturar índios guaranis no interior da América, aproveitando-se do fato de que, à época da dominação filipina, os limites entre as terras de Portugal e de Espanha, em tese, teriam desaparecido ou seriam cada vez mais fluidos.

A intensificação desses ataques levou a Companhia de Jesus a enviar dois emissários a Roma e Madri. Em 1639, o papa Urbano VIII concordou que fosse publicada no Brasil uma antiga bula de Paulo III de 1537 que declarava que seriam excomungados todos aqueles que mantivessem indígenas em cativeiro ou os vendessem como cativos ou ainda que fizessem uso de seus serviços à força. De Felipe IV, os emissários obtiveram ordem ao vice-rei do Peru para que fosse permitido aos índios das missões paraguaias que se armassem para se defender dos ataques (MONTEIRO, 2002b, p. 51).

Em 1640, a notícia da publicação da bula causou tumultos no Rio de Janeiro, São Paulo e em Santos. No Rio de Janeiro, o convento dos jesuítas foi arrombado pelos moradores e os religiosos perseguidos. Em São Paulo, as manifestações, a princípio, não chegaram ao ponto de representar ameaças físicas aos jesuítas, mas em Santos a reação foi violenta, com os moradores fazendo um cerco ao convento dos padres da Companhia. Em julho de 1640, as propriedades dos jesuítas em São Paulo foram confiscadas e a administração dos aldeamentos colocada sob a jurisdição da Câmara. Igualmente pressionados, os jesuítas deixaram Santos rumo ao Rio de Janeiro (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 24, 17/9/1646).

Esses episódios são um pouco anteriores à Restauração da Coroa portuguesa em dezembro de 1640, à época da presença de Salvador Correia como governador do Rio de Janeiro, com jurisdição sobre as capitanias do Sul. Grande proprietário de terras no Rio de Janeiro e seu recôncavo era considerado “ardente partidário dos jesuítas” (BOXER, 1973, p. 207). Empossado em 1637 no governo do Rio de Janeiro, ao tempo do domínio filipino, dirigiu as capitanias de baixo até 1644, voltando a ocupar o cargo em 1648 e entre 1658 e 1661.

De fato, os interesses que Salvador Correia defendia eram opostos aos dos colonos da capitania: para que o tráfico negreiro pudesse crescer era necessário que desaparecesse (ou ao menos não crescesse em demasia) o cativeiro indígena. Integrado aos negócios proporcionados pelo oceano Atlân-

tico, o Rio de Janeiro representava os interesses mercantis de Lisboa, que estavam concentrados no comércio de escravos africanos que eram obtidos especialmente em Angola, embora, com o tempo, já no século XVIII, os cativos adquiridos na contracosta africana também passassem a ocupar espaço considerável nesse tipo de comércio.

Em contrapartida, havia o interesse de exportar mercadorias brasileiras para a África (ALENCASTRO, 2000, p. 248). Em função disso, Salvador Correia acabaria nomeado capitão-general e governador de Angola por decreto real de 8 de abril de 1647 com a missão de organizar uma frota com 600 homens para tentar restabelecer a soberania portuguesa depois que os holandeses haviam estabelecido uma base em Luanda (BOXER, 1973, p. 256 e 260), o que conseguiu em 1648 (BOXER, 1981, p. 272).

Quatro anos antes, D. João IV já havia determinado que de todas as causas relativas às minas deveria tomar conhecimento, em primeira instância, o provedor da Fazenda e, em apelação, Salvador Correia, governador do Rio de Janeiro. O adjunto dele seria o ouvidor-geral das capitanias, que deveria sentenciar com ele todas as causas, mas, não o havendo, a apelação seguiria diretamente para o Conselho Ultramarino (AHU, CU, São Paulo, doc. 11. 1644). Na ausência de Salvador Correia, quem assumia o cargo era Duarte Correia Vasqueanes, seu tio, que ocuparia o cargo de maneira efetiva de 1645 a 1648.

Ao Rio de Janeiro, a notícia da Restauração só chegou a 10 de março de 1641 e, se houve hesitação de Salvador Correia diante da nova situação política, foi por pouco tempo porque logo ele manifestou seu apoio a D. João IV, saindo mais fortalecido, apesar das acusações que lhe faziam de enriquecimento ilícito e de simpatia pelos castelhanos, até mesmo por causa de sua ligação matrimonial, já que era casado com uma herdeira de grande riqueza na sociedade colonial espanhola, D. Catalina de Ugarte y Velasco, viúva do capitão espanhol Diego Graneros de Alarcón, rico fazendeiro da província de Tucumán (BOXER, 1973, p. 110 e 164).

Educado por jesuítas, Salvador Correia nunca trairia seus compromissos com os religiosos. E, já sob a Restauração, continuou a fazer a defesa dos padres da Companhia, chegando, inclusive, a ameaçar invadir São Paulo com suas tropas, embora a povoação, por sua localização topográfica, constituísse uma fortaleza praticamente inexpugnável. Por isso, o governador limitou-se a obrigar a vila de Santos, muito mais vulnerável, a receber de volta os jesuítas, até porque, ameaçado por ataques dos holandeses, não lhe parecia conveniente deslocar tropas do Rio de Janeiro.

Essa decisão, porém, contribuiu para acirrar os ânimos dos moradores da vila e dos de Serra acima. Para o capitão-mor da vila de Santos, Francisco da Fonseca Falcão, a situação na capitania havia chegado àquele ponto pela falta de castigo que o rei, ocupado com os “empenhos de Pernambuco”, não havia administrado aos povos. Referia-se à insurreição contra os holandeses que irrompera em Pernambuco em maio de 1645.

“Esta terra precisa de ministros que castiguem com rigor”, escreveu Falcão às autoridades de Lisboa, sem receio de sofrer reprimenda, tal era a falta de cerimônia com que acusava o próprio monarca de negligência. Para Falcão, os capitães-mores deveriam ser providos pelo rei e não pelo donatário, como rezavam leis que considerava caducas. “Na capitania, faz-se necessária infantaria paga para assegurar a defesa contra os inimigos que as suas minas atraíssem”, defendeu (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 14, 21/2/1647).

É provável que o capitão-mor fizesse referência ao ouvidor-geral José Coelho, enviado para a capitania de São Vicente para tentar colocar ordem na terra. Com o apoio do governador-geral do Estado do Brasil, Antônio Teles da Silva, ele mandara prender camaristas que continuavam a se opor ao retorno dos jesuítas a São Paulo (SILVA, 2009, p. 51). Revoltados com as intenções do ouvidor-geral, os colonos escreveram ao recém-instalado Conselho Ultramarino reclamando de prisões que consideravam arbitrárias, mas o órgão pouco fez, limitando-se a solicitar informações ao governador-geral. Mais tarde, porém, D. João IV mandou soltar os detidos. Moradores de São Paulo, São Vicente, Conceição (de Itanhaém) e (Santana do) Parnaíba pediam que a administração fosse retirada dos padres da Companhia de Jesus e passada para eles. Além disso, não aceitavam que os ministros quisessem obrigá-los a restituir igrejas e bens que haviam tomado da Companhia de Jesus (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc.14, 21/2/1647).

Para os oficiais da Câmara de São Paulo, os jesuítas atendiam mais aos seus próprios interesses do que ao serviço real, usufruindo do trabalho do gentio, “castigando-o mais que os seculares”. Acusavam ainda os padres da Companhia de procurar arruinar as capitanias, induzindo o indígena a “gozar a liberdade e atentar contra os seus amos, tanto mais que o gentio daquelas regiões é bárbaro e traiçoeiro”. Elogiavam, porém, os religiosos de Nossa Senhora do Carmo, São Bento e São Francisco, dizendo que esses tratavam apenas do “serviço de Deus”, ao passo que os da Companhia “só cuidavam de seus interesses e se aproveitavam do serviço do gentio” (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 14, 15/4/1648).

Tendo sido aclamado rei em consequência de uma revolta que procurava sua justificativa no direito dos vassallos de depor monarcas que abusassem do poder (BOXER, 1973, p. 170), D. João IV estava disposto a evitar todo despotismo, o que incluía assimilar muitas reivindicações e queixas até mesmo desaforadas que viessem do ultramar, especialmente da América portuguesa, terra sem controle em que se temia que seus moradores se bandeassem para o lado espanhol, aproveitando-se das dificuldades que o novo Reino enfrentava para sustentar a recém-conquistada independência.

Aliás, essa havia sido uma orientação que lhe passara Salvador Correia, que, inclusive, sugerira ao rei que perdoasse todos os criminosos de São Paulo, “pois estes poderiam passar para os castelhanos”, ainda que tivessem procedido mal na expulsão dos religiosos e no modo como retinham seus bens (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 14, 15/4/1648). De 23 de maio de 1644, é um parecer do Conselho Ultramarino sobre proposta do governador e capitão-general do Rio de Janeiro, Salvador Correia, para que o licenciado Manuel Paes ocupasse o cargo de ouvidor das Minas de São Paulo (AHU, CU, Rio de Janeiro, caixa 2, doc.44, 23/5/1644; AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc.1, Lisboa, 23/5/1644).

Paes iria atuar sob a direção do próprio Salvador Correia, que seria nomeado superintendente-geral das Minas do Brasil com instruções para usar índios e degredados para a exploração das minas, concentrando-se em buscas nas capitanias de São Paulo e São Vicente. Com ampla autonomia, Salvador Correia tinha ordem, inclusive, para estabelecer uma Casa da Moeda (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc.1, Lisboa, 7/6/1644; AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 2, Lisboa, 7/7/1644). No mesmo ano, D. João IV assinou alvará que ordenava que as minas de ouro e prata descobertas passassem a ser propriedade dos vassallos que as tivessem achado, desde que pagassem os devidos quintos. Quem descobrisse um veio devia se apresentar em 30 dias ao provedor para que pudesse registrar a descoberta (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 3, Lisboa, 10/6/1644).

