

# PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E AMBIENTE.

Luiz Botelho Albuquerque<sup>1</sup>

## resumo

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa sobre estudos culturais, do Curso de Mestrado em Educação do CCE/UFPI. Seu objetivo é compreender a constituição do campo do escolar, seus atores, relações, origens e trajetórias, a partir da análise do Curso de Mestrado em Educação - CME, e do Núcleo de Pesquisa sobre o Trópico Ecotonal do Nordeste - TROPEN. Agradeço às críticas e sugestões oferecidas pelos meus estudantes da disciplina TÓPICOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO - CULTURA ESCOLAR, ministrada no primeiro semestre de 1998.

## abstract

In this article I review a cultural perspective on education and suggest that cultural analysis can help understanding the debate over the field of school culture. I use the notions of cultural capital, cultural field, social agents' dispositions, social agents origins and trajectories, to present an interpretative overview of academic changes at the Federal University of Piauí, in Brazil, in particular the expansion of graduate studies and research activities in recent years. The usefulness of this approach springs from the interpretation of the relations between the traditional attitudes of the university community and the role of the new graduate professors and students in promoting changes in the traditional academic values. I intend to illuminate the roots of consensus and dissension among the community members in terms of the restructuring of education in direction of generation of knowledge.

## INTRODUÇÃO

A Educação brasileira tem sido objeto de vários estudos, os quais apontam sempre a sua convivência com enormes dificuldades. No período colonial havia o projeto de dominação e repressão às atividades culturais; durante o Império o desenvolvimento cultural e científico foi medíocre; na Primeira República os governantes estavam preocupados com a consolidação do regime e a conquista do poder; a revolução de 30 traz algumas promessas de desenvolvimento educacional, logo sepultadas pelo golpe de 37; a redemocratização de 1946 novamente aponta perspectivas, que são destruídas

---

1 - Professor do Curso de Mestrado em Educação - UFPI

pelo golpe de 64; a redemocratização de 85 já nos encontra preparando o desmonte do Estado e suas instituições, processo que ataca prioritariamente a instituição educativa; este processo de descaso e desmantelamento se torna mais agudo no atual governo, que tem primado por destruir o pouco que a sociedade brasileira construiu.

O ensino superior no Brasil, por sua vez, surge tarde, embora durante todo o século XIX uma grande quantidade de projetos e leis tenham criado universidades que, obviamente, nunca saíram do papel. A primeira instituição com perfil acadêmico realmente universitário é a Universidade de São Paulo, criada em 1934. Várias razões são apontadas pela literatura (BARROS, 1986; BRITO, 1996; OLIVERIA LIMA, sd) para tal atraso, dentre as quais destaco aqui o desinteresse do poder central, os conflitos entre liberais e conservadores, as divergências entre Católicos e Maçons, e as assimetrias internacionais e regionais que presidiram o desenvolvimento brasileiro. Alguns chegaram mesmo a se posicionar contra a implantação das universidades no Brasil por entenderem que um país novo não deveria conviver com instituições medievais, ou ainda por julgarem que não dispúnhamos da cultura necessária para mantê-las (LEITE & MOROSINI, 1992). Os conflitos paralisaram o processo. As assimetrias fizeram com que no nordeste a situação econômica inicialmente razoável, dados os preços internacionais do açúcar, fosse se tornando mais difícil ao longo do processo de colonização, por conta da queda secular dos preços deste produto, se tornasse crítica durante a república e falimentar na atualidade.

A situação econômica e educacional do Piauí é, sem favor nenhum, a mais trágica neste conjunto. Sempre tivemos uma posição secundária no desenvolvimento regional e nacional, e dela nunca nos afastamos. Aqui o quadro educacional sempre foi simplesmente desalentador. O relato feito por BRITO (1996) é claríssimo a este respeito. O analfabetismo da população e a pobreza das instituições culturais foram a nossa característica mais marcante. Sempre tivemos poucas e más escolas, sempre pagamos miseravelmente os professores. Nunca conseguimos articular satisfatoriamente a educação e o sistema produtivo. As tecnologias do gado e da carnaúba prescindiram de qualquer elaboração acadêmica.

Se as nossas tradições com o ensino elementar e secundário são precárias, imagine-se o que ocorreu em termos de ensino universitário. As nossas experiências com ensino superior se iniciaram em 1931, como a Faculdade de Direito, no devido tempo seguida pelas faculdades de Filosofia, Medicina, Odontologia, e Administração de Empresas. A reunião destas faculdades resultou na criação da Universidade Federal do Piauí, ocorrida em

1968, seguindo-se a sua instalação em 1971. Neste particular não somos muito diferentes do resto do país, isto é, a universidade entre nós surge como agência reprodutora de conhecimento, e não como uma estrutura integrada e integradora, onde produção de conhecimento é o aspecto fundamental, diretamente articulada à sua transmissão, à profissionalização e à ampliação das perspectivas intelectuais. Além disso, não conseguimos generalizar ao conjunto da população os benefícios da educação, seja elementar, secundária ou superior.

Entretanto não basta constatar estes fatos; muito menos transformar um documento de análise numa coleção de lamúrias. Bem ao contrário. É absolutamente necessário reconhecer tudo o que já foi realizado na área educacional, aí incluído o enorme trabalho de nossos predecessores no sentido de introduzir aqui uma cultura acadêmica. Em consequência daquele trabalho temos hoje um sistema educacional. É, nossa tarefa conhecê-lo e tudo o mais que foi feito aqui, em termos de educação, como forma de manter este conjunto de instituições aberto, público, laico, gratuito, e em condições de manter ativo o projeto cultural centrado na produção e socialização do conhecimento.

É portanto no contexto brevemente descrito acima que propomos como objeto deste trabalho uma avaliação das iniciativas voltadas ao estudo de nossa realidade e à superação de nosso atraso, iniciativas estas vinculadas à pós-graduação e à pesquisa. Para tal fim analisaremos o CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - CME, do Centro de Ciências da Educação, e o NUCLEO DE REFERENCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL DO NORDESTE - TROPEN, ambos da Universidade Federal do Piauí. Nossa intenção é considerá-los em termos de suas propostas teórico-metodológicas e de sua operação. Pretendemos através deles verificar a constituição de uma nova cultura escolar, mais propriamente de uma cultura acadêmica na acepção já de certa forma abordada, entre outros, por ULLMANN (1986).

Ambos, o Mestrado e o TROPEN, foram criados no início da década de 90; são contemporâneos. São produtos do trabalho dos recém doutores, treinados em centros de excelência nacionais e internacionais, através de Programas de Capacitação Docente financiados pela CAPES. Os dois Programas significam uma novidade também em termos estruturais, já que se constituem nos primeiros núcleos de pós-graduação e de pesquisa institucionalizados na UFPI, com quadro de pessoal definido, tarefas e competências estabelecidas regimentalmente, num ambiente que até então comportava apenas atividades de cursos de graduação tradicionais, o que significa dizer, com mínimas preocupações com a produção de conhecimento

e qualificação de pessoal. Têm também similaridades em termos de orientação teórico-metodológica, isto é, afirmam a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar de seus respectivos objetos, a **Educação**, e o **Ambiente**.

As duas iniciativas foram aprovadas pelos órgãos gestores da UFPI, em seus vários níveis, numa demonstração de amadurecimento institucional, de sensibilidade às novas orientações epistemológicas, e de atenção aos problemas que elas se propõem a atacar. Este é um fato notável porque a UFPI se insere naquela região problemática que descrevemos acima. É fácil imaginar a quantidade das críticas (relevantes e esdrúxulas) levantadas contra estes projetos. Mesmo assim ambos venceram a primeira etapa crítica, isto é, conseguiram ganhar existência formal e prática, fato que nesta nossa região já é uma vitória. É relevante lembrar que criar leis, programas, sistemas, cursos, apenas no papel, é fácilimo e, para nossa infelicidade, tem sido a tradição. É a isto que se refere COSTA LIMA (1991): temos uma cultura de criação de soluções burocráticas, formais ou legais, desacompanhadas das respectivas providências práticas e dos aspectos empíricos. Para nossa felicidade e para surpresa de muitos, os dois Programas conseguiram superar o formalismo da criação e avançar rumo aos seus objetivos práticos: ambos estão instalados no campus, em espaços adequados, equipados com o mínimo indispensável ao exercício de suas atividades.

Procurarei ver os dois Programas na perspectiva dos estudos culturais por nos parecer uma abordagem adequada aos fenômenos que iremos estudar no âmbito da cultura escolar universitária. A partir dos anos 70, no Brasil, os estudos a respeito das relações entre educação, cultura e estrutura social têm recebido uma crescente atenção. Este novo olhar foi inicialmente influenciado pelos trabalhos de BOURDIEU (1974, 1989, 1998a 1998b) e depois por outros autores (ver bibliografia) que verificaram a fertilidade da abordagem proposta por aquele autor, inclusive indo além dela no que concerne às especificidades do campo educacional e cultural no Brasil. Assim, nos últimos 20 anos desenvolvemos nossas próprias concepções a respeito de capital cultural, capital social, campo escolar, intelectual, cultural, e suas articulações com origem social, trajetória e destinos dos atores sociais envolvidos nestes campos.

Exemplifico esta maneira de ver com a noção de capital cultural. O conceito de capital cultural, central para o presente estudo, embora tenha sido definido de várias maneiras, pode ser aplicado aqui como a proficiência no uso, e familiaridade com a prática de códigos culturais dominantes, tais como estilos lingüísticos (especialmente os códigos elaborados, a linguagem científica) preferências estéticas, e códigos de interação social. A noção de

capital cultural implica certo nível de institucionalização, no sentido de que aquelas práticas, preferências e valores são tomados como legítimos e valiosos por pessoas específicas, atuando dentro de contextos socialmente determinados. Além disso, percebe-se o capital cultural como algo mais que um simples reflexo da posição de classe de seus possuidores, como algo que é exposto e desenvolvido ativamente como um marcador de distinção social, de hierarquia, e também como auxiliar seja na mobilidade cultural e social, seja na reprodução de desigualdades sociais.

