

Revista Científica Sigma. Instituto de Ensino Superior do Amapá.
v.2, n.2. abr./mai./jun. 2006. Macapá: IESAP, 2006.

Trimestral
ISSN 1980-0207

1.Letras-Periódicos 2. Educação-Periódicos. 3. Turismo-
Periódicos. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá.

CDD 405
370.5
338.

* Os textos aqui publicados podem ser livremente reproduzidos desde que citada a fonte.

* As opiniões expressas em artigos assinados não, necessariamente, expressam as opiniões do IESAP, de qualquer de seus funcionários ou do Conselho Editorial da
REVISTA CIENTÍFICA SIGMA

Sumário

1. Letras, 4

1.1. Ensaios, 5

Lucíola: Perfil de Três Mulheres, 6

Profa. Ms. Débora Almeida de Oliveira

2. Pedagogia, 19

2.1. Artigos, 20

A Pedagogia dos Jesuítas e os Guaranis no Rio Grande do Sul, 21

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz

Pessoa com Deficiência e o Mercado de Trabalho, 39

Profa. Esp. Valena Rodrigues Miranda

História de Vida de Sete Mulheres: Apontando Novos Rumos para a Educação Popular, 49.

Profa. Ms. Filomena M. G. da S. Cordeiro Moita

As Políticas Públicas de Formação do Professor para a Utilização da Informática na Educação, 69

Prof. Esp. Edielso Manoel Mendes de Almeida

Ensaios, 85

A Filosofia da Educação de Friedrich Nietzsche

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz

Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista, 96

José Alex Soares Santos

Autoridade e a construção da liberdade: refletindo universais e fragmentos na epistemologia escolar, 111

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz

Resumos Indicativos ou Críticos (Pedagogia), 128

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e formação de professores**, 129

Prof. Esp. Edielso Manoel Mendes de Almeida

Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Pedagogia), 132

Nietzsche e a educação: Uma perspectiva de Transvaloração para a Pós-modernidade, 134

Gerson Nei Lemos Schulz

3. Turismo, 138

3.1. Artigos, 137

A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu, 139

Alessandro de Melo

3.2. Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Turismo), 157

Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe em Foz do Iguaçu, 158

Poliana Fabíula Cardozo

1 Letras

1.1 Ensaaios

Lucíola: Perfil de Três Mulheres

Débora Almeida de Oliveira*

O nome da moça, cujo perfil o senhor desenhou com tanto esmêro, lembrou-me o nome de um inseto.

Lucíola é o lampiro noturno que brilha de uma luz tão viva no seio da treva e à beira dos charcos. Não será a imagem verdadeira da mulher que no abismo da perdição conserva a pureza d'alma?

G.M.

(Ao Autor)

Desnecessário comentar o choque dos leitores de 1862 ao se depararem com *Lucíola: um perfil de mulher*. A exemplo de autores europeus, como Prevost e Defoe, José de Alencar ousou tocar em um tema que, ao mesmo tempo, causava desconforto e atiçava a curiosidade popular – a prostituição. Dando vida à personagem Lúcia, uma das mais famosas cortesãs do Rio de Janeiro, Alencar mostra o lado obscuro dos integrantes da corte carioca. Passeando lado a lado com Lúcia, o autor visita as lojas mais caras e vai aos bailes mais refinados da cidade, revelando a hipocrisia dos homens que, de dia, atrelavam-se às convenções sociais enquanto, de noite, procuravam as alcovas das prostitutas.

Mas o que dizer sobre Lúcia? Uma cortesã de bons sentimentos? Uma mulher calculista? Ou uma moça vítima de uma sociedade rigidamente estratificada? Afinal de contas, como encarar uma personagem com um comportamento tão paradoxal, ora beirando à devassidão ora à ingenuidade? Frente a estas indagações,

A moralidade através do narrador

Extremamente revelador, o primeiro capítulo de *Lucíola* retrata, de modo implícito, a intolerância da sociedade brasileira em relação às mulheres decaídas. Na cena de abertura, o personagem/narrador Paulo escreve para a Sra. G.M. tentando justificar sua