De 17 de setembro de 1646 é uma carta do governador-geral Antônio Teles da Silva queixando-se de que os moradores da vila de São Paulo se haviam oposto ao ouvidor-geral da Repartição Sul, José Coelho, que ele mandara para fazer devassas a respeito do contencioso com os jesuítas. Na carta, o governador-geral reclamava de que moradores daquela vila haviam descido até Santos para obrigar os padres da Companhia “que ali viviam pacificamente” a embarcar em direção ao Rio de Janeiro (AHU, CU, caixa 1, doc. 14, 17/9/1646), aproveitando-se da ausência de Salvador Correia que, por essa

época, estava empenhado em encontrar meios para defender os interesses lusos em Angola diante da ameaça holandesa.

Antes disso, em 1644, há registro da presença de um ouvidor-geral na vila de São Paulo, o licenciado Simão Alves de la Peña, encarregado de tirar devassa de pessoas que haviam ido ao sertão buscar índios para escravizá-los. Esse ouvidor, porém, limitou-se a analisar os delitos que ocorriam no momento da repartição dos índios capturados, condenando a penas pecuniárias aqueles que atraíam “peças” que haviam sido trazidas por outros, sem proibir, no entanto, as entradas no sertão, que, aliás, constituíam a principal atividade mercantil dos moradores da vila (SILVA, 2009, p. 23).

Em Lisboa, a maneira branda como o ouvidor-geral tratou a questão parece que não repercutiu bem porque, dois anos mais tarde, o próprio D. João IV mandou que os moradores restituíssem os bens que haviam confiscado aos padres da Companhia. Para tanto, passou provisão ao governador-geral Antônio Teles da Silva com poder para mandar demitir os camaristas que se recusassem a cumprir suas ordens (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 12, 9/5/1646). Mas, ao que parece, não foi fácil cumprir essa ordem, pois só 13 anos mais tarde, em 1653, os jesuítas voltariam a colocar os pés em São Paulo, depois de cederem à pretensão de se intrometer na questão do apresamento e escravidão dos indígenas.

Em 1658, os principais da terra protestaram na Câmara da vila de São Paulo contra a “grande opressão” que os jesuítas exerciam, ao impedir a negociação com os índios aldeados, seus “amigos e vizinhos” (MONTEIRO, 2002a, p. 49). Influenciados pelos religiosos, os indígenas recusavam-se a trabalhar para os colonos ou, quando trabalhavam, não respeitavam as condições de pagamento, preferindo retornar para o aldeamento tão logo recebiam os vencimentos, sem concluir os serviços (MONTEIRO, 2002b, p. 49). Desconfia-se que os indígenas não fossem bem tratados pelos colonos, mais interessados em utilizá-los em trabalho escravo, acusação que os colonos também faziam aos jesuítas.

3. Um testemunho de rebeldia

Um testemunho da rebeldia da Câmara de São Paulo foi deixado e criticado por Sebastião Fernandes Correia, provedor e contador da Fazenda Real e juiz da Alfândega na capitania de São Vicente desde 1638. Em carta às autoridades de Lisboa, Correia queixou-se de que havia muitas desordens na capitania, principalmente na vila de São Paulo, “pois a geração a quem chamam de Camargo unida à de João Pires, todos naturais da dita vila, tem na sua

mão os juízes e oficiais da Câmara e livram, assim, todos os criminosos que a eles se juntam”.

A contenda entre as famílias Camargo e Pires é bastante conhecida na historiografia paulista. Durante a maior parte dos séculos XVII e XVIII, a capitania viveu sob o domínio dessas duas famílias, que, a princípio, inimigas figadais, uniram-se momentaneamente para mais bem exercer o mando.

O início das desavenças deu-se na primavera de 1640, quando Fernando Camargo, conhecido como Tigre, de uma segunda geração de assentados na vila de São Paulo, cabeça do movimento contra a Companhia de Jesus, assassinou Pedro Taques no Largo da Matriz, diante da porta da igreja (TAUNAY, 1926-1929, v.2, p. 47).

Os Pires tinham uma fazenda ao Norte da vila, ao pé da Serra da Cantareira, e os Camargos eram donos de extensas terras na região de Atibaia. Viviam isolados em suas propriedades, cercados por índios escravizados e capangas bem armados, mas não deixavam de influenciar na vida política de toda a capitania.

Há uma história contada por Pedro Taques de Almeida Paes Leme em sua *Nobiliarquia paulistana histórica e genealógica*, que seria o ponto alto da célebre rixa entre as duas famílias, que teria levado o governador-geral do Estado do Brasil, Jerônimo de Ataíde, o conde de Atouguia, em 1655, com a concordância régia, a baixar o alvará que passaria às mãos dos Pires e dos Camargos o direito de indicar o juiz de fora, privilégio que, obviamente, tornou-se cada vez mais anacrônico à medida que a vila de São Paulo crescia e ganhava importância sócio-econômica.

Conta Pedro Taques que Alberto Pires, um sujeito um tanto rústico, casado com Leonor de Camargo Cabral, acabaria por matar sem intenção a própria mulher com “uma limitada pancada na fonte da parte esquerda”, ao festejar em sua propriedade rural o entrudo. Assustado com o que fizera, para escapar da ira da poderosa família da mulher, teria atraído o cunhado Antônio Pedroso de Barros, casado com sua irmã Maria Pires, para que viesse ao entrudo em sua propriedade. Armou uma emboscada para o cunhado e o matou a tiros de bacamarte à entrada de sua fazenda. Depois, alegou que a mulher e o cunhado teriam um romance às escondidas (LEME, 1980, t.I, p. 80-81).

Alberto Pires era o primogênito de Salvador Pires, que, com seu irmão João Pires, dominava a produção e o comércio de trigo na capitania. Sua mulher, Leonor, era filha do reinol Estevão Cabral, casado com Gabriela Ortiz de Camargo, filha de José Ortiz de Camargo, patriarca do clã que logo seria comandado por seu filho Fernando, o Tigre, famoso por seu gênio intempestivo.

Se os fatos ocorreram da maneira como o historiador conta, não se pode garantir, até porque o próprio autor confessou que se valera da “memória dos velhos, comunicada de pais a filhos”. Depois de dizer que Antônio Pedroso de Barros teria falecido em 1651, hesitou em relação à identificação do cunhado assassinado. Além disso, o historiador era muito ligado ao clã dos Pires, o que o torna um tanto suspeito, pois era seu tio o também Pedro Taques assassinado pelo Camargo alcunhado o Tigre (LEME, 1980, t. I, p. 83).

Ao que parece, o casamento de Alberto Pires com Leonor Cabral teria sido contratado já com o objetivo de apaziguar ânimos e constituir um sólido elo entre as duas famílias, mas o seu desfecho trágico acabaria por provocar mais violência. Os Camargos, com seus capangas, colocaram-se ao encalço de Alberto Pires para vingar a morte de Leonor. Mas, surpreendentemente, acabaram por não liquidá-lo, deixando que fosse julgado pela Justiça.

Foi, então, decidido que Alberto Pires seria encaminhado para o Tribunal da Relação da Bahia. Quando seguia acompanhado por soldados numa sumaca em direção ao Rio de Janeiro, adversários de seu clã, que fizeram questão de seguir na mesma embarcação para vigiá-lo de perto, souberam, durante uma escala na Ilha Grande, ao largo de Angra dos Reis, que Inês Monteiro de Alvarenga, a essa altura já viúva e matriarca da família Pires, estava com seus capangas na vila de Parati disposta a tudo para resgatar o filho das mãos da Justiça.

Optaram, então, pela justiça com as próprias mãos, atirando Alberto Pires ao mar, com uma grande pedra presa ao pescoço (LEME, 1980, t.I, p. 82). A consequência é que os dois clãs foram à guerra, disseminando carnificinas por toda a capitania. Naturalmente, para levá-los à paz, o governador-geral do Estado do Brasil, Jerônimo de Ataíde, o conde de Atouguia, que assumira em 1654, seguindo orientação de Lisboa, teria de fazer mais concessões deixando, praticamente, a capitania dividida e submissa ao poder arbitrário das duas facções.

Foi essa falta de rigor na aplicação das leis, segundo o provedor Sebastião Fernandes Correia, que contribuiu para a lassidão de costumes na capitania, o que só aumentou a partir da maneira tibia com que as autoridades do Reino procuraram contornar a rebeldia paulista, sem castigar aqueles que se haviam atrevido a expulsar os padres da Companhia de Jesus. Nessa ocasião, até o prelado teve de fugir para o Rio de Janeiro, “onde resultava que na vila não se podia celebrar casamento nem administrar outros sacramentos” (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 22, 4/6/1657).

Além disso, segundo o provedor, indo um capitão-mor e ouvidor-geral para administrar a justiça na vila de São Paulo, os moradores “o fizeram voltar para trás e desde há dois anos puseram o vigário para fora da igreja, sem embargo das excomuniões que têm recebido” (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 22, 4/6/1657). Como se vê, a essa época, o capitão-mor ainda acumulava as funções de ouvidor-geral.

Sem a presença dessa autoridade principal, não havia quem quisesse pagar os dízimos e muito menos quem ousasse assumir a responsabilidade pela sua arrecadação, o que levou a Câmara a fazer a arrematação “por um preço muito baixo para não se perder tudo”. Segundo o provedor, como os ordenados eclesiásticos e seculares eram cada vez maiores e as rendas (públicas) menores, não havia recursos para fazer frente às despesas com os religiosos das outras ordens que haviam permanecido na vila de São Paulo (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 22, 4/6/1657).

De 1669 é o *Regimento do ouvidor-geral da cidade do Rio de Janeiro e Repartição do Sul, passado por sua Majestade ao doutor João de Abreu e Silva*, diploma que instrui a atuação de um ouvidor específico e traça detalhadamente suas atribuições. O objetivo central da instrução era o de mandar o ouvidor visitar as minas de ouro de São Paulo para que visse com seus próprios olhos não só em que estado estavam como colocasse em “boa arrecadação os direitos” da Real Fazenda. A partir daqui, pode-se dizer que o ouvidor passava a ocupar o cargo civil de maior alçada nas possessões portuguesas de ultramar.