Nesta última acepção, e no que concerne às oportunidades dentro do sistema educacional, é necessário considerar que os indivíduos chegam à escola possuindo volumes de capital cultural e as habilidades conexas, ambos derivadas de sua origem familiar. O sistema educacional não equaliza estas diferenças iniciais, as quais em muitos casos se ampliam ao longo da carreira educacional do estudante através do conhecido processo: estudantes equipados com o tipo correto de capital cultural, isto é, estudantes com as habilidades, disposições, gostos e práticas compatíveis com a cultura dominante, estão aptos a decodificar as “regras do jogo” escolar, quase sempre implícitas ou ocultas, e a adaptar ou desenvolver aquelas competências culturais privilegiadas pela escola. Assim estes estudantes bem dotados se capacitam para abrir seus caminhos de sucesso até os mais elevados níveis educacionais. Desta forma as desigualdades iniciais são em grande medida perpetuadas, inclusive porque elas se incorporam às credenciais educacionais e terminam por direcionar os indivíduos para posições de classe similares àquelas de seus pais. Este processo constitui o modelo de reprodução social.

Grande número de estudos situados na perspectiva da reprodução social enfatizam a articulação entre origem social, participação cultural e sucesso educacional. Estes estudos, na percepção de ASCHAFFENBURG & MAAS (1997), podem ser agrupados em dois grandes blocos: os que avaliam o efeito do ambiente familiar em termos de recursos e hábitos dos pais no desempenho escolar dos filhos, e aqueles outros que visam o efeito das práticas e preferências culturais dos próprios estudantes em seu desempenho escolar. Tanto uns como outros estudos têm encontrado uma influencia significativa seja do ambiente familiar seja das práticas dos estudantes no seu desempenho. Isto significa que a cultura, entendida como informação a respeito de aspectos culturais valorados, ou a prática de alguma forma valorizada de atividade cultural têm um impacto significativo na manutenção de desigualdades educacionais.

A análise destes conjuntos de estudos evidencia também a falta de testes empíricos sobre aspectos específicos das teorias de capital cultural, e a

superação de alguns equívocos (ASCHAFFENBURG & MAAS, 1997). Em primeiro lugar, a noção de capital cultural implica os processos de acumulação e investimento, os quais demandam tempo. Medir capital cultural em um único momento, seja junto às origens sociais familiares do estudante, seja junto ao seu destino social, desconsidera esta acepção do capital cultural como um processo no tempo. Além disso, as medidas únicas supõem que o capital cultural é uma quantidade constante. Por esta razão são necessários estudos orientados para a realização de várias medidas ao longo da trajetória escolar do estudante, com o que se ganharia também uma avaliação mais precisa dos efeitos da socialização precoce em relação aqueles da socialização cultural tardia.

Da mesma forma, o desempenho escolar na maioria dos estudos é medido apenas uma única vez, em uma única oportunidade ao longo da carreira escolar do estudante, que, como sabemos, é algo particularmente longo pois temos no caso do Brasil 8 séries anuais de ensino fundamental, teoricamente obrigatório, mais de 3 a 4 séries anuais de ensino secundário, ao que se soma mais 4 a 5 anos de educação superior, perfazendo cerca de 17 anos de estudos. Muita coisa pode e seguramente muda durante tal trajetória. A influência do capital cultural talvez não seja a mesma durante todo o processo, pode e talvez na realidade mude muito com o amadurecimento do estudante. Existem várias passagens importantes na trajetória escolar do aluno ao longo dos seus 17 anos dentro do sistema educacional; muitas decisões devem ser tomadas, por isso medidas feitas apenas no início ou no final do processo seguramente oferecem uma visão equivocada deste mesmo processo.

Além das medidas ao longo do processo, parece necessário também esclarecer os efeitos, separadamente, do capital cultural familiar e do capital cultural do próprio estudante nas suas realizações escolares. Talvez seja necessário separar o efeito do capital cultural do pai daquele da mãe, separar também as trajetórias educacionais de ambos, para avaliar adequadamente o desempenho educacional do estudante. Assim, e ainda em termos de exemplificação, numa primeira aproximação de definição operacional para as nossas perguntas, gostaríamos de saber qual o impacto no desempenho e no conjunto da realização educacional do estudante ou do professor, de variáveis tais como a educação do pai, da mãe, do ambiente familiar, dos recursos culturais disponíveis em casa, das experiências culturais deste sujeito, e das suas práticas culturais escolares e extra-escolares. Este conjunto de indicadores intencionalmente valoriza os aspectos educacionais e culturais, e, embora não ignore construtos tais como classe social e prestígio ocupacional, não os considera centrais na análise por conta do progressivo declínio de seu poder

explicativo na literatura especializada.

Embora aqui se considere cultura (capital cultural) como a principal variável explicativa do processo de realização escolar, é necessário esclarecer como ela tem sido tratada na literatura. Isto parece haver ocorrido através de dois modelos básicos (ASCHAFFENBURG & MAAS, 1997): aquele da "mobilidade cultural e social" e aquele outro da "reprodução social", esquematizados abaixo.

#### Modelo de Mobilidade Cultural (e Social)

Rationale: Alunos de origem social subordinada, chegam à escola sem a bagagem cultural mínima indispensável; durante a escolarização suas experiências e seu contato com a cultura definida como adequada são poucos mas podem se acumular e levar ao sucesso escolar. Estes estudantes podem eventualmente ocupar posições sociais distintas daquelas de seus pais.

Alunos de origem social dominante, por outro lado, chegam à escola providos da quantidade e do tipo de capital cultural necessário ao sucesso. A socialização continua ao longo de todo o processo educativo com o capital cultural adequado; durante a escolarização este capital cultural pode se acumular e crescer em alta velocidade e se expressar na forma de sucesso escolar. Estes alunos tendem a ocupar posições sociais semelhantes àquelas de seus pais, mas podem perdê-la ou superá-la. O efeito do capital cultural isoladamente na educação não é crítico, varia ao longo da carreira escolar; e outras práticas culturais são também significativas.

#### Modelo de Reprodução Cultural (e Social)

Rationale: Alunos de origem social subordinada, chegam à escola sem a bagagem cultural mínima indispensável; durante a escolarização suas experiências e seu contato com a cultura definida como adequada são poucos e não se acumulam em alta velocidade. Isto se traduz em fracasso escolar. Estes estudantes vão ocupar posições sociais semelhantes àquelas de seus pais.

Alunos de origem social dominante por outro lado, chegam à escola providos da quantidade e do tipo de capital cultural necessário ao sucesso. Estes são socializados precocemente com o capital cultural adequado; durante a escolarização este capital cultural é acumulado e cresce em alta velocidade e se expressa na forma de sucesso escolar. Estes alunos vão ocupar posições sociais semelhantes àquelas de seus pais. O efeito do capital cultural é determinante e constante ao longo de toda a carreira escolar do aluno.

Verifica-se uma alta correlação entre a classe social dos pais, seu capital

Baixa correlação entre a classe social dos pais, o capital cultural dos pais, e o capital cultural dos estudantes. cultural, e o capital cultural do estudante.

A cultura não se reproduz nem se transfere perfeitamente de uma geração à outra. A classe social dos pais se reproduz naquela dos filhos.

O processo é dirigido pela socialização participação e práticas culturais a cada etapa. Todo o processo é dirigido pela socialização precoce.

Não é possível estabelecer com clareza a quem pertence o capital cultural na família e traçar uma linha divisora de pertencimento. Pais de alta origem social têm mais capital cultural que pais da baixa origem social. Seu capital cultural determina o ambiente cultural em que as crianças nascem e se socializam no meio familiar.

Participação em atividades culturais em idade maior independe da socialização precoce e contribui para explicar o sucesso educacional tardio. Participação em atividades culturais em idade maior depende da socialização precoce. e não contribui para explicar o sucesso educacional.

O efeito total do capital cultural no desempenho escolar varia; quem começa com capital cultural terá vantagem decrescentes em relação aqueles que iniciaram a escolarização sem capital cultural. O efeito total do capital cultural no desempenho escolar é constante; quem começa com capital cultural terá sempre vantagem em relação aqueles que iniciaram a escolarização sem capital cultural.

É relevantes medir capital cultural ao longo do processo educacional, pois os resultados em cada etapa não são os mesmos. Tanto faz medir capital cultural no início ou no fim do processo, os resultados são os mesmos.

Aquisição ou práticas culturais ao longo da vida têm um efeito positivo no desempenho escolar. Hipóteses típicas

Aquisição ou práticas culturais na infância têm um efeito positivo constante no desempenho escolar.

O capital cultural adquirido pelos filhos também afeta positivamente seu próprio desempenho e pode fazê-lo de forma crescente.

Participação em atividades culturais escolares e extra escolares sempre afetam positivamente o desempenho escolar, independente de se articularem à socialização precoce.

Cultura é um veículo de mobilidade social mais do que de reprodução social.

A importância do capital cultural familiar declina com o tempo de escolarização, podendo chegar a desaparecer.

O capital cultural não é particularmente benéfico para as crianças dos estratos superiores.

Capital cultural dos pais tem um efeito positivo constante no desempenho dos estudantes.

O capital cultural dos filhos também afeta positivamente seu próprio desempenho.

Participação em atividades culturais escolares e extra escolares podem afetar positivamente o desempenho escolar se articulados à socialização precoce. As extra escolares afetam mais poderosamente.

Freqüentemente o capital cultural é operacionalizado como a participação em ou a familiaridade com um conjunto selecionado de atividades culturais de reconhecido valor, tais como visita a museus, a teatros, galerias, assistência a ballet, ópera, bem como atitudes favoráveis a estas atividades e conhecimento a seu respeito. Dentre as muitas atividades indicadoras de capital cultural, destaco também a participação em eventos científicos, aspecto que, embora pertencente à órbita do capital científico e acadêmico, está a merecer ainda uma testagem empírica e avaliação sistemática de modo a inseri-la no conjunto convencional de indicadores de capital cultural.

O conhecimento a respeito e familiaridade com as artes e a literatura são freqüentemente reconhecidos como os melhores indicativos ou representantes de capital cultural, pelo fato de se constituírem numa moeda corrente em nossa alta cultura e não estarem ligados a um aspecto geográfico ou regionalmente localizado. Além disso, os educadores são freqüentemente

considerados como grandes consumidores deste tipo de cultura, e o ambiente escolar apresentar condições de desenvolvimento de um repertório de alta cultura, pois na escola são comuns os grupos de dança, teatro, música e artes plásticas. Assim, a proficiência nestas formas de alta cultura é legitimada e premiada pelas escolas, não tanto através de disciplinas e cursos regulares, mas através da valorização conferida pelos professores ou pelo reconhecimento de que eles são valorizados pelas elites.

Outras medidas de capital cultural podem se concentrar também em formas de alta cultura, focalizando não apenas a frequência às atividades, ou atitudes positivas em relação a elas, mas o próprio treinamento, instrução e educação formal em algumas delas. Neste caso o capital cultural é indicado não pela frequência a museus e teatros, mas pelo ato, pelo comportamento de fazer cursos de pintura, escultura, dança, música, etc. Estes estudos entendem que os cursos de natureza cultural são indicadores mais fortes de capital cultural porque eles assinalam um investimento consciente e continuado em formas de alta cultura, e não apenas um interesse ocasional. É também possível medir este tipo de capital cultural durante períodos variados ao longo da formação escolar do aluno e simultaneamente a ela. Por exemplo cursos de bale, artes, música, realizados paralelamente ao ensino fundamental, secundário ou superior. No estudo realizado pelos autores acima citados, por exemplo, (ASCHAFFENBURG & MAAS, 1997) foi tomada a seguinte configuração de variáveis; 1. música (voz ou instrumento) 2. artes visuais (pintura, escultura, impressão, fotografia ou cinema); 3. performance (atores ou bale); 4. apreciação artística ou história das artes; 5. apreciação musical ou história da música.

Nos estudos a respeito do impacto do capital cultural também pode ser considerado o contexto da aquisição do capital cultural, seja a instrução na escola, seja aquela extra escolar. O capital cultural dos pais também pode ser avaliado através de questões relacionadas às suas atividades e preferências culturais durante o período de crescimento dos filhos, a saber: 1. audição de música clássica ou ópera; 2. levar os filhos a vistas a museus, galerias, 3. levar os filhos a espetáculos de dança clássica, bale, ópera ou música clássica; 4. encorajar os filhos a fazer leituras além daquelas requeridas pela escola ou pela igreja. Além destes aspectos também podem ser medidas as variáveis demográficas comuns, tais como sexo, idade, etnicidade, educação de pai e mãe, ocupação do pai e da mãe, mesmo reconhecendo que a principal variável é a educação dos pais. Existem um conjunto de estatísticas adequadas ao tratamento destas informações.

Os estudos acima citados sobre grupos de indivíduos (estudantes, intelectuais, professores, artistas) têm como objetivo também a compreensão

de processos sociais mais amplos, articulados sem discontinuidades. As questões de pesquisa têm assim a seguinte configuração:

- Como então a trajetória de estudantes, futuros professores, pode ser entendida a partir da lógica do capital cultural ?
- Como o seu destino social e profissional no ambiente de trabalho na universidade, por exemplo, pode ser explicado e entendido à base deste mesma lógica ?
- Como este ambiente profissional, seu funcionamento, suas características, vantagens e obstáculos, seus Cursos, Departamentos, Institutos, Centros e a própria Universidade, se constituem e podem ser também explicados à luz dos mesmos princípios ?
- Como as altas taxas de analfabetismo na população piauiense são complementares ao desenvolvimento científico e tecnológico das regiões avançadas do Brasil ?

Nos parágrafos seguintes procuraremos caracterizar a atuação do CME. A seguir trataremos das características do TROPEN, tentando, na medida do possível, dar-lhes o mesmo tratamento, de modo a permitir a comparação e o contraste entre os dois núcleos. Nosso objetivo de longo prazo é ajudar a responder às questões acima enunciadas, tarefa que aqui iniciamos.

### **CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

O sistema educacional piauiense, na leitura de BRITO (1996), apresenta uma periodização em 4 fases, delimitadas pelos anos: 1733; 1845; 1910 e 1961, e mostra, em todas elas, o descaso com que tem sido secularmente tratada a Educação Pública no Piauí. Da descoberta até 1750, verifica-se a ausência de instituições educativas. Os primeiros projetos, na forma de Alvará de licença concedidos à Companhia de Jesus para instalação de escolas (Externato Hospício da Companhia de Jesus, de 1731; Seminário do Rio Parnaíba, de 1749-1751) não prosperaram, a despeito do apoio real. O governo real fez ainda uma tentativa de implementar duas escolas de ler e contar (Alvará de 03 de maio de 1757), as quais também não tiveram sucesso. E ainda em 1797 a câmara de Oeiras pede a criação de escolas, face à ignorância generalizada da população; esta iniciativa também fracassa e é reiterada em 1805, com os mesmos resultados. Novas tentativas são feitas já em 1815, com idênticos resultados. Nosso autor (BRITO, 1996) demonstra que os baixíssimos salários, a dispersão da população e as dificuldades de transporte e comunicações explicam, pelo menos em parte o fracasso destes empreendimentos.

O fracasso do empreendimento educacional no período colonial tem

ainda outras explicações: luta contra os indígenas, lutas entre proprietários de terras, pobreza da região, falta de pessoal qualificado, além de uma velada hostilidade da Coroa para com a educação dos súditos. Assim, em todo o período colonial o desastre de nossa educação era resultado do projeto de dominação, incrementado pela desconfiança que todos os governos totalitários têm da educação das massas. Ambos, descaso e desconfiança, são identificados por todos os autores que tratam deste tema. É neste contexto adverso que todas as iniciativas educacionais serão aqui deflagradas, e por conta deste ambiente, a maioria delas vai fenecer antes de produzir quaisquer resultados. Em síntese, uma colônia agrícola não tem necessidade de intelectuais letrados, no máximo alguns poucos escreventes e contadores ligados ao controle da produção e às exigências do fisco.

Após a expulsão dos Jesuítas em 1759, o pouco que se fazia em termos de educação foi abandonado. Embora o trabalho educacional dos Jesuítas tivesse sido mais voltado para a catequese e para a preparação de quadros para a própria Igreja; após o seu afastamento nada restou que desse continuidade à educação básica definida em termos mínimos de competência para ler, escrever e contar.

Como conseqüência das guerras Napoleônicas, a Família Real Portuguesa é forçada a mudar-se para o Brasil em 1808, fato que força a tomada de algumas iniciativas na área cultural (imprensa, livrarias, escolas) importantes porque nada tínhamos, mas todas muito modestas; após a proclamação da independência, em 1822, tem início um novo ciclo de discussões e projetos a respeito de escolas e outras instituições culturais, infelizmente não implementados. Passamos o século XIX discutindo se teríamos uma universidade e quais deveriam ser as suas características; também não a implementamos. Somente em 1934 conseguimos criar a USP, e aqui no Piauí, recentemente comemoramos nossos 25 anos de instalação da UFPI. As dificuldades na constituição do campo escolar explicam nosso atual panorama cultural e educacional e nele os índices desfavoráveis. Os demais indicadores sociais e de qualidade de vida mostram-se também inaceitáveis.

Considerando a relevância do ler e do escrever para o conjunto das práticas da vida contemporânea, especialmente aquelas ligadas ao exercício da cidadania, ao trabalho e ao lazer, e considerando também os indicadores sociais acima referidos é que, feliz e oportunamente o CME definiu seus Núcleos Temáticos como a instância adequada ao tratamento dos graves problemas sociais acima citados, tomando-os como objetos de investigação, como temas de reflexão teórica e como desafios metodológicos. Operando numa Universidade, abordamos estes problemas através da produção de

conhecimento válido a respeito dos mesmos.

As linguagens merecem atenção privilegiada por serem instituições fundamentais da sociedade humana, mediadoras de todos os processos culturais e econômicos, em suma, de toda vida social sendo, portanto, objetos de investigação em si mesmo relevantes. .

A abordagem que o Programa se propõe tem como objeto as relações entre ambiente, cultura e sociedade, tratadas interdisciplinarmente. Estas relações se manifestam de modo particularmente claro através das linguagens. Seu estudo tem permitido uma ampliação do conhecimento científico a respeito da sociedade, implicando até uma muito necessária e frutífera releitura de clássicos fundadores das ciências sociais, particularmente Durkheim e Weber, neste momento em que a comunidade científica e a própria sociologia amadureceram suficientemente para incorporar as suas contribuições no domínio simbólico.

No passado, a metodologia cartesiana propiciou enorme progresso a todo o campo das ciências. O número de subdivisões das áreas de conhecimento especializadas atesta o enorme sucesso da recomendação de dividir para melhor compreender. Entretanto o sucesso foi tamanho que levou ao exagero da superespecialização. Entendemos que a excessiva especialização trouxe duas dificuldades principais: provocou a perda de comunicabilidade entre os especialistas dos diversos campos, e manteve uma compreensão fragmentária dos objetos estudados. Hoje percebemos com mais clareza as vantagens e limitações da perspectiva cartesiana, e é a partir desta compreensão que são propostas investigações a respeito de objetos epistemológicos tais que, por suas próprias características, tipicamente exigem abordagens interdisciplinares, tais como as linguagens, o espaço, o ambiente, e a saúde. Nosso século se caracteriza pela aceleração científica e tecnológica, que ainda hoje se colocam em ritmos crescentes. Esta aceleração acelerada se tornou possível por causa da superespecialização. A linha de montagem industrial é o equivalente da superespecialização científica. O just in time e o consorcio modular têm como equivalentes científicos o aguçamento da separação dos saberes especializados. Velocidade, linha de montagem e especialização têm vantagens e desvantagens. O sucesso destes processos implicam na tragédia da crescente separação dos saberes e, conseqüentemente, na sua crescente fragilidade face aos poderosos (ECO, 1995).