De fato, o ouvidor-geral tinha autoridade para, nos casos de crimes de escravos e índios, dar execução à pena de morte sem apelação nem agravo, se assim o entendessem o governador e o provedor da Fazenda – para que a sentença fosse válida, bastava que dois dos três concordassem com a pena máxima. O mesmo se dava em relação a casos de peões brancos livres – a única diferença é que teria de haver a concordância das três autoridades para que a pena máxima fosse aplicada (MATOSO, 1999, v. 1, p. 826-827).

O ouvidor-geral também não poderia ser preso ou suspenso de suas funções por nenhuma autoridade local, fosse governador-geral, capitão-mor ou a Câmara. Se houvesse cometido algum delito grave que merecesse a pena de morte, só poderia ser “preso no flagrante, e de outra maneira não” (MATOSO, 1999, v. 1, p. 829).

Ao ouvidor-geral cabia zelar pela correta arrecadação dos quintos e combater os gastos públicos excessivos. O sucessor de João de Abreu e Silva como ouvidor-geral do Rio de Janeiro, Pedro de Unhão Castelo Branco, por

exemplo, ao fazer uma correição na vila de Santos, em 1675, não gostou nada da maneira como os camaristas teriam malbaratado dinheiro público com festas em homenagem ao aniversário do príncipe regente D. Pedro. Os vereadores alegaram que nunca os ouvidores-gerais haviam reparado nessas contas “tanto na capitania de São Vicente como na do Rio de Janeiro e em todo o Brasil”, mas prometeram não fazer mais festas, dizendo-se “pobres” (AHU, CU, São Paulo, caixa 1, doc. 29, 29/1/1675).

4. A estrutura judiciária

Em linhas gerais, a estrutura judiciária no Estado do Brasil e no Estado do Maranhão – até 1772 foram considerados Estados separados – seguia o que estava estabelecido no Reino: no século XVIII, a rigor, com a sua profissionalização, a Justiça seria exercida na colônia pelos juízes de fora, pelos ouvidores e pelos Tribunais da Relação – primeiro o de Salvador, que funcionou de 1609 a 1624 e de 1652 a 1808, e depois o do Rio de Janeiro que, criado em 1751, começou a funcionar em 1752 e durou até 1808, quando chegou o príncipe regente D. João, que decidiu instalar na nova sede da monarquia a Casa da Suplicação nos moldes em que funcionara em Portugal.

Até a chegada dos primeiros juízes de fora, a justiça ordinária era exercida pelas câmaras municipais – e essa foi a estrutura que mais tempo durou à época colonial. Os juízes de fora foram estabelecidos no Brasil no último quartel do século XVII, embora a sua jurisdição já estivesse estabelecida nas Ordenações Filipinas, Livro I, 65 (HESPANHA, 1994, p.196). Antes disso, a justiça era compartilhada com ouvidores de capitania que só em casos extremos passavam as questões para o Tribunal da Relação na Bahia ou, em última instância, à Casa da Suplicação, em Lisboa.

Na maioria, os processos encerravam-se em primeira instância. A segunda instância, composta de tribunais colegiados, abrigava os Tribunais de Relação – primeiro, o da Bahia e, depois, o do Rio de Janeiro –, além do Desembargo do Paço, o Conselho da Fazenda e a Mesa de Consciência e Ordem, no Reino, que apreciavam os recursos ou embargos. Seus membros designavam-se desembargadores e suas decisões, acórdãos. A terceira (e última) instância estava reservada ao Tribunal de Justiça Superior, com sede em Lisboa, que era representado pela Casa da Suplicação, que funcionava como uma espécie de tribunal de apelação (WOLKMER, 2007, p. 75).

No século XVII, porém, a estrutura judiciária, compreendendo as áreas cível e criminal, incluía, de baixo para cima, os juízes ordinários – ou seja, os juízes da terra –, os juízes de fora, os ouvidores-gerais que, mais tarde,

seriam chamados de ouvidores de comarca, os ouvidores de capitania e os desembargadores do Tribunal da Relação da Bahia. O ouvidor de capitania era o ministro nomeado pelo capitão-mor donatário para administrar a Justiça nas capitanias. Devia informar ao rei sobre vários assuntos de ordem administrativa e judiciária e fazer visitas no território da capitania. Presidia com o capitão-mor donatário a eleição dos juizes ordinários e oficiais de Justiça (MATOSO, 1999, v.2, p. 111).

O ouvidor de comarca – chamado de ouvidor-geral na documentação da época – era o ministro provido pelo rei para exercer a Justiça de segunda instância na comarca. Para ele, eram remetidas por apelação as causas do juízo ordinário. Podia passar cartas de seguro, tirar devassas e inspecionar a igualdade dos pesos e medidas. Era, muitas vezes, simultaneamente nomeado provedor de defuntos e ausentes, resíduos e capelas.

Já o ouvidor-geral era o ministro provido pelo rei que atuava no Tribunal da Relação ou como ouvidor-geral da Repartição Sul. Fiscalizava a administração da justiça nas capitanias, verificava o funcionamento das câmaras, comunicando ao rei as irregularidades. Visitava as capitanias do Estado do Brasil, tirava residências dos capitães-mores donatários e dos ouvidores das capitanias. Acumulava, normalmente, os cargos de juiz dos feitos da Coroa, auditor-geral de gente de guerra e corregedor-geral (MATOSO, 1999, v. 2, p. 111).

O ouvidor-geral poderia assumir outros cargos como o de corregedor da comarca e o de intendente da Casa da Fundação nos locais em que existia essa instituição (AHU, CU, São Paulo, caixa 33, doc. 2879, São Paulo, 19/11/1778). Com a extinção do cargo de provedor da Fazenda Real, na segunda metade do século XVIII, o ouvidor-geral passou a supervisionar a arrecadação de tributos.

Além de funções judiciais propriamente ditas, a Justiça tinha atribuições de governo e funções administrativas. Isso significa que o juiz de fora, por exemplo, poderia assumir múltiplas funções, como a de juiz da alfândega em vilas à beira-mar, juiz de órfãos e ausentes e de conservador do real contrato do sal do Brasil. Nesse último caso, eram nomeados pelos próprios caixas e contratantes do real contrato do sal e apenas confirmados pelo monarca depois que os próprios nomeados encaminhavam requerimento pedindo a confirmação (AHU, CU, São Paulo, caixa 32, doc. 2813, São Paulo, ant. 20/2/1778).

De modo geral, as formas de investigar e julgar os crimes no Estado do Brasil seguiam a prática que há décadas se consolidara em Portugal. A res-

ponsabilidade pelo processo sempre cabia a um juiz criminal, que, nos primeiros tempos, podia ser o juiz ordinário da Câmara, que era iletrado em Direito e seguia o que a tradição e os costumes mandavam. Raramente, esse juiz ordinário tinha o auxílio de um advogado formado, embora isso não lhe fosse vedado. É que, dificilmente, no século XVII e mesmo no século XVIII, havia nas vilas coloniais algum vassalo com esse tipo de requisito que o tornasse capaz de auxiliar com eficiência o juiz leigo em Direito.

Em 1747, o governador Luís de Mascarenhas dizia em correspondência a D. João V que os paulistas – ou seja, a elite colonial da cidade de São Paulo e demais vilas – “tinham muitas dificuldades para mandar seus filhos estudarem fora da capitania”, quer dizer, na Universidade de Coimbra. Por isso, o rei decidiu que 16 padres da Companhia de Jesus passassem a lecionar as matérias da “cadeira de Filosofia Moral e Gramática” a jovens interessados. Em troca, concedia pensão anual de três mil cruzados aos padres que fossem lecionar (AHU, CU, São Paulo, caixa 17, doc. 1690, vila de Santos, 12/8/1747).

Duas décadas mais tarde, a situação continuava inalterada: preocupado com a falta de “pessoas que soubessem escrever”, o governador morgado de Mateus criou os estatutos dos mestres de escolas de crianças da capitania de São Paulo. De acordo com esses estatutos, deveria haver dois mestres na cidade de São Paulo e em cada uma das vilas adjacentes. Entre as exigências, os estatutos estabeleciam que, uma vez por ano, o mestre teria de levar seus alunos até a sala do governador para mostrar o aproveitamento da classe. Além disso, todos os mestres-escola da capitania eram obrigados a ensinar pelo “livro do Andrade” e a se servir também de obras como *Educação de um menino nobre* e “a tradução das *Obrigações Cívicas*, de Cícero” (AHU, CU, São Paulo, caixa 17, doc. 1690, vila de Santos, 12/8/1747)⁴.

Quem tivesse maiores conhecimentos e intimidade com a Língua poderia aspirar a um cargo de assessor na Câmara, mas eram raros os candidatos. Também não era exigência que para advogar o candidato tivesse um

4 – “Livro do Andrade” refere-se à *Cartilha para instrução dos meninos*, de Manoel de Andrade Figueiredo, escrita em 1718 e publicada em 1722, citado por Rosa Virgínia Mattos e Silva em *A língua e a fé: origens da escolarização em Língua Portuguesa no Império Luso*. In: <<http://www.prohpor.ufba.br/linguaeefe.html>> Acesso em 25/5/2006.> O livro *Apontamentos para a educação de um menino nobre* é tradução de *Some Thoughts Concerning Education* (1693), de John Locke, por Martinho de Mendonça de Pina e Proença, considerado o fundador da pedagogia moderna em Portugal. Os três livros sobre as *Obrigações Cívicas*, de Cícero, *traduzidos (...) para uso do Real Colégio dos Nobres*, por Miguel Ciera, Lisboa, 1766, são citados por António Alberto Banha de Andrade em *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*, v.1, 1ª parte, Universidade de Coimbra, 1981, p. 268.

diploma em Leis ou Cânones pela Universidade de Coimbra, privilégio que só aos poucos começou a ser estendido a escalões inferiores da sociedade.

Em 1736, Francisco Ângelo Xavier de Aquino, formado em Filosofia, natural e morador na cidade de São Paulo, pediu a D. João V provisão para poder advogar naquela comarca “nas mesmas condições e contingências a que os advogados estão sujeitos”. Como argumento, lembrava que em São Paulo não havia advogados nem bacharéis formados pela Universidade de Coimbra, “em virtude de emigrarem para as Minas em busca de maiores proventos” (AHU, CU, São Paulo, caixa 11, doc. 1130, São Paulo, ant. 3/6/1736).