A abordagem interdisciplinar, como é aqui entendida, não prescinde do conhecimento especializado; toma-o como referência fundamental para o processo de desfragmentação do saber construído especializadamente tanto no passado como no presente, e procura reconstruir sua inteireza e complexidade

originais, entendendo que análise e síntese são dois momentos indissociáveis do processo de produção de conhecimento. O conhecimento especializado é também indispensável para a compreensão da complexidade na natureza e na sociedade. O conhecimento especializado terá também ainda um longo futuro, na medida em que muitos dos objetos do conhecimento exigem um tratamento especializado. A abordagem interdisciplinar se coloca também como uma atitude heurística; uma vontade de generalizar o saber a um maior número de pessoas; uma intenção de privilegiar como objeto de investigação justamente aqueles mais adequados à abordagem interdisciplinar. Felizmente objetos como o ambiente, as linguagens, a saúde e o espaço são todos da maior relevância científica, social, cultural, econômica e política. Receberam no passado imediato contribuições notáveis da perspectiva analítica especializada, e podem ainda ganhar muitas novas contribuições da perspectiva sintética interdisciplinar.

As atividades quotidianas aqui desenvolvidas envolvem aulas, estudos, conferencias, pesquisas, orientação, discussões, escrita e uma quantidade de reuniões de caráter administrativo-burocrático. Procuramos desenvolver aqui uma cultura científica a partir de um fazer marcado pela integração, pela cooperação crítica, pela produção coletiva do conhecimento, e por uma atitude de aceitação da diversidade e da divergência, unificadas pela intenção da interdisciplinaridade.

O CME define Educação como o conjunto de práticas voltadas para a geração e socialização do conhecimento em todas aquelas áreas do saber científico acolhidas como legítimas pela instituição universitária. Pode acolher alunos originados das mais variadas áreas de conhecimento acadêmico, como seria razoável esperar de uma proposta de trabalho interdisciplinar. O eixo unificador de atividades é a docência universitária e a pesquisa. Avaliamos que o resultado desta integração tem sido altamente benéfico.

Os estudos que se realizam no Programa têm origem em nossas necessidades, motivações e também na oportunidade histórica que se nos apresenta no momento. As necessidades são derivadas dos nossos indicadores sociais: os índices de alfabetização, evasão, repetência, média de anos de estudos na população, e mortalidade acadêmica são todos absolutamente inaceitáveis. Além disso, a desarticulação entre os graus de ensino; e a desconexão entre escola e trabalho, para citar apenas uns poucos, são problemas que merecem uma cuidadosa atenção da UFPI, e, por isto mesmo, são típicos objetos de estudo do Programa.

A oportunidade, por outro lado, decorreu em grande medida de fatores externos. Durante a maior parte do século XX, o equilíbrio de forças entre ocidente e oriente, representados pelos antigos blocos Soviético e Americano,

tiveram um efeito paralizante sobre grande parte da nossa intelectualidade, pois a conjuntura nos forçava a uma agenda de pesquisa e a formatos teórico-metodológicos definidos de fora, e, portanto, alheios aos nossos próprios interesses e necessidades. O rompimento deste equilíbrio, simbolizado pela queda do muro de Berlim, significou todo um conjunto de oportunidades de definição de nossas próprias pautas de pesquisa, passando por um questionamento das diretrizes e temas anteriormente seguidos, e avançando no sentido da identificação das práticas culturais próprias de nossa região, sua diversidade, variedade e multiplicidade de aspectos lingüísticos, artísticos, religiosos, em suma, culturais, este sim, o conjunto que nos parece relevante estudar.

Esta nova conjuntura permite, por exemplo, que as práticas culturais populares e folclóricas sejam examinadas através de procedimentos científicos adequados, que lhes ressalte os valores e lhes reconheça a existência, a inserção social, a sua história, e que as legitime pelo seu reconhecimento enquanto formas de expressão cultural autênticas de um determinado povo, tempo e lugar.

Estes estudos procurarão também verificar o papel da cultura na sociedade contemporânea, observando nelas o impacto das tendências de globalização, das atividades da indústria cultural, das estratégias de legitimação, das novas formas organização do espaço e do tempo, das alternativas de organizações comunitárias e políticas, e das novas tecnologias de informação e comunicação. Estes estudos poderão se valer metodologicamente da análise da produção, circulação e consumo de bens culturais, da tecnologia, do conhecimento, e da arte. Poderão verificar ainda as práticas culturais de grupos minoritários, de migrantes, e de grupos profissionais específicos.

No momento, através de diversas dissertações, o Programa esta mapeando esta enorme riqueza local que, por conta de fatores externos, durante muitos anos havia ficado invisível. Trata-se de, mudando o que deve ser mudado, retomar e desenvolver idéias e os projetos de procura de identidade cultural, em certa medida já afloradas por muitos intelectuais e cientistas brasileiros, dentre os quais destaco Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior.

Os estudos podem, por exemplo, ter como objeto identificar as relações entre educação e os centros culturais influentes na região, suas articulações, rivalidades, complementaridades; podem identificar as personalidades que atuaram ou atuam como mediadores culturais, seu acesso e circulação no contexto cultural, seu domínio sobre as diversas linguagens; podem ainda identificar eventos que, como as feiras e festas populares, são acontecimentos

culturais da maior relevância por realizarem simultaneamente a circulação de bens materiais e simbólicos, a atualização das informações e o contato social.

Os estudos sobre educação têm recebido atenção crescente da comunidade científica, em decorrência do reconhecimento da relevância das instituições educativas e de seus agentes para a compreensão dos processos sociais globais. Os fundadores (Marx, Durkheim e Weber) de certo modo já haviam iluminado estes temas. Infelizmente, o desenvolvimento posterior das ciências sociais lhes deu apenas atenção fragmentária. Recentemente, o esgotamento de grandes teorias (marxismo, estruturalismo e funcionalismo, entre outras) veio suscitar a retomada destes temas, a análise das instituições culturais em seu conjunto, tanto no sentido de compreender a lógica de suas práticas, como também naquele de fazer aflorar da base empírica referenciais teóricos mais poderosos.

Parte das dificuldades até hoje enfrentadas pelas ciências sociais, inclusive as dúvidas sobre a sua cientificidade, têm origem bem determinada. As ciências sociais emergem na passagem do século XIX ao XX. Este período é marcado pela enorme influência das ciências biológicas, que tentavam estender seu paradigma ao conjunto do conhecimento científico. Pensadores humanistas, entretanto, insistiam na distintividade dos assuntos humanos face à ordem natural. A cultura era apresentada então como evidência de ação consciente e intencional, e que serviria de critério distintivo entre humanos e outros animais. Vários cientistas sociais, entre os quais Durkheim, chamavam a atenção para o fato de que o mundo social constitui uma realidade *si generais*, com características tais que rompiam todo o nexos necessário das demandas físico-biológicas tanto externas quanto internas ao homem. É assim, sob a pressão do determinismo biológico e sob a resistência das concepções humanistas que a oposição entre cultura e natureza cria o espaço conceitual para o surgimento das ciências sociais como disciplinas autônomas, distintas das ciências naturais. Esta oposição seria reforçada no século XX por conta da base pretendidamente biológica de projetos eugenistas, segregacionista, racistas, anti-feministas, que culminariam na barbárie do nazismo (REDCLIFT & BENTON, 1994).

As relações entre estrutura e agência talvez tenham se constituído num dos pontos de maior divergência na construção da abordagem sociológica. O conflito aqui se verifica entre aqueles que focalizam a ação humana consciente como objeto privilegiado da análise, e aqueles outros que privilegiam os condicionamentos, constrangimentos, possibilidades e limitações à ação colocados pelas estruturas sociais.

Outro desafio apresentado às ciências sociais é o tratamento que

deve ser dispensado às categorias de tempo e espaço. Enquanto ciências preocupadas com generalizações e abstrações do mais alto nível, características dos estágios iniciais das disciplinas sociais, as ciências sociais se despreocuparam de contingências tipo espaço e tempo. O exemplo de WEBER, comentado por REDCLIFT & BENTON (1994) é ilustrativo. Embora estivesse interessado em explicar por que, quando e onde o capitalismo surgira, ele se vale de aspectos gerais das religiões, e não de aspectos culturais típicos de cada uma destas regiões num determinado momento histórico. E embora as periodizações tenham sido desenvolvidas há muito, é recente o despertar das ciências sociais para espaço e tempo, entendidos como variáveis sociológicas relevantes.

Um outro tema que desafia as ciências sociais e que lhes explicita os limites são as questões ambientais. Aqui as questões de espaço, tempo, estrutura e agência, indivíduo e totalidade, local e global exigem das ciências sociais uma redefinição que tem se mostrado difícil. Também a caracterização da vida social contemporânea oferece dificuldades aos cientistas sociais. Aqui o ponto de divergência situa-se na passagem das orientações macro (processos sociais históricos de larga envergadura) para os níveis microescalares (sociologia da vida subjetiva, a linguagem e os processos culturais localizados). No nível microescalar, identificado ao pós-modernismo, a sociologia incorporou estratégias e métodos derivados da crítica da cultura, da psicanálise e da lingüística estrutural. Os objetos percebidos são as mudanças de pertencimento, de identidade, de desorientação, a falta de significado na vida social, e as mudanças na linguagem e nos estilos estéticos. O rompimento com a orientação tradicional da cultura erudita e a interpenetração da alta e baixa culturas, por exemplo, são concepções típicas desta orientação.