De fato, a certidão do ouvidor-geral e corregedor João Rodrigues Campelo, anexada ao processo aberto por Aquino, atestava que naquela comarca só havia um advogado formado na Universidade de Coimbra. Por isso, o ouvidor concordava que Aquino viesse a exercer as mesmas funções (AHU, CU, São Paulo, caixa 11, doc. 1130, Santos, 27/6/1735). Três décadas mais tarde, parece que a situação não teria sido muito alterada, pois o argumento também seria usado por Antônio José de Abreu, ao pedir a D. José provisão para “advogar nos auditórios da cidade de São Paulo”, já que havia “ensinado Gramática Latina na mesma cidade e conhecia suficientemente mestres em Filosofia” (AHU, CU, São Paulo, caixa 24, doc. 2284, São Paulo, ant. 17/1/1766).

Com a expansão da rede de ouvidores e juízes de fora, os juízes ordinários começaram a ficar apenas com casos de menor monta. Ocorria, porém, que os vereadores, geralmente, “não conheciam bem os seus direitos e, muitas vezes, exageravam, indeferindo requerimentos em que os requerentes pediam para seus casos fossem resolvidos pelos ouvidores”. Esse descabro levou o ouvidor da comarca de São Paulo, Picão Salgado, em 1804, a pedir ao príncipe regente que ordenasse às câmaras que dessem conhecimento ao ouvidor de todos os casos judiciais e que não considerassem de sua alçada matéria de tal teor.

De fato, o *Regimento do ouvidor-geral da cidade do Rio de Janeiro*, de 1669, dizia que só os ouvidores estavam autorizados a resolver assuntos de justiça ordinária. No entanto, o Regimento dos Vereadores da Câmara de São Paulo determinava que os camaristas ficassem encarregados de decidir sobre os casos mais importantes de Justiça, o que era fonte de muitas divergências, como assinalou Picão Salgado (AHU, CU, São Paulo, caixa 54, São Paulo, 2/5/1804).

De fato os crimes eram investigados por três instrumentos: as devassas, as querelas e o ofício de justiça. As devassas compreendiam as devassas

gerais, as devassas especiais, as correições e as comissões especiais do rei. No caso das duas primeiras, sua instauração deveria corresponder aos casos previstos nas leis, o que já era norma do direito comum (WEHLING, 2004, p. 561, nota 46).

As devassas gerais ocorriam normalmente *ex officio*, em períodos determinados e prescritos, e eram tiradas pelo juiz criminal. As especiais incidiam sobre certos delitos, de responsabilidade do juiz, provocadas pelo “clamor público” ou pela denúncia de um interessado. Em princípio, deveriam ser ouvidas pelo menos trinta testemunhas, mas a autoridade real poderia admitir menos. As devassas dependiam também de revalidação pelo rei (WEHLING, 2004, p. 561-562).

As correições, tal como no entendimento moderno, eram funções administrativas da competência de juízes, corregedores e ouvidores que tinham por objetivo apurar o desempenho funcional nas comarcas. Em épocas mais remotas, o termo correição também correspondia à comarca, ou seja, o distrito de jurisdição de um corregedor (HESPANHA, 1994, p. 98).

As comissões especiais, como o próprio nome indica, tinham características semelhantes às devassas e surgiam à medida da importância dos delitos cometidos. Já a querela tinha caráter sumário, podendo ocorrer sem a citação do réu. No século XVIII, a querela restringiu-se aos crimes privados, deixando os públicos para as demais formas (WEHLING, 2004, p. 563, nota 56). Por fim, a investigação por ofício de justiça correspondia aos juízos de residência tirados sobre o exercício de ofícios públicos. A esse tipo de investigação todo ouvidor que chegava estava sempre obrigado a proceder, ouvindo testemunhas sobre a atuação de seu antecessor. Foram raros, porém, os casos em que o espírito de corporação não prevaleceu. Na maioria das vezes, o ouvidor que chegava limitava-se a ouvir testemunhas que pudessem dar boas referências de seu antecessor.

Embora uma das preocupações do Estado absolutista desde cedo tenha sido a de recomendar aos magistrados que não se dedicassem direta ou indiretamente a atividades comerciais, restringindo ao máximo possível suas relações com a gente da terra em que serviam e ainda que não se casassem nela, exceto com expressa autorização régia, não se pode dizer que os ordenados que recebiam lhes permitiam uma vida folgada. No começo do século XVIII, o ordenado do ouvidor-geral Rafael Pires Pardino era pago “de forma repartida” entre a Câmara da cidade de São Paulo e a Fazenda Real da vila de Santos (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 1, doc. 30, vila de Santos, 8/5/1719).

Por volta de 1740, um ouvidor nas inóspitas terras do Estado do Brasil ganhava 600 mil réis por ano – era o que ganhavam, por exemplo, os ouvidores de Cuiabá e de Vila Boa de Goiás, com todas as dificuldades que tinham de enfrentar para exercer o ofício. Mas havia ouvidores que ganhavam mais. Por essa época, como se queixava o bacharel Manuel Antunes da Fonseca, que fora nomeado por D. João V para o recém-criado cargo de ouvidor da comarca de Vila Boa, o local de sua atuação ficava a dois meses de distância do Rio de Janeiro, “fazendo-se a jornada por caminhos ásperos e despovoados, com perigo de vida, por estarem infestados de salteadores”. Sem contar que os mantimentos nessas localidades tinham preços mais elevados do que no Rio de Janeiro, em razão dos custos de transporte e dos ganhos dos atravessadores (AHU, CU, São Paulo, caixa 13, doc. 1328, Lisboa, 9/12/1740). Por isso, aquele não era um ordenado muito atraente, tornando o magistrado mais vulnerável a possíveis “presentes” ou subornos.

Nessa época, uma das mais frequentes queixas era a falta de um regulamento que estabelecesse os salários dos oficiais nos auditórios do Estado do Brasil, o que resultava em grande confusão e muitas arbitrariedades. Pensando nisso, o ouvidor-geral e corregedor da capitania de São Paulo, Domingos Luís da Rocha, em 1744, apresentou a ideia de um regulamento ao Conselho Ultramarino, que aprovou a sugestão com vistas a corrigir as muitas distorções que existiam (AHU, CU, São Paulo, caixa 15, doc. 1502, Lisboa, 10/2/1745).

No entanto, os ouvidores não viviam apenas dos ordenados pagos pela Fazenda Real e pela Câmara: era comum que cobrassem emolumentos para a feitura dos pelouros, pelas eleições que promoviam de três em três anos para os oficiais que teriam de servir na Câmara e juizes ordinários, pelos registros das licenças e aferições. Os preços variavam e dependiam de uma negociação que os ouvidores estabeleciam com os camaristas. Em razão das divergências e descontentamento de parte a parte, oficiais da Câmara de Paranaguá, em 1748, escreveram ao rei pedindo que estipulasse em lei os salários que os ouvidores podiam cobrar da Câmara por seus serviços (AHU, CU, São Paulo, caixa 18, doc. 1783, Paranaguá, 25/8/1748).

Em compensação, provavelmente em função de pressões ou envolvimento com os interesses de grupos locais, muitos ouvidores do Estado do Brasil passaram a alterar arbitrariamente os emolumentos que os oficiais das câmaras recebiam. O ouvidor da comarca de Ouro Preto teria chegado ao cúmulo de criar um novo lugar para o ofício de porteiro, o que não lhe competia, segundo o regulamento. Isso levou o Reino a procurar definir melhor as atri-

buições dos ouvidores. Em 1743, por exemplo, D. João V assinou provisão ao governador Luís de Mascarenhas ordenando que fizesse o ouvidor da comarca de São Paulo, Domingos Luís da Rocha, repensar os seus procedimentos, restringindo-se a cumprir as ordens régias (AHU, CU, São Paulo, caixa 18, doc. 1714, Lisboa, 23/3/1747).

5. Sem as mãos limpas e vazias

Na década de 1740, parece que houve uma “febre” de criação de cargos nas estruturas das câmaras em várias capitanias, o que levou Gomes Freire de Andrade, governador e capitão-general da capitania do Rio de Janeiro, à qual a de São Paulo estava adjudicada, a escrever a D. João V defendendo um basta àquela iniciativa que, a rigor, não tinha amparo legal. Demonstrando uma visão pública que faria corar os administradores de hoje, Freire de Andrade lembrou ao monarca que “quanto mais cargos se criassem, mais se extorquiria a (sic) seus vassalos” (AHU, CU, São Paulo, caixa 19, doc. 1875, Rio de Janeiro, ant. 20/1/1749).

Mas, a levar-se em conta o que D. Luís de Almeida Soares Portugal Alarcão Eça Melo Silva e Mascarenhas, o marquês de Lavradio, vice-rei do Brasil de 1769 a 1779, escreveu em seu relatório ao seu sucessor, D. Luís de Vasconcelos e Sousa, os ouvidores não deviam ganhar bem e tinham de recorrer a outros expedientes para aumentar suas rendas. Disse o marquês de Lavradio:

Os ministros de ordinário que vêm para estes lugares, segundo o que a experiência me tem mostrado, em nada mais cuidam que em vencer o tempo por que foram mandados, a fim de poderem requerer o seu adiantamento; e no tempo que residem nos mesmos lugares veem como os podem fazer mais lucrosos, de sorte que, quando se recolhem, pos-
sam levar com que fazer benefício às suas famílias⁵ (CAR-NAXIDE, 1979, p. 235).

É verdade que a afirmação é eivada de preconceito, já que os ouvidores e juizes de fora, em geral, pertenciam a um estamento inferior ao da nobreza em que eram recrutados os governadores e capitães-generais, mas entre os nobres era igualmente raro aquele que não aproveitava a estada no ultramar para amealhar riqueza e recolher-se ao Reino com grossos ca-

5 – Relatório do marquês de Lavradio, vice-rei do Brasil de 1769 a 1779, apresentado ao vice-rei Luís de Vasconcelos e Sousa, seu sucessor.

bedais. A rigor, o vice-rei parecia não ver nenhum benefício na atuação dos ouvidores:

A nenhum tenho ouvido falar nunca na utilidade que fizeram aos povos do lugar em que estiveram; nenhum conta estabelecimento útil, que os promovesse; todos choram a miséria em que deixam as suas povoações, movendo-os a esta compaixão o pouco rendimento e utilidade que tiraram do seu lugar (CARNAXIDE, 1979, p. 235).

Talvez por isso, segundo o vice-rei, os ministros cometeriam toda a sorte de abusos para reforçar seus provimentos com o que pudessem extrair de emolumentos:

Como os ordenados de todos estes ministros são pequenos, e eles a sua principal idéia é a de não se recolherem uns com menos cabedais do que se recolheram os outros, e estimam se multipliquem os emolumentos, e isto não pode ser sem haverem muitas demandas, litígios e discórdias entre os particulares, e outras coisas semelhantes, com que andam inquietos os povos, são obrigados a muitas despesas, e se divertem daqueles úteis serviços em que deviam estar empregados, e tudo isto por nenhum outro fim que o do vil interesses dos juizes, e de seus oficiais, que são os principais aparelhadores destas desordens (CARNAXIDE, 1979, p. 235-236).

Segundo o marquês de Lavradio, em quase doze anos de seu governo, nunca lhe constara “um só juiz que procurasse acomodar as partes, persuadi-las a que se não arruinassem em contendas e injustos pleitos, e que nesta parte fizessem o que as leis tanto lhes recomendam” (CARNAXIDE, 1979, p. 236).

Nessa época, o governador e capitão-general da capitania de São Paulo, Lobo de Saldanha, em correspondência à rainha D. Maria I, fez outro juízo pouco favorável aos ministros, ao defender que era “inútil a criação do cargo de juiz de fora para a vila de Itu”. Segundo o governador, “sendo o ordenado diminuto para este continente, aonde quase todos vêm mais com o ponto de vista de irem ricos do que servirem bem”, haveria de aumentar-se esta despesa, “não havendo fundos nesta capitania para pagar os atuais” (AHU, Avulsos da capitania de São Paulo, caixa 10, doc. 499, São Paulo, 9/10/1780).

De fato, segundo Stuart B. Schwartz, muitos magistrados, em diversas ocasiões, teriam empregado o poder e a influência do cargo que exerciam para obter “vantagens pessoais, conveniências ou para proteger suas famílias e dependentes” (SCHWARTZ, 1979, p. 264-267), o que os levava a receber peitas em troca de sentenças favoráveis. Além disso, seu comportamento seria influenciado por uma série de relações primárias, desde as relações familiares – de certa forma, a família estabelecida na colônia sempre aguardava uma “recompensa” pelos esforços feitos para sustentar o rebento durante a época de seus estudos em Leis e Cânones na Universidade de Coimbra – até os laços de amizade e compadrio – não raro, as famílias de maior prestígio convidavam a autoridade judiciária para padrinho de batismo ou de casamento. Aliás, não foram poucos os nascidos no Brasil que fizeram seus estudos em Coimbra: no século XVIII, 1.753 jovens mandados do Brasil formaram-se em vários tipos de estudos por aquela universidade, a única do mundo português à época (MORAIS, 1949).

Desde que obtivessem autorização régia os magistrados podiam casar na colônia, geralmente com filhas de famílias de importância social, o que abria a possibilidade de acesso à posse de terras e outros bens (SCHWARTZ, 1979, p. 266-267). Por outro lado, as famílias dos magistrados oriundos da metrópole não deixavam de aspirar pelo retorno dos seus rebentos – todos viam a temporada no ultramar como uma passagem por um “purgatório” que, ao final, acabaria por redundar em boa recompensa. Seriam raros os funcionários reais que voltavam das colônias ou morriam com as mãos limpas e vazias.

6. Considerações finais

Uma conclusão pode ser extraída deste estudo sobre a atuação de ouvidores, juízes de fora, juízes ordinários e vereadores na capitania de São Paulo. Uma é que o modelo weberiano de patrimonialismo (VÉLEZ RODRIGUES, *O Estado de S. Paulo*, 26/2/2011, p. A2), que ainda sobrevive não só nas regiões mais arcaicas do Brasil de hoje, é apenas uma continuação de um modelo que veio de Portugal na época colonial e que define a organização do Estado como se fosse propriedade familiar, de uma casta ou de uma oligarquia.

Como percebera Raymundo Faoro, “o Estado não é sentido como o protetor dos interesses da população, o defensor das atividades dos particulares”, mas apenas “um monstro sem alma, o titular da violência, o impiedoso cobrador de impostos, o recrutador de homens para empresas com as quais ninguém se sentirá solidário”. Em outras palavras, “ninguém com ele

colaborará – salvo os buscadores de benefícios escusos e de cargos públicos” (FAORO, 1976, v. 1, p. 165), ou seja, aqueles que buscam cargos eletivos ou nomeações apenas como meio de ascender socialmente à custa da malversação do dinheiro público.

Pela leitura deste trabalho, fica clara a proeminência que ocuparam ouvidores, corregedores e provedores, juízes de fora e juízes ordinários na vida social de São Paulo e demais cidades e vilas da capitania e em todo o Brasil colonial. O que se pode dizer é que a ascendência desses magistrados e o prestígio que adquiriram alcançaram um grau que nunca foi desejado pela administração metropolitana. Muitos desses altos funcionários régios tiveram uma participação política além do que rezavam os estatutos reguladores das suas atuações.

Essa inserção que se acentuou no período pombalino deu-se de duas maneiras, mas sempre por meio do prestígio social: os poucos nascidos no Brasil valeram-se de relações anteriores de parentesco, amizade e negócios – que, aliás, eram proibidos de fazer. Já muitos dos nascidos no Reino tinham relações pessoais e igualmente comerciais não só com comerciantes metropolitanos, mas com pessoas socialmente de relevância na colônia (WEHLING, 2004, p. 582). E trataram de preservar privilégios oligárquicos, usufruindo-os sempre que possível.

Referências

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*, v.1, 1ª parte, Universidade de Coimbra, 1981.
- Arquivo do Estado de São Paulo – AESP. *Documentação do Arquivo Histórico Ultramarino (Lisboa) referente à capitania de São Paulo em microfílmes*: rolos 06.05.001/052; 06.06.053/070 (Conselho Ultramarino); 06.06.029/033 (Documentos Avulsos da Capitania de São Paulo).
- ATAS DA CÂMARA DE SÃO PAULO, 1562-1596, 2 ed., São Paulo, 1967.
- ATAS DA CÂMARA DA VILA DE SÃO PAULO, 1596-1622. Publicação Oficial do Archivo Municipal de São Paulo, v. I e II, 1915.
- ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1797-1809, v. XX; 1809-1815, v. XXI, São Paulo, Typographia Piratininga, 1921.
- BOXER, Charles R. *A idade de ouro do Brasil: dores de crescimento de uma sociedade colonial*. Tradução de Nair Lacerda. 3 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

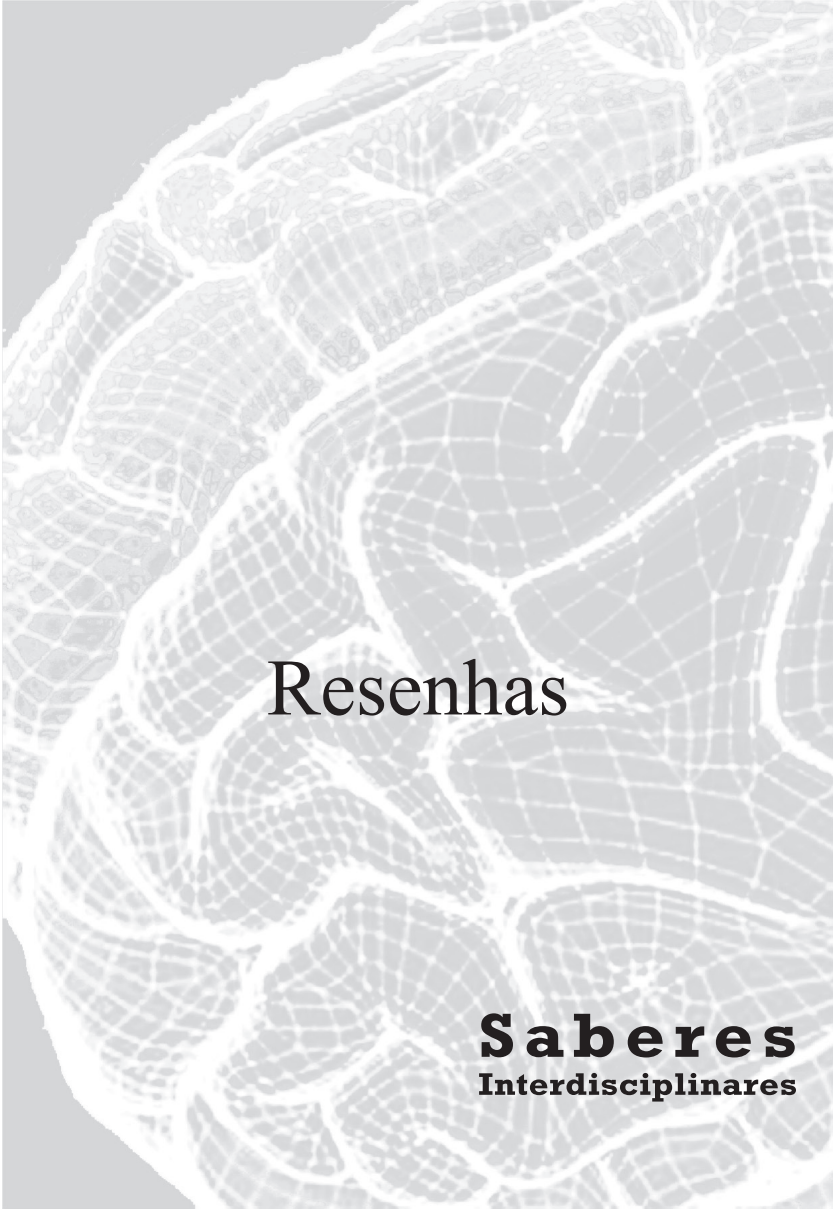
- BOXER, Charles R. *O império colonial português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BOXER, Charles R. *O império marítimo português (1415-1825)*. Tradução de Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOXER, Charles R. *Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola 1602-1686*. Tradução de Olivério M. de Oliveira Pinto. São Paulo: Nacional, 1973.
- CARNAXIDE, Antonio S.P. (visconde de). *O Brasil na administração pomba-lina: economia e política externa*, pref. de Afrânio Peixoto, 2 ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- Documentos interessantes para a história e costumes de São Paulo*. São Paulo: Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo, vols. 1 a 90, 1895, 1930, 1963 e 1968.
- FIGUEIREDO, Luciano; CAMPOS, Maria Verônica (coordenação geral). *Código Costa Matoso: coleção das notícias dos primeiros descobrimentos das minas na América que fez o doutor Caetano da Costa Matoso sendo ouvidor-geral do Ouro Preto, de que tomou posse em fevereiro de 1749 & vários papéis*. Belo Horizonte: Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais (Fapemig)/Fundação João Pinheiro, 2 vols. 1999.
- FIGUEIREDO, Luciano; CAMPOS, Maria Verônica (coordenação geral). "Estudo crítico: rapsódia para um bacharel". In: *Código Costa Matoso*, v.1, 1999, pp.37-154.
- HESPANHA, António Manuel. *As vésperas do Leviathan, instituições e poder político, Portugal, século XVII*. Coimbra: Almedina, 1994.
- LEME, Pedro Taques de Almeida Pais. *Nobiliarquia paulistana histórica e genealógica*. São Paulo: Edusp, 1980, 3 v.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. *O rei no espelho: a monarquia portuguesa e a colonização da América, 1640-1720*. São Paulo: Hucitec/Fapesp/Instituto Camões, 2002.
- OLIVEIRA, brigadeiro José Joaquim Machado de. *Quadro histórico da província de São Paulo até o ano de 1822*. 2 ed. São Paulo: Brasil de Carlos Gerke, 1897.
- RUIZ, Rafael. "A legislação sobre o trabalho indígena no Brasil durante a União Ibérica". In: *Revista de Direito Privado*, São Paulo, v.2, n. 2, p. 17-29, abr.-jun./2000.
- RUY, Affonso. *A Relação da Bahia: contribuição para a história judiciária do Brasil*. 2 ed. Salvador: Centro de Estudos Bahianos, 1996.