Freqüentemente as chamadas teses da pós-modernidade são associadas a pós-industrialização; estas afirmam que no momento assistimos à passagem da produção industrial para outras formas mais dinâmicas de organização da produção, com ênfase nos serviços e na informação como eixos principais da atividade econômica. As novas tecnologias de comunicação e informação estariam criando relações de trabalho e padrões culturais e de consumo novos, de tal forma que as preocupações com o futuro em termos de energia e recursos não renováveis poderiam ser esquecidas. Evidentemente estas teses devem ser cuidadosamente analisadas fora do contexto americano porque, vistas daqui, da periferia, especialmente do Piauí, o que estamos assistindo é a exportação de poluição e desemprego por parte dos países avançados, e a concentração, naqueles mesmos países, de capitais,

bem e serviços, tendências que, se mantidas, nos prometem um futuro realmente assustador.

A discussão destes temas tem sido realizada nos pólos mais dinâmicos da arena científica internacional, mas tem também repercutido no Brasil e no Piauí, a despeito do atraso científico a que nos referimos acima, quando tratamos dos indicadores de qualidade de vida locais. A respeito destes temas e abordagens encontramos aqui posições que oscilam desde a adesão incondicional e acrítica às perspectivas pós-moderna, ou estruturalista, ou marxista, ou fenomenológica, ou funcionalista, até a rejeição liminar a cada uma das tendências esboçadas nas nossas antigas metrópoles coloniais. Evidentemente, adesão ou repúdio liminares revelam apenas despreparo intelectual, pois o que está em causa é de tal complexidade que não admite o maniqueísmo das simplificações grosseiras.

O perfil futuro das nossas instituições universitárias e programas de pós-graduação depende de um elenco de variáveis, muitas das quais são mal conhecidas, outras são de difícil controle, e quase todas se situam fora das possibilidades de manipulação ou da influência da academia. Listamos abaixo algumas destas variáveis que acreditamos terem grande poder de impacto sobre as nossas perspectivas, lembrando que o impacto aqui referido tanto pode agir no sentido de bloquear o desenvolvimento desta área de investigação como favorecê-la.

- Transformações do campo científico
- Fragilidade e imaturidade da comunidade científica e da reflexão teórica produzida;
- Variáveis políticas: estado mínimo; abandono das instituições públicas; privatização;
- Esgotamento do modelo institucionais correntes, especialmente das universidades;
- Definição extra-nacional/regional dos novos modelos e objetos de investigação;
- Dificuldades de financiamento do setor público.

Entre os fatores associados ao desenvolvimento futuro dos estudos interdisciplinares sobre educação nas universidades destacamos em primeiro lugar as transformações do próprio campo científico. A este respeito, vários autores (BRANDÃO, 1992; LAUDAN, 1993;) observam que o campo científico se caracteriza hoje pela flexibilização das fronteiras entre as áreas de conhecimento e pela redefinição dos critérios de cientificidade. Estas modificações levam, se não ao esgotamento da especialização, pelo menos a

criação de alternativas que lhe são epistemologicamente equivalentes. O surgimento de alternativas metodológicas válidas tem, nestas últimas décadas, despertado reações paradoxais no seio da comunidade acadêmica. Alguns apostam no esgotamento da especialização e apontam a perspectiva holística, interdisciplinar como a alternativa de eleição apaixonada. Outros reafirmam o sucesso das metodologias especializadas e denunciam os perigos do ecletismo. Entre os extremos há toda uma gama de opções cujo resultado líquido é a flexibilização das fronteiras entre áreas de conhecimento, e a flexibilização do conceito de conhecimento válido, como referido acima. Entretanto, os exemplos de fertilização cruzada entre áreas de conhecimento até então distintas, são abundantes e crescem a cada dia: bioquímica, biofísica, bioestatística, etnomatemática, etc. A perspectiva de futuro aponta assim claramente no sentido do diálogo interdisciplinar e da impermanência de um tipo de conhecimento pretendidamente verdadeiro. Face a estas transformações, parece razoável indagar sobre o futuro da pesquisa em universidades organicamente departamentalizadas, veiculadoras de saberes cujos critérios de verdade estão fortemente ancorados no passado, face ao perfil que parece se esboçar para a pesquisa interdisciplinar e possivelmente de um novo tipo de organização universitária.

Outro fator que desafia o futuro da pesquisa nas nossas universidades é a ausência de uma tradição científica em nossa cultura, ao que se associa a fragilidade da teorização até aqui desenvolvida. A despeito do que nós mesmos dizemos a respeito da excelência de nossos trabalhos, o conjunto da produção se beneficiaria de uma crítica mais cuidadosa, e principalmente de uma autocrítica mais rigorosa. A paixão com que na academia nos aferramos a algumas explicações quase-científicas, remete mais aos domínios afetivos do que àqueles da reflexão organizada. Os estabelecimentos científicos são recente entre nós; a comunidade científica fundadora da maioria das áreas de conhecimento ainda está aqui viva e atuante, fato que revela a imaturidade do conjunto de nosso empreendimento.

A sociedade contemporânea, baseada em novas tecnologias e na informática, e numa economia que privilegia conhecimento e capital em detrimento de força de trabalho e matérias primas, ao que se soma uma nova perspectiva de organização internacional, tendente a modelos mais integrados, tendência identificada genericamente sob o título de globalização de mercados e da cultura, são fatos que devem ser incorporados às reflexões acadêmicas, especialmente no que concerne ao papel que nestes processos terão as linguagens naturais e artificiais. A urbanização é um dos fenômenos que muito

bem exemplifica a problemática contemporânea: o crescimento continuado das cidades já mostrou os limites das megalópoles; os problemas de violência, de abastecimento, de trânsito, e de poluição desafiam o planejamento mais cuidadoso. A emergência de novos atores sociais (negro, minorias étnicas, menores, mulheres, ancião, doente, despossuídos, etc) cria novos problemas os quais exigem um entendimento específico.

## **CARACTERIZAÇÃO DO TROPEN**

O Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Nordeste (TROPEN) se propõe investigar a problemática ambiental nesta região do Nordeste, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. O que caracteriza a sua proposta é a intenção de explorar as maneiras através das quais as relações sociais e as práticas culturais, políticas e econômicas se conectam à produção, reprodução, modificação e uso do ambiente, e, por sua vez, são por ele influenciadas. O objeto é o ambiente, não apenas em seus aspectos biológicos ou físicos, mas especialmente a interação entre sociedade ambiente. Esta é a novidade do Programa: desde o esboço do projeto, desde a intenção original, reunir a consideração dos aspectos sociais àqueles biológicos e físicos, reconhecendo a sua especificidade e complexidade e procurando não apenas Cartesianamente dividir para conhecer, mas refazer a totalidade original. Esta postura epistemológica é original apenas no contexto em que nos encontramos: na INTERNET encontramos demonstrações exaustivas de suas aplicações.

O termo interdisciplinaridade tem sido super utilizado em muitas área acadêmicas, e lamentavelmente, de forma muito descuidada, ignorando os seus múltiplos significados; além disso, inexistente um conjunto de práticas que empregue coerente e consistentemente a abordagem interdisciplinar e que lhe sirva de referência (WIEDER, 1997). Na verdade, como recomenda BANNON (1997), algumas questões a respeito da interdisciplinaridade já deveriam ter sido esclarecidas há muito por aqueles que, como nós, afirmam que operam interdisciplinarmente:

- que produto se deve esperar da junção de distintas áreas de conhecimento ?
- faz sentido reuni-las ?
- não estaríamos apenas construindo um “guarda chuvas” para que pessoas de diferentes tradições acadêmicas se apresentem a novas audiências ?
- existirá realmente algo novo sendo alcançado através do paradigma de pesquisa interdisciplinar ?

Em síntese, ainda é necessário distinguir com muita clareza o que é interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, e fazer derivar dessa distinção os aspectos que vão informar a construção da abordagem metodológica adequada ao objeto de investigação do Programa. Talvez seja útil elaborar dicionários de termos e conceitos comuns às diversas disciplinas envolvidas. É também necessário construir pontes entre as diversas áreas de conhecimento, e entre teoria científica e realidade empírica no contexto da nova abordagem interdisciplinar (BANNON, 1997). Sem levar muito longe as metáforas espaciais, talvez também seja necessário construir escadas e túneis entre os diversos níveis hierárquicos das disciplinas.

No Brasil a literatura vem já há algum tempo discutindo as diversas acepções e as implicações teórico-metodológicas da interdisciplinaridade, pois também aqui enfrentamos os mesmos problemas de multiplicidade de significados e fragilidade no emprego desta abordagem. O número de publicações tem crescido, bem como os eventos acadêmicos voltados para o exame das bases epistemológicas e metodológicas das questões ambientais. Os aspectos culturais, por exemplo, começam a ganhar relevância na ótica da abordagem interdisciplinar, e abrem espaço ao lado dos tradicionais temas biológicos no estudo ambiental; eles merecem atenção privilegiada por tratarem de instituições fundamentais da sociedade humana, e, portanto, objetos de investigação em si mesmo relevantes. Este assunto já foi discutido em trabalhos anteriormente publicados (ALBUQUERQUE, 1992, 1993, 1995; COULON, 1995 e COSTA, 1996); entre outros.

A abordagem interdisciplinar, como a entendemos no TROPEN, não prescinde do conhecimento especializado; toma-o como referência fundamental para o processo de desfragmentação do saber construído especializadamente, e procura reconstruir sua inteireza e complexidade originais, entendendo que análise e síntese são dois momentos indissociáveis do processo de produção de conhecimento. O conhecimento especializado é também indispensável para a compreensão da complexidade na natureza e na sociedade. A abordagem interdisciplinar se coloca também como uma atitude voltada à generalização do saber a um maior número de pessoas; uma intenção de privilegiar como objeto de investigação justamente aqueles tópicos mais adequados à abordagem integrada. Felizmente objetos como o ambiente, as linguagens, a saúde e o espaço são todos da maior relevância científica, social, cultural, econômica e política, receberam no passado imediato contribuições notáveis da perspectiva analítica especializada, e podem ainda ganhar muitas novas contribuições da perspectiva sintética interdisciplinar.

O tratamento das questões ambientais, na perspectiva das ciências

naturais, tem sido a tradição dominante. O que nos interessa discutir aqui é a inserção das ciências sociais nesta abordagem, configurando aquilo que entendemos por abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a definição do objeto de estudo do TROPEN derivou da análise de nossas dificuldades, e também da oportunidade que se apresenta no momento. Nossos indicadores sociais, os índices educacionais (site do IBGE na internet, dados relativos ao Piauí, 1997) de alfabetização, evasão, repetência, média de anos de estudos na população, e mortalidade acadêmica são todos absolutamente inaceitáveis. A desarticulação entre os graus de ensino e a desconexão entre escola e trabalho são problemas que merecem a mais cuidadosa atenção. Os demais indicadores de qualidade de vida da população local evidenciam a mesma ordem de dificuldades. Abordar estes temas é nossa responsabilidade social, desenvolvida paralelamente ao aprofundamento e expansão do saber a respeito de nossa própria realidade. A oportunidade de estudá-los decorreu de fatores externos. O século XX, foi marcado pelo conflito equilibrado entre os antigos blocos "Soviético" e "Americano". Este equilíbrio teve um efeito paralizante sobre grande parte da nossa intelectualidade, pois a conjuntura nos forçava a uma agenda de pesquisa e a formatos teórico-metodológicos definidos de fora, alheios aos nossos próprios interesses e necessidades. O rompimento deste equilíbrio significou o questionamento das diretrizes e temas anteriormente seguidos da definição de nossas próprias pautas de pesquisa. Esta nova conjuntura permite que as práticas culturais populares e folclóricas sejam examinadas através de procedimentos científicos adequados, que ressalte seus valores, sua inserção social, e que as legitimem enquanto formas de expressão cultural autênticas de um determinado povo, tempo e lugar.

Neste momento o TROPEN procura avaliar as relações entre ambiente e cultura na sociedade contemporânea, em especial da forma como ela se configura aqui no Nordeste. Para isso leva em consideração tanto o impacto das tendências de globalização da economia e da cultura quanto aquele das atividades industriais (nos planos da produção material e simbólica) e ainda aquele outro derivado das novas formas organização do conhecimento, do espaço e da sociedade. Várias iniciativas no sentido de estabelecer cooperação nacional e internacional estão voltadas neste sentido.

A inserção das ciências sociais no estudo do ambiente deve levar em conta a situação concorrencial que presidiu a emergência dos estudos sobre a sociedade no contexto da passagem do século XIX ao século XX. Esta concorrência, que em muitos casos teve feições de luta pelo monopólio do controle do discurso científico legítimo, enfatizava aspectos tais como as dúvidas sobre a cientificidade das sociologias, prestígio diferenciado de áreas

de conhecimento favorável às ciências duras, multiplicidade das tradições que norteiam a produção de o conhecimento naquilo que hoje entendemos como as ciências sociais. A manutenção das ciências sociais enquanto corpo distinto de saber específico, irredutível ao modelo das ciências naturais foi resultado de um grande debate, com repercussões que sobrevivem até hoje. O resultado destes conflitos foi a percepção da existência de distinção dos assuntos humanos face à ordem natural, tendo a cultura como a evidencia de ação consciente e intencional, e seu máximo critério distintivo. Firmou-se a noção de que o mundo social constitui uma realidade particular, com características tais que rompiam todo o nexos necessário das demandas físico-biológicas tanto externas quanto internas ao homem. Assim, as lutas entre o determinismo biológico e as concepções humanistas, e a oposição entre cultura e natureza criaram o espaço conceitual para o surgimento das ciências sociais como disciplinas autônomas, distintas das ciências naturais. Os aspectos dramáticos e os perigos desta oposição foram demonstrados ao longo do século XX, através das propostas racistas, eugenistas, segregacionistas e outras formas de preconceito que culminariam no nazismo, mas que, felizmente, foram em sua maior parte superados a partir da crítica realizada pelas ciências sociais (REDCLIFT & BENTON, 1994).

O desenvolvimento das ciências sociais enfrentou ainda dificuldades na definição de suas unidades de análise (sociedades inteiras ou grupos menores, famílias e indivíduos) e a envergadura dos processos sociais a serem considerados (as escalas macro ou micro). Os cientistas de orientação individualista entendem que a sociedade é apenas a coleção de indivíduos, não estando portanto a sociedade acima dos indivíduos. Nesta perspectiva a sociologia deve tratar da ação destes indivíduos, mesmo que em certos casos eles atuem agregadamente.

As ciências sociais se voltaram também para as relações entre indivíduo e estrutura social, seja afirmando sua íntima articulação, seja afirmando sua independência. Aqueles que entendem que a ação humana é independente de constrangimentos estruturais, afirma o papel do indivíduo na construção da realidade; aqueles outros que privilegiam o papel do conjunto, do todo social, tendem a ignorar ou diminuir a importância do primeiro.

As maneiras de tratar as questões do espaço e do tempo também marcaram fortemente as diferenças entre as ciências naturais e sociais. As ciências sociais deram pouca atenção a estes temas, centrais para as ciências naturais. O mesmo parece ter acontecido com o tema das questões ambientais no qual as questões de espaço, tempo, estrutura e agência, indivíduo e

totalidade, local e global exigem das ciências sociais uma atenção crescente, em domínios já bem conhecidos das ciências naturais.

No tratamento social dos problemas ambientais, tem enorme relevância a caracterização da vida social contemporânea, que é ainda uma área de investigação fértil em controvérsias até mesmo para os cientistas sociais. Quanto o objeto é o ambiente, velhos problemas de escala, tais como as orientações macro (processos sociais de larga envergadura) ou os níveis microescalares (sociologia da vida subjetiva, a linguagem e os processos culturais localizados) ganham importância inusitada. Uma nova atenção deve ser dada ao nível microescalar, para o que se exige da sociologia o emprego de métodos derivados da crítica da cultura, da psicanálise e da lingüística. Questões ligadas ao pertencimento, à identidade, à orientação da vida pessoal e seu significado, bem como as mudanças na linguagem e nos estilos estéticos todos têm repercussão no entendimento da articulação entre sociedade e ambiente.

A alteração de foco acima mencionada favoreceu também os estudos do ambiente natural associados ao ambiente cultural (SMITH & ALEXANDER, 1996). Esta é uma mudança recente da própria Sociologia, rumo às análises culturais, com o reconhecimento de técnicas como a hermenêutica, a semiótica, os estruturalismos, as quais adquiriram uma muita relevância na produção sociológica teórica recente. Houve também uma mudança no clima intelectual na disciplina, no sentido de acolher e valorizar temas como o sagrado, o simbolismo, e a autonomia da cultura. Ao mesmo tempo, idéias insustentáveis a respeito de sociedades unificadas e homogêneas, e de determinismo estrutural foram abandonadas.

De maneira equivalente ao que já foi dito acima, na caracterização dos estudos sobre Educação, vários fatores estão associados ao desenvolvimento dos estudos interdisciplinares a respeito do ambiente, principalmente no momento em que consideramos a inserção das ciências sociais. A este respeito lembramos que aqui também dependemos das transformações do próprio campo científico, que vários autores (BRANDÃO, 1992; LAUDAN, 1993; GIDDENS, 1996;) vêm como se caracterizando pela flexibilização das fronteiras entre as áreas de conhecimento e pela redefinição dos critérios de cientificidade. Essas modificações não levam ao esgotamento da especialização, mas sim à criação de alternativas epistemologicamente equivalentes. O surgimento de alternativas metodológicas válidas tem, nestas últimas décadas, despertado reações paradoxais no seio da comunidade acadêmica. Alguns apostam no fim da especialização e apontam a perspectiva interdisciplinar como a única alternativa.

Outros reafirmam o sucesso das metodologias especializadas e denunciam os perigos do ecletismo. Entre estes extremos situa-se uma grande quantidade de opções, o que resulta na flexibilização das fronteiras entre áreas de conhecimento, acima mencionada, e na relativização do conceito de conhecimento válido. Os exemplos bem sucedidos de fertilização cruzada entre áreas de conhecimento até há pouco distintas, são abundantes e crescem a cada dia: bioquímica, biofísica, bioestatística, etnomatemática, etc. A perspectiva de futuro aponta assim claramente no sentido do diálogo entre áreas de conhecimento, e na superação do mau humor entre tipos de conhecimento pretendidamente verdadeiros.

A pesquisa interdisciplinar sobre ambiente, se ressentida ainda da fragilidade das tradições científicas em nossa cultura, ao que se associa a fragilidade de outras instituições sociais ligadas à alta cultura, tais como museus, galerias, teatros, e ópera. Esse aspecto cresce em relevância quando tentamos articular as ciências sociais às naturais no estudo do ambiente.

Neste final é oportuno listar tópicos problemáticos da abordagem interdisciplinar, freqüentemente discutidos entre nós, e tratados também, entre outros, por WIEDER (1997) WILD (1995) e BANNON (1992), e que merecem nossa atenção: a interdisciplinaridade não se implanta por decreto e não é uma panacéia universal; as disciplinas não podem ser "soldadas" umas às outras; os vieses reducionistas e de ortodoxia disciplinar existirão ainda por muito tempo; algumas junções disciplinares parecem, se não impossíveis (funcionalismo e construtivismo) pelo menos muito problemáticas; a abordagem interdisciplinar enfrenta resistência em alguns campos e os fatores explicativos desta resistência ainda não foram adequadamente identificados; definições precárias de interdisciplinaridade criam novas dificuldades; as iniciativas interdisciplinares são freqüentemente fragmentárias e isoladas dentro da academia; alguns problemas decorrem da existência de uma hierarquia social das disciplinas, o que dificulta sua integração; e existem problemas de comunicação entre várias disciplinas. Embora teorias podem ser ampliadas e revelar aspectos até então ocultos; esta expansão tem limites. Que status teriam as explicações geradas por esta abordagem? Teriam relevância? Não terminariam por destruir a possibilidade de compreendermos os fenômenos que queremos estudar?