- SALDANHA, Antônio Vasconcelos de. *As capitânicas do Brasil: antecedentes, desenvolvimento e extinção de um fenômeno atlântico*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2001.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a Suprema Corte da Bahia e seus juizes: 1609-1751*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.); BACELLAR, Carlos de Almeida Prado; GOLDSCHMIDT, Eliana Réa; NEVES, Lúcia M. Bastos P. *História de São Paulo colonial*. São Paulo: Unesp, 2009.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. *A língua e a fé: origens da escolarização em Língua Portuguesa no Império Luso*. <Disponível em: <http://www.prohpor.ufba.br/linguaefe.html>> Acesso em: 25/5/2006.
- WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. *Direito e Justiça no Brasil colonial: o Tribunal da Relação do Rio de Janeiro (1751-1808)*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- TAUNAY, Afonso d'Escragnoille. *História seiscentista da vila de São Paulo*. São Paulo: Ideal, 1926-1929, 4 v.
- WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

Law and Justice in the King's Lands: Origins

Abstract: In the beginning of the colonization, the capitão-mor was given authority to designate an *ouvidor de capitania* to administer justice. Only in extreme cases *ouvidores de capitania* transferred the matters to the *Tribunal da Relação (Bahia)* or, as a last resort, to the *Casa da Suplicação* (Lisbon). A large number of processes were concluded in the first instance. It was only in the 17th century, under the domination of Spain, is that the performance of the *ouvidor* started gaining consistency and importance. The creation of a specific legislation, however, occurred in the second half of the 20th century – in the year of 1669, when the *Regimento dos ouvidores-gerais do Rio de Janeiro* was created. Until the arrival of the first *juízes de fora*, ordinary justice was carried out by *Câmaras Municipais* – and that was the structure that lasted the longest.

Keywords: Law-Justice – Captaincy of São Vicente – Captaincy of São Paulo - 17th/18th centuries



Resenhas

Saberes
Interdisciplinares

Filho do Hamas

Marli Barros Dias – Universidade de Évora – Portugal
Mestre em Sociologia – Universidade de Évora – Portugal
E-mail: sofiahper@hotmail.com
Fone: (351) 271.214.127
Data da recepção: 05/04/2011
Data da aprovação: 29/08/2011

Resenha de: YOUSEF, Mosab Hassan. *Filho do Hamas*: um relato emocionante de terror, traição, intriga política e escolhas impensáveis. Rio de Janeiro: Sextante, 2010, trad. do inglês por Marcello Lino. 287 p.⁶

A editora Sextante, do Rio de Janeiro, acaba de publicar a tradução, para a língua portuguesa, da obra *Son of Hamas: A Gripping Account of Terror, Betrayal, Political Intrigue, and Unthinkable Choices*. O livro resulta da parceria literária estabelecida entre Mosab Hassan Yousef e Ron Brackin.

Mosab Hassan Yousef, nascido na Cisjordânia (1978), é o filho mais velho do xeique Hassan Yousef, líder religioso e um dos fundadores do Hamas. O autor, desde tenra idade, vivenciou o conflito israelo-palestino e esteve nos bastidores do Hamas, onde presenciou as diversas manobras políticas e militares daquele grupo fundamentalista islâmico, tendo *Filho do Hamas*: um relato emocionante de Terror, traição, intriga política e escolhas impensáveis as duas Intifadas. Ron Brackin, escritor, jornalista e radialista *free lancer*, efectuou diversas viagens ao Médio Oriente. Esteve em Belém, Ramallah, Gaza e Jerusalém, durante a II Intifada. Tem vasta colaboração publicada nos jornais *USA Today* e *The Washington Times* e serviu no Congresso dos Estados Unidos da América, como Secretário de Imprensa, durante a Administração Reagan.

6 – *Filho do Hamas* é um livro actual, em boa hora vertido para o nosso idioma. A leitura atenta das suas páginas permite-nos ficar a conhecer alguns dos interstícios do conflito israelo-palestino, desde uma perspectiva *intra-histórica*. Por outro lado, convém não esquecer a advertência que Mosab Hasan Yousef e Ron Brackin nos deixam: “Verdade e perdão são a única solução para o Oriente Médio. Mas o desafio, principalmente entre israelenses e palestinos, não é *encontrar* a solução. O desafio é ser o primeiro com coragem suficiente para *abraçá-la*” (YOUSEF, 2010, p. 276).

Na infância e adolescência Mosab, que sempre admirou e admira o pai (cf. YOUSEF, p. 42 e 269), seguiu os preceitos do Corão, foi preso pelas Forças de Defesa de Israel (IDF) e torturado nas prisões israelitas. Foi na prisão que o jovem Mosab recebeu uma proposta para se tornar espião do Shin Bet. Num primeiro momento, Mosab teve relutância em aceitar a proposta, mas, depois, admitiu a possibilidade de tornar-se agente duplo, o que acabou por não acontecer porque, segundo ele acreditava, se ajudasse a desmantelar o Hamas e outras facções terroristas, estaria a contribuir para promover a paz junto do seu povo e dos israelitas.

Mosab aproveitou-se da influência paterna para circular livremente na Palestina e ter acesso aos planos do Hamas e de outras facções terroristas. Vestia-se como um “terrorista”, o que o tornava livre de suspeitas. Com o passar dos anos tornou-se respeitado pelos palestinianos e pelo Shin Bet, pois era um espião fundamental para essa organização de inteligência israelita.

Nessa existência de mistérios e de dupla identidade, Mosab acabou por trair o seu progenitor que, para ele, está isento de responsabilidade quanto aos atos terroristas do Hamas, dado que nunca fez parte do seu braço armado, pois sempre foi um pacifista. Isso é contraditório uma vez que o xeique conhecia por dentro os atos do “Partido” que ajudou a fundar.

Cabe salientar que, quando Yitzhak Rabin reconheceu formalmente a OLP e juntamente com Yasser Arafat, assinou o acordo conhecido como Declaração de Princípios, as lideranças do Hamas posicionaram-se contrárias ao acordo, inclusive o xeique Hassan Yousef. Sobre essa questão, os autores escrevem o seguinte:

Meu pai, porém, era contrário à DDP. Ele não confiava em Isrel nem na OLP e, portanto, também não confiava no processo de paz. Outros líderes do Hamas, ele mesmo explicou, tinham os seus próprios motivos para se opor, entre os quais o risco de um acordo de paz que pudesse realmente dar certo. A coexistência pacífica significaria o fim do Hamas. Na perspectiva deles, a organização não podia prosperar em uma atmosfera de paz. Outros grupos de resistência também tinham interesse na continuação do conflito. É difícil alcançar a paz em um lugar em que tantas pessoas têm objetivos e interesses diferentes (YOUSEF, 2010, p. 68).

É nesse contexto de conflitos, interesses e desconfiança, que Mosab atraiçou os ensinamentos do Corão pois, segundo ele, “de acordo com o Al-

corão, quando um inimigo invade qualquer território muçulmano, todos os seguidores do islamismo são convocados a lutar e defender sua terra” (YOUSEF, 2010, p. 24).

A aproximação de Mosab ao Cristianismo contribuiu para questionar certas determinações do Islamismo e, talvez, os “ensinamentos de Jesus”, a que se refere, tenham servido de álibi para levar adiante a sua dupla identidade e colher informações de terroristas e entregar os seus líderes a Israel, bem como indignar-se com as torturas de integrantes do Hamas contra pessoas do seu próprio povo, dentro de prisões israelitas.

É no solo palestino que Mosab interpela os ensinamentos do pai e do próprio Corão e sente no dia-a-dia o ódio que aciona cada vez mais o terrorismo na vertente religiosa, no qual a rivalidade e a intolerância são os pontos fortes da demanda na própria Palestina. Na visão dos autores, a OLP e o Hamas são diferentes. Enquanto a OLP representou um problema político para Israel, o Hamas é um problema religioso e isso implica que a solução para o conflito assume não o viés político, mas religioso.

O Hamas assumiu a dianteira do conflito quando passou a receber apoio financeiro de alguns países árabes. O Hamas capitalizou-se quando Yasser Arafat apoiou a invasão do Kuwait, por Saddam Hussein, e isto afastou Arafat dos Estados Unidos da América e dos países árabes. Consequentemente, os governantes árabes, “começaram a destinar ao Hamas o apoio financeiro antes oferecido à Organização para a Libertação da Palestina” (YOUSEF, 2010, p. 72).

O Acordo de Oslo (1993) passou a exigir de Yasser Arafat a criação da Autoridade Nacional Palestiniana (ANP), na Cisjordânia e em Gaza, e o encontro secreto do líder palestino com os representantes de Israel, serviram para enfurecer os partidários do Hamas, na medida em que Arafat prometeu que desistiriam da luta pela autodeterminação. Ante esse fato, a ANP contou com o reconhecimento por parte de alguns palestinos e a libertação de Gaza e de Jericó, mas Arafat não pôde contar com a confiança por parte do Hamas.

As negociações para a reconciliação e unificação entre a ANP e o Hamas fracassaram e, conseqüentemente, o Hamas transformou-se numa organização terrorista. Mesmo os líderes moderados do Hamas, como o xeique Hassan Yousef, não tomaram nenhuma posição contrária ou de condenação aos atos violentos praticados pelo Hamas “Os fedayeen tinham toda a força do Alcorão” (YOUSEF, 2010, p. 73).

Israel tornou-se impotente em relação aos “militantes violentos” do Hamas, pois não conseguia prendê-los e as prisões efetuadas por este Estado,

eram somente sobre os alvos fáceis. “O Hamas era um fantasma. Uma ideia. Não é possível destruir uma ideia, só é possível estimulá-la. O Hamas era como um verme: cortava sua cabeça e logo outra nascia” (YOUSEF, 2010, p. 74).

A luta prosseguiu e, na II Intifada, segundo Mosab e Brackin, “o Hamas, que já havia sido a facção predominante entre os palestinos, estava em frangalhos. A Autoridade Nacional Palestina, ferrenha rival da estilhaçada organização, controlava corações e mentes” (YOUSEF, 2010, p. 144).

A disputa pelo controle do poder entre as facções rivais na própria Palestina, na verdade, sempre procurou, junto da população, o “combustível” necessário para levar adiante as suas pretensões. Foi nesse panorama de disputa e de força que a ANP conseguiu prender os líderes do Hamas e destruir o seu braço militar.

Para os autores de *Filho do Hamas*, e de acordo com informações recebidas do chefe do Shin Bet, “as Brigadas dos Mártires de Al Aqsa eram formadas por ninguém mais do que os próprios guardas de Arafat, financiadas diretamente por ele com dinheiro dos contribuintes americanos e doações internacionais” (YOUSEF, 2010, p. 161).

À medida que a violência prosseguia na Palestina, Mosab passou a questionar a sua fé e a aproximar-se, cada vez mais, do Cristianismo. Ele diz o seguinte:

O que me afastava cada vez mais do islamismo era a hipocrisia que eu via à minha volta. De acordo com os ensinamentos do Islã, um servo devoto de Alá que se torna mártir vai direto para o paraíso. Não é submetido a questionamento por anjos estranhos nem é torturado no túmulo. No entanto, parecia que, de uma hora para outra, *qualquer um* assassinado pelos israelenses, fosse muçulmano não praticante, comunista ou até mesmo ateu, estava sendo tratado como um mártir sagrado. Em meio à dor da perda, os imãs e os xeiques diziam às famílias dos mortos: ‘Seu ente querido está no paraíso’ (YOUSEF, 2010, p. 170).

Diante de tais fatos, Mosab defrontava-se com uma espécie de desconfiança daquilo que lhe foi ensinado desde criança. A visão que passou a ter dos acontecimentos serviu para para aproximá-lo cada vez mais e para justificar a sua própria ligação com o Shin Bet. Ele sentia desconfiança e repulsa ao conhecer por “dentro” as manipulações realizadas pelo Hamas e por líderes religiosos que contrariavam os preceitos do próprio Corão.

O Alcorão, é claro, não respaldava essa retórica. Quando se trata de definir quem vai para o céu e quem vai para o inferno, o livro sagrado dos muçulmanos é bem claro e não dá margem a dúvidas. No entanto, aqueles líderes pareciam não se importar. A questão não era transmitir a verdade ou respeitar a teologia islâmica, mas mentir para as pessoas a fim de obter vantagens estratégicas e recursos políticos. Era como se os líderes islâmicos estivessem dopando seu povo com mentiras para fazê-lo esquecer a dor que eles mesmos estavam causando (YOUSEF, 2010, p. 170).

A manipulação e o ambiente eram violentos e enigmáticos, constituindo um sistema movido pela decepção e falta de esperança no cessar definitivo da violência. Além de conhecer as tramas do Hamas, enquanto agente infiltrado do Shin Bet, Mosab tinha conhecimento de outras facções terroristas dentro da Palestina inclusive, pessoa que agia de modo independente, como foi o caso de um estrangeiro, do Kuwait, Abdullah Barghouti, que é definido, em *Filho do Hamas*, como “uma máquina de matar anônima e independente” (YOUSEF, 2010, p. 192):

A chegada de Abdullah marcou uma mudança drástica no conflito entre Israel e a Palestina. Primeiro, porque suas bombas eram muito mais sofisticadas e devastadoras do que qualquer outra coisa já utilizada, tornando Israel mais vulnerável e aumentando a pressão para que o governo pusesse fim aos atentados.

A situação de conflito permanente colocava Mosab, enquanto agente do Shin Bet, perante questões que se moviam em direção a decepções e angústias. Viu o pai ser preso e várias vezes se defrontava com a amargura de ter de espiar e entregar pessoas amigas, como um dos integrantes das Brigadas de Al-Qassam, braço armado do Hamas, cuja organização “não era grande, mas era mortal” (YOUSEF, 2010, p. 236).

As prisões sucessivas de integrantes do Hamas continuavam e, após uma década marcada por assassinatos e detenções de supostos líderes, essa organização parecia não sentir falta dos “líderes” que perdera. Isso porque os seus verdadeiros dirigentes não estavam expostos e agiam de modo mais discreto do que se poderia imaginar. Isso levou a um trabalho minucioso por parte do Shin Bet até chegar a verificar que o centro de poder do Hamas se

encontrava na Síria e “não havia como negar que a Síria era um centro de poder da facção. Fazia todo o sentido o Hamas manter uma estrutura completa – escritório, armas e acampamentos militares – em algum lugar fora do controle de Israel” (YOUSEF, 2010, p. 243).

Os autênticos líderes do Hamas, então desconhecidos e imperceptíveis, verdadeiramente comandavam o movimento e decidiam o fim a ser dado ao dinheiro utilizado na fabricação de bombas, recrutamento de voluntários, manutenção de fugitivos, entre outros. “Tudo isso sob o disfarce de um dos numerosos e aparentemente inofensivos centros de pesquisa da Palestina” (YOUSEF, 2010, p. 246).

A manobra política do Hamas fez-se notar com a morte de Yasser Arafat, deixando um vazio de poder que passou a ser desejado e conquistado pelo movimento. Para vencer as eleições, o Hamas pressionou o xeique Hassan Yousef, que na altura estava preso, embora participasse nas listas eleitorais do Hamas, pois a popularidade e respeito do xeique levá-lo-iam à vitória. A propósito dessa questão, Mosab afirma (*apud* YOUSEF, 2010, p. 259):

Obviamente, meu pai não podia fazer campanha de dentro da prisão. Mas não era necessário. O Hamas pôs sua fotografia por toda parte, incentivando, de maneira implícita, todos a votarem na chapa da organização.

Perante as adversidades, as manobras políticas, o terrorismo e a espionagem a que Mosab estava submetido, a conversão ao Cristianismo e a sua condição de dupla identidade, conseguiu autorização do Shin Bet para desligar-se e sair da Palestina. Hoje, ele encontra-se nos Estados Unidos da América e tem consciência da vergonha que causou aos seus familiares ao renunciar ao Islamismo e ao trabalhar para Israel.

As transformações pessoal e espiritual fizeram com que Mosab optasse por um outro tipo de vida e renunciasse ao ódio, como ele próprio afirma: “Manipulado por mentiras e guiado pelo racismo, pelo ódio e pela revolta, eu estava me tornando uma dessas pessoas” (YOUSEF, 2010, p. 276).

Linguagem e Ideologia

Isabela Cristina dos Santos Basaia

Graduada – Normal Superior – UNIPAC

E-mail: isabelabasaia@hotmail.com

Fone: (32)3372-4059

Data da recepção: 19/08/2009

Data da aprovação: 31/08/2011

Resenha de: FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios)⁷.

José Luiz Fiorin é professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É Doutor em Linguística pela mesma universidade. Trabalha nesta área com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: enunciação, estratégias discursivas, procedimentos e constituições do sentido do discurso e do texto, produção dos discursos sociais verbais, entre outros.

O objetivo do autor é abordar o fenômeno linguístico de duas maneiras e mostrar que a linguagem pode, ao mesmo tempo, gozar de certa autonomia em relação às formações sociais e sofrer as determinações da ideologia.

No início de sua obra, Fiorin se posiciona em relação à linguística definindo-a como ciência que estuda as relações internas entre os elementos linguísticos: a chamada linguística estrutural. É certo que isto implica levar em conta o fato de que esta é uma instituição social, vínculo de ideologias e instrumento de medição entre os homens e os outros homens.