Por outro lado, e concluindo, os estudos integrados sobre ambiente, cultura e sociedade têm recebido uma atenção crescente por parte da comunidade acadêmica internacional, em decorrência do crescente reconhecimento da relevância do papel destes temas na compreensão dos processos da vida na natureza e na sociedade (veja-se a este respeito os sites

da INTERNET dedicados ao assunto); constata-se que a tolerância entre as ciências naturais e sociais está evoluindo para uma colaboração enriquecedora para os dois campos. Verifica-se que atitudes facilitadoras de comunicação e motivação rumo a objetivos comuns frequentemente estão associados ao sucesso nos projetos interdisciplinares. Tem sido sempre útil explicitar que não se trata de destruir a abordagem disciplinar, mas sim de complementá-la naqueles campos e casos onde ela não é suficiente. É indispensável que os membros da equipe partilhem minimamente de uma mesma perspectiva de interpretação da realidade natural e social, e de visões de mundo, senão idênticas, pelo menos não antagônicas. Tem sido também muito útil uma atitude de abertura face a outros cientistas e a outras abordagens; tem se generalizado a compreensão de que a interdisciplinaridade é uma atitude, um certo ponto de vista, uma estratégia na procura por alternativas para, através do conhecimento certificado, elevar a qualidade de vida e do ambiente tanto para os humanos quanto para as demais formas de vida.

Nos parágrafos acima procuramos caracterizar a atuação do CME e do TROPEN. Procederemos a seguir a algumas conclusões a respeito dos dois núcleos.

## CONCLUSÕES

Os novos tempos apresentam novos desafios que devem ser sempre entendidos de forma positiva, como oportunidades que se abrem ao nosso empenho e criatividade. Para os cientistas e educadores estes desafios tomam a forma de questões sobre o que é o objeto do conhecimento científico, quais os métodos válidos para atingi-lo, e como socializá-lo. Nestes tempos também os paradigmas têm se sucedido em velocidade crescente; antigas certezas a respeito de como seria o futuro da sociedade e sua organização econômica e social desmoronaram. O irracional retornou em muitos locais que considerávamos racionalizados; ressurgiram valores e práticas supostamente extintas. Tudo isto exige um tremendo esforço interpretativo. Além disso, por causa da articulação entre universidade e sociedade, elas são chamadas a atuar como catalizadoras de transformações tecnológicas, de mudança de atitudes face à própria sociedade, ao conhecimento e à natureza. O impacto das transformações acadêmicas sobre a ação de grupos sociais específicos, como os intelectuais, tem se dado na forma de continuo redefinir de seus papéis e suas relações, seu recrutamento e sua inserção social. Novos tipos de divisão do trabalho intelectual se colocam hoje. A superação da

especialização exagerada e a procura de interdisciplinaridade como leitura privilegiada colocam novos padrões de interação e comportamento cooperativo, face aos quais é necessário redefinir a mentalidade acadêmica e o próprio sentido de nosso corporativismo.

No sentido acima comentado, nossa cultura universitária tem sido crescentemente influenciada pela pós-graduação. A própria definição de professor universitário passa obrigatoriamente por qualificação pós-graduada. A pós-graduação se constitui no cenário típico dos novos desafios. Ela é o espaço mais amplo e desafiador ao nosso crescimento futuro. Através dela criaremos nosso próprio futuro enquanto instituição. Ao mesmo tempo, novos desenhos e modelos de formação de pessoal se apresentam, dentre os quais destacamos a formação via pesquisa, realizada a partir de organizações acadêmicas mais próximas dos Institutos e Núcleos de pesquisa do que dos atuais Departamentos. Institutos e núcleos de pesquisa remetem a uma concepção de conhecimento integrado; Departamentos remetem à especialização e fragmentação do saber. A especialização e a fragmentação inteligentes conduziram ao sucesso das ciências no passado. A integração inteligente se apresenta como uma brilhante promessa de futuro desenvolvimento.

No momento em que comparamos duas propostas universitárias, o CME e o TROPEN, procuramos ressaltar tanto o que elas têm em comum, quanto as suas diferenças, e, no fundamental, enfatizamos o fato que as universidades são instituições que convivem e se afirmam na multiplicidade, isto é, é próprio delas operarem à base de unidades distintas como o CME e o TROPEN. Nossa unidade é baseada em diversidade; disso depende nossa identidade. Por suas origens, projetos e finalidades, TROPEN e CME se constituem em modelos alternativos de encaminhamento da questão de produção e socialização de conhecimento, e qualificação de pessoal; têm alguns aspectos comuns e outros distintos, e certamente os dois modelos têm vantagens e desvantagens.

Como aspectos comuns ressaltamos a orientação interdisciplinar, o interesse numa mesma atividade, a Educação Ambiental, e a atuação simultânea de alguns pesquisadores nos dois programas. Além destes aspectos, ambos enfrentam dificuldades similares na condução de suas atividades rotineiras, por conta tanto de nossas características institucionais quanto do nosso despreparo para aceitar e trabalhar com inovação. Na UFPI, até agora, tudo esteve moldado às características do Ensino nos cursos de Graduação. As atividades de Pesquisa e Pós-graduação não estão previstas na idéia de universidade que aqui se instalou. O preocupante neste estado de coisas

típico de nosso passado é que aquilo que é interessante, específico e dinâmico da pós-graduação e da pesquisa se perdem quando traduzidos para as rotinas da graduação, especialmente da forma como nós a fazemos aqui. Não se trata de menosprezar ou diminuir os méritos do ensino de graduação; trata-se de não transformar a pós-graduação em apenas um outro curso de graduação que se faz depois de formado.

O que caracteriza a graduação aqui (e quase universalmente no Brasil) é a concentração de todo esforço na transferência de conhecimento pronto e acabado. Esta característica da graduação é uma das mais dramáticas falhas de nosso sistema educacional. Por outro lado, o que caracteriza a pós-graduação é justamente a concentração dos esforços na produção do conhecimento a ser socializado. É neste sentido que reduzir a pós-graduação à graduação é injustificável e insensato. Por outro lado, realizar o contrário seria altamente desejável. Se pudéssemos na graduação produzir o saber necessário a fundamentar o ensino naquele nível (e isso é possível), teríamos a solução de um dos dois mais sérios problemas da Universidade brasileira contemporânea.

O desenho dos dois programas tem também diferenças significativas. O CME segue a tradição da experiência universitária local. Esta tradição está centrada nas rotinas dos cursos de graduação, voltados para a generalização de um saber pronto. Há um elenco de disciplinas, alguns exames, no caso do CME um projeto de pesquisa, um relatório e sua apresentação, mas o peso maior, em termos de formação do aprendiz, está naquilo que ocorre na sala de aula, uma sala de aula que tem como modelo o ensino de graduação acima referido. O papel do orientador, por exemplo, recebe um tratamento que evidencia exatamente as dificuldades. Não é difícil compreender por que o Programa enfrenta tantas dificuldades a cada vez que tenta escapar deste modelo. Por conta destas limitações, o CME é, antes de mais nada, um curso de formação de mestres, ao invés de ser um laboratório onde a pesquisa sobre educação se desenvolve e aqueles que dela participam em grau de excelência recebem o reconhecimento na forma de um título de mestre ou doutor.

No TROPEN, por outro lado, a formação do futuro cientista depende de seu contato com o pesquisador; a formação é moldada pelas características do objeto investigado e pela tradição teórico-metodológica criada a seu redor. A própria concepção do processo de formação é diferente: está baseada nas noções de atividade de laboratório e de campo, supervisionadas por um pesquisador experiente. A formação é dada pelo exemplo na atividade prática de investigação. Por conta destas características o TROPEN se define como um núcleo de pesquisa, antes de se afirmar como um centro de formação de

pessoal. Aliás, os projetos de pesquisa aqui precederam de muito a discussão sobre a organização da pós-graduação que, na verdade, ainda está em processo.

A maioria do pessoal do CME, em 1997, dedicou-se exclusivamente às atividades de ensino. No mesmo período, a totalidade do pessoal do TROPEN participava de um ou mais projetos de pesquisa, embora também ministrasse disciplinas nos vários programas da UFPI. No CME a idéia do curso precedeu àquela de produção científica: a teoria seria a de que, com o curso, surgiriam as pesquisas. No TROPEN, por outro lado, a preocupação com a investigação das questões ambientais precedeu às tentativas de organizar a pós-graduação; a teoria no TROPEN é que a investigação fará emergir a pós-graduação. Talvez esta relação se mantenha como característica distintiva do perfil de cada iniciativa; talvez possa ser invertida ou alterada sem grandes prejuízos.

O impacto dos dois modelos acima comentados no desenho futuro dos cursos de pós-graduação e núcleos de pesquisa da UFPI está para ser ainda verificado. Tudo considerado, gostaria de ver o modelo TROPEN considerado como a proposta de eleição para outros Programas da UFPI, pois ela promete no longo prazo maior viabilidade que o CME. A idéia de Departamentos como base de programas me parece um beco sem saída, algo esgotado e que nunca sequer floresceu plenamente entre nós. A idéia de institutos, interdisciplinares, pluridepartamentais, multicentros, multicampi e abertos à cooperação nacional e internacional me parece muito mais fértil. Estas alternativas estão contempladas na Lei 9394/96, de reforma da educação nacional e não há porque não utiliza-las em nosso favor.

Nestas conclusões vale lembrar o óbvia da distribuição de origem acadêmica do pessoal, pois que no CME predominam pessoas de origem nas Ciências Sociais, enquanto no TROPEN predominam os oriundos das Ciências Naturais, fato que deve ser considerado mesmo no âmbito de propostas gerais interdisciplinares: não se socializam por mais de 20 anos biólogos na perspectiva da Biologia e sociólogos na da Sociologia sem que isso tenha conseqüências duradouras.

Como esperamos ter evidenciado, os dois programas têm perfis distintos, mas ambos compatíveis com a nossa teoria de universidade. Ambos têm um problema comum em relação ao futuro: sua sobrevivência. Esta depende de nossa sensibilidade às inovações e ao teste de novas idéias. Não existe uma solução única, perfeita, certa, dogmaticamente correta. Temos que experimentar, com toda a flexibilidade que a história das universidades nos faz ver que temos. O impensável é matar qualquer uma destas iniciativas ou não

deixar emergir outras, que venham a se somar na enorme tarefa de superação do subdesenvolvimento intelectual em que nos encontramos. Pensar nos trópicos, já diziam nossos antecessores (COSTA LIMA, 1991;) é uma ousadia. Esperamos que esta ousadia acadêmica, cifrada nestas singelas siglas CME e TROPEN resistam, floresçam, e ajudem a demonstrar que a inteligência também habita entre nós.

Compreender a cultura escolar significa perceber a escola, a universidade ou seus órgãos como um campo, um espaço com posições demarcadas; pontos de ingresso, origem trajetórias e destino ou saída; identificar os atores que ocupam estas posições e lhes atribuem e operam significados. O campo escolar é assim aquele que se define pelas lutas pelo controle do monopólio do estabelecimento dos critérios legítimos de definição das normas de legitimidade, pertencimento e exclusão. É portanto um campo marcado por linhas de poder, daquele poder simbólico de capaz de impor significações legítimas, ainda que arbitrárias.

O campo escolar, no que se refere à pós-graduação e à pesquisa, é um tema de estudos interessante por se haver constituído muito recentemente entre nós, e por permitir ainda encontrar os atores sociais que participaram de todo o processo e lhe reconstituir a história. No caso da UFPi, todos estão vivos e operando; no caso do sistema nacional de pós-graduação e pesquisa, grande parte pode ainda ser localizada, ou tem uma história recente conhecida. Este campo é ocupado e operado por atores individuais e institucionais, que chegaram às posições que ocupam através de processos legítimos, isto é, processos que envolveram violência simbólica para imposição dos critérios e valores de legitimidade. No caso dos atores individuais, o processo de agregação ao campo consiste basicamente em titulação escolar e produção intelectual, além de quantidades variadas de capital cultural, social e científico, quantidades estas definidas pelas características da área de conhecimento em que atuam. No caso dos atores institucionais, sua agregação ao campo consiste em processos que levam da autorização de funcionamento, à recomendação e ao credenciamento.

O CME tem seu reconhecimento junto ao público interno e junto às Agências caracterizado por posições contrastantes. Internamente, na UFPi o Programa é objeto de procura altamente valorizado por grande número de candidatos e por seus próprios alunos e egressos; por outro lado, e simultaneamente, enfrenta aquele descrédito que as sociedades subdesenvolvidas têm com respeito aos seus próprios produtos. A internalização do subdesenvolvimento é este processo através do qual, nós, os habitantes da periferia, passamos a nos ver com os olhos do dominador

externo Este é o exemplo canônico do sucesso da dominação cultural. Neste contexto não há o que se faça; ou quase não há. Nós estamos tão convencidos de nossa própria inferioridade que nos recusamos liminarmente a dar qualquer crédito às nossas próprias ações e, por outro lado, estamos abertos a reconhecer validade a qualquer produto que nos pareça de origem metropolitana. Esta atitude de subserviência ao externo e de negação aos valores locais é visível a cada momento, sendo freqüentemente embalada em discurso progressista.

Outro aspecto difícil é aquele que contrapõe o CME, enquanto proposta de geração de conhecimento científico, às noções correntes a respeito do papel da Universidade. Par muitos dentre nós universidade é ensino de graduação. Como conciliar esta noção de universidade como centro repassador de conhecimento pronto, com aquela outra que exige a alocação de tempo e recursos para gerar e aplicar conhecimento novo? Este é, a meu ver, um dos problemas básicos e mais importantes no relacionamento do CME com parte da comunidade universitária. É um problema de difícil solução pois reside no âmago mesmo das experiências e concepções acadêmicas de todos aqueles nossos colegas que ainda não fizeram pós-graduação, e talvez já não tenham interesse ou motivação para realiza-la.

No plano externo as dificuldades se colocam em termos da avaliação da CAPES. Aquela agência tem como teoria que a pós-graduação é uma consequência das atividades de pesquisa. O CME, por sua vez, se instalou para qualificar pessoal e, com base nele, gerar conhecimento e socializa-lo. São duas visões distintas, talvez até antagônicas, a respeito do papel da pós-graduação, sendo que a da CAPES é, por definição, a legítima, por conta de seu normatizador e avaliador da pós-graduação no país. Entretanto não poderíamos aqui agir de outra maneira. Ou instalamos um curso de pós-graduação com todas as dificuldades, como o fizemos, ou nunca o faríamos. Jamais haverá o conjunto de condições ideais para tanto. Mesmo agora, depois de 6 anos de funcionamento ainda nos deparamos com carências importantes, a despeito de tudo o que fizemos e da boa vontade de muitos. Por exemplo, seria desejável termos um acervo de dez mil títulos de livros e uns cem títulos de periódicos nas nossas áreas de interesse. Temos trabalhado duro neste sentido, mas ainda não chegamos lá. É por estas razões que fizemos o que foi feito: não poderia ser diferente, e duvido que no futuro imediato as condições mudem para nos favorecer.

Finalizando, estamos construindo uma cultura de pós-graduação e pesquisa. Estamos qualificando pessoas, estamos instalando novas rotinas, criando novas necessidades, organizando de forma diferente as rotinas e espaços da UFPi no sentido de dar suporte às atividades da pós-graduação e da pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, L.B. Ambiente, cultura e sociedade: o espaço da universidade. LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Teresina, n.2, p.51-70, jan/dez 1993.
- ALBUQUERQUE, L.B. De folclore a arte: uma discussão a respeito de algumas das relações entre cultura e sociedade. EDUCAÇÃO E COMPROMISSO. Teresina: v.4, n. 1/2, p.103-115, 1992.
- ALBUQUERQUE, L.B. Natureza, sociedade e conhecimento: revisitando os paradigmas. EDUCAÇÃO E COMPROMISSO, v.5, n.1/2, p.28-34, jan/dez 1993.
- ASCHAFFENBURG, K. & MAAS, I. Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW, v.62, p.573-587, august, 1997.
- BANNON, L. Interdisciplinarity or interdisciplinary theory in CSCW? Workshop on interdisciplinary theory for CSCW Design, October, 1992. . <http://www.ul.ie/~idc/library/papersreports/LiamBa>
- BARROS, R. S.M. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. São Paulo: EDUSP, 1986.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: EDUSP, 1996a.
- BOURDIEU, P. As regras da arte. São Paulo: Cia das Letras, 1996b.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, P & PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. IN: BRANDÃO, Z. et al. Universidade e educação. Campinas: Papirus: São Paulo: CEDES: ANPED, 1992.
- BRITO, I.S. História da Educação no Piauí. Teresina: Gráfica da UFPI, 1996.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. Caminhos e fronteiras. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.
- CAMARA CASCUDO, L. Cinco livros do povo. João Pessoa: Ed.UFPb, 1994.
- CARRAHER, T. N. et al. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo (57) p.78-85, maio, 1986.
- COSTA LIMA, L. Pensando nos trópicos. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- COSTA, C. S. A perspectiva interdisciplinar do Curso de Mestrado em Educação. LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, V1; N.1.15-25.

- 1996.
- COULON, A. Etnometodologia e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DURAND, J.C. Arte, privilégio e distinção. São Paulo: Perspectiva; EdUSP, 1989.
- GIDDENS, A. Novas regras do método sociológico. Lisboa: Gradiva, 1996.
- UMBERTO ECO. Rápida utopia. p.109-115. REFLEXÕES PARA O FUTURO. São Paulo: editora Abril, 1995.
- LARAIA, R.B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LAUDAN, L. et al. Mudança científica: modelos filosóficos e pesquisa histórica. ESTUDOS AVANÇADOS n.7(19), p.7-89; 1993
- LEITE, D. & MOROSINI, M. Universidade no Brasil: a idéia e a prática. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/agô, 1992.
- MICELLI, S. Estado e cultura no Brasil. São Paulo; DIFEL, 1984.
- OLIVERIA LIMA, L. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Ed. Brasília/Rio, sd.
- ORTIZ, R. Mundialização e Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PACC: <http://wwwprossiga.prossiga.lncc.br/pacc>
- REDCLIFT, M. & BENTON, T. Social theory and the global environment. London: Routledge, 1994.
- SEVCENKO, N. Literatura como missão. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SMITH, P. & ALEXANDER, J.C. Review Essay: Durkheim's religious revival. AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, v.102; n.2; 585-592, 1996.
- ULMANN, R. Todo universitário é acadêmico?. VERITAS, Porto Alegre, n.31, v.124, p.467-483, 1986.
- WACQUANT, L.J.C. & CALHOUM, C.J. Interesse, racionalidade e cultura. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. 15, ano 6, p.76-100, fevereiro de 1991.
- WACQUANT, L.J.C. For a socio-analysis of intellectuals: on Homo Academicus. BERKELEY JOURNAL OF SOCIOLOGY, v.XXXIV, p.1-29, 1989.
- WILD, H. Arti (fact) and arti (fiction). SEHR, v.4 issue 1: Bridging the gap. 1995. <http://shr.stanford.edu/shreview/4-1/text/wild.com>