Citando Perry Anderson, o autor afirma que a linguagem é singular em relação às instituições sociais, pelo fato de que as estruturas linguísticas têm um baixíssimo coeficiente de mobilidade histórica; a imobilidade da língua como estrutura corresponde a “volátil liberdade” da fala; a produção linguística não está submetida à lei da escassez natural e porque o sujeito da fala é

7 – Trabalho desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, no 3º período do Curso Normal Superior da UNIPAC – São João del-Rei – MG, no 1º semestre de 2009, sob orientação do Prof. Heberth Paulo de Souza.

axiomaticamente individual. É cabível acreditar que, para esta concepção, a linguagem divide-se em língua e fala.

Surge, portanto, no segundo capítulo da obra, um terceiro elemento: as relações da linguagem com a ideologia, que para Marx e Engels nem o pensamento, nem a linguagem constituem domínio autônomo, pois ambos são expressões da vida real.

Deve-se concordar com o autor quando ele afirma que a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, pois é ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Portanto, pode-se dizer que a linguagem é ao mesmo tempo autônoma e determinada socialmente.

O sistema social é aquele comum a todos os falantes de uma mesma comunidade linguística. Na realização concreta do sistema, é necessário distinguir entre discurso e fala, sendo discurso às combinações dos elementos linguísticos usadas pelos falantes ao exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interno. A fala é a exteriorização psico-filosófica do discurso, vale ressaltar que ela é rigorosamente individual, pois é sempre um “eu” quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso.

No decorrer do quinto capítulo, Fiorin diz que há no discurso o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente. Ao campo da manipulação consciente chama-se de sintaxe discursiva, é em razão de um complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos em detrimento de outros. Ao campo das determinações inconscientes chama-se de semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usados nos discursos de uma determinada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social.

Com base nestas reflexões, o autor afirma que os elementos semânticos assimilados por cada homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo.

Segundo o autor, a semântica discursiva se divide em dois níveis: um nível profundo e um nível superficial, sendo que o nível profundo contém elementos semânticos invariantes, mais abstratos; e o nível superficial é a maneira como um elemento semântico da estrutura profunda se concretiza, é neste nível que se revelam as determinações ideológicas.

O oitavo e nono capítulo se refere exclusivamente à ideologia bem como as formações ideológicas e discursivas. Segundo o autor, o termo ideologia é um sistema de idéias, as representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens. Portanto, uma formação ideológica é uma

visão do mundo, e de forma nenhuma pode existir desvinculada da linguagem, sendo assim, cada formação ideológica possui uma formação discursiva correspondente. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade, ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. Então, pode-se dizer que uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer e que pensamento e linguagem jamais se apresentam de forma pura.

Ao citar a definição de Schaff, o autor diz que o pensamento e linguagem são dois aspectos de um único processo: o do conhecimento do mundo, da reflexão sobre esse conhecimento e da comunicação de seus resultados. Devido a essa indissociabilidade, pode-se afirmar que o discurso materializa as representações ideológicas.

Porém, o pensamento e a linguagem de forma nenhuma podem ser indissociáveis, pois assim não existiria a consciência individual. O conteúdo da consciência são fatores sociais que determinam a vida concreta dos indivíduos nas condições do meio social. O discurso pertence ao plano do conteúdo, e é manifestado por um plano de expressão, portanto a manifestação é o resultado de um plano de conteúdo e de um plano de expressão.

No décimo segundo e décimo terceiro capítulo, o assunto abordado é o texto, sendo este unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para vincular seu discurso. Deste modo, pode-se constatar que o texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social. O texto é individual, pois o falante organiza sua maneira de veicular o discurso, é o espaço da “liberdade” individual. O criador do texto, o enunciador, não pode ser considerado uma individualidade livre das coerções sociais, não pode ser visto como agente do discurso, mas sim, como suporte de um discurso que ele reproduz.

Na medida em que as formações discursivas materializam as formações ideológicas e estas estão relacionadas às classes sociais, os agentes discursivos são as classes e as frações sociais. É evidente que, sendo o falante suporte das várias formações discursivas presentes numa formação social, pode construir discursos que revelem diferentes visões de mundo.

O discurso que vai revelar quem é o sujeito, qual a sua visão de mundo. Com base nisso, percebe-se então, que a linguagem “criadora de uma imagem do mundo é também criação desse mundo”. Essa visão de mundo

resulta de fatores sociais, e o que está na consciência é provocado por algo exterior a ela, e independente dela, pois impõe ao indivíduo certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência. Tal fato implica em crer que a percepção pura não existe que ela é guiada pela linguagem, já que esta cria uma visão de mundo, e também a percepção da realidade. Conclui-se então que a linguagem estende sua influência sobre os comportamentos do homem.

O vigésimo capítulo diz respeito à comunicação. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula um conjunto de valores. Assim quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Quando um enunciador reproduz em seu discurso, elementos da formação discursiva dominante, de certa forma contribui para reforçar as estruturas de dominação.

Após estas digressões, deve-se concordar com o autor quando ele afirma que a linguagem é ao mesmo tempo, autônoma em relação às formações sociais e determinada por fatores ideológicos, e, no entanto, devem-se distinguir níveis e dimensões em que existe relativa autonomia daqueles em que há coerção ideológica e que as determinações ideológicas revelam-se no componente semântico do discurso. Deste modo, os estudos linguísticos devem escapar de duas ilusões: a total autonomia da linguagem e sua redução à ideologia.

A concepção do discurso como fenômeno, ao mesmo tempo autônomo e determinado, obriga a análise para o texto e para o contexto.

O homem de forma alguma deve ser considerado o “senhor absoluto” de seu discurso, ele é antes, servo da palavra, uma vez que temas, figuras, valores, juízos, entre outros, provêm das visões de mundo existentes na formação social.

Talvez não sejam apenas as coerções ideológicas que determinam o discurso. Afinal, a linguagem é um fenômeno extremamente complexo e multifacetado, mas é evidente que todas as suas determinações recaem sobre os sujeitos inscritos no discurso.



Normas para Publicação

Saberes
Interdisciplinares

Normas para publicação na Revista Saberes Interdisciplinares

1. Modalidades das publicações

A revista *Saberes Interdisciplinares* é um periódico científico semestral, destinado à publicação de trabalhos inéditos, de áreas temáticas diversificadas, nas formas de artigos científicos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos trabalhos relativos a todos os ramos do saber, escritos de forma acessível, limitando-se ao essencial os aspectos mais técnicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, em sintonia com os cursos existentes no Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo Almeida Neves e da Universidade Presidente Antônio Carlos em São João del-Rei - MG.

II. Normas para Publicação

Avaliação dos trabalhos: todos os trabalhos encaminhados à Revista *Saberes Interdisciplinares* serão submetidos à aprovação de dois pareceristas *ad hoc*, que poderão sugerir aos autores eventuais modificações no texto.

Direitos autorais: os trabalhos aceitos e publicados tornam-se propriedades da Saberes Interdisciplinares, implicando automaticamente a cessão dos direitos autorais. Os autores receberão dois exemplares da revista em que tiverem seu trabalho publicado.

Encaminhamento dos artigos: os originais deverão ser enviados à Revista *Saberes Interdisciplinares* em duas vias impressas, acompanhadas de disquete ou *e-mail* com o texto digitado no programa *Word for Windows* 6.0 ou superior, corpo 12 e fonte *Arial*, espaçamento 1,5 não ultrapassando a 15 páginas, no formato A4.

Estrutura: os artigos devem obedecer à estrutura convencional do artigo científico, de acordo com a NBR-6022, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), observando as seguintes normas:

- **Título do artigo** – centralizado no topo da página – deve indicar, resumidamente, o conteúdo do trabalho.
- **Nome do autor** – seguido da titulação, departamento e/ou programa e instituição a que estiver vinculado, com endereço eletrônico.
- **Resumo** (NBR-10520) – apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho, localizado antes do texto, na língua original, e em inglês, ao final do texto (*Abstract*), limitando-se a 250 palavras (mais ou menos dez linhas), com apenas um parágrafo inicial.
- **Palavras-chave** – seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em inglês (*key words*), recomendando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras-chave).
- **Introdução** – deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho, preferencialmente relacionando-o com outros do mesmo campo e apresentando, de forma sucinta, a situação em que se encontra o problema investigado.
- **Numeração progressiva** (NBR-6024) – os títulos das divisões e subdivisões dos artigos devem ser precedidos de numeração progressiva: 1, 1.1, 2, 2.1 e assim por diante.
- **Citações** (NBR-10520) – as citações formais (transcrição) curtas devem vir inseridas no texto, entre aspas. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado, em espaço 1. A indicação da referência (fonte) de onde foi retirada a citação deve constar de sobrenome do autor, data e página(s). Exemplo (SOUZA, 2006, p. 41-45). A indicação bibliográfica completa deverá constar das referências ao final do trabalho.
- **Siglas e abreviações** – deverão estar seguidas de suas significações, por extenso, na primeira menção no texto.

- **Notas** – as notas explicativas, quando necessárias, devem vir numeradas de acordo com o seu aparecimento e colocadas ao final do texto.

- **Referências** (NBR-6023) – devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética, contendo as referências completas das obras citadas no artigo. Exemplo:

Artigo consultado de periódico

BARROS, A. T. Cenário internacional e o discurso da Folha de São Paulo sobre a privatização no Brasil. *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba: s.n, v. 5, n. 1, p. 24-32, mar. 1996.

Livro

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

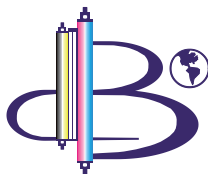
Artigo retirado de jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar.1985. Caderno B, p. 6.



Esta obra foi composta em Arial e impressa em papel off-set 75grs
e supremo 250grs (capa), em dezembro de 2011, pela

CIDADE DE BARBACENA GRÁFICA E EDITORA.



Rua Tomás Gonzaga, 145 • Boa Morte
Telefax: (32) 3331-0302 • Tel.: (32) 3331-3366
CEP: 36.201-040 • Barbacena • MG • Brasil
E-mails: graficacb@city10.com.br
graficabarbacena@bol.com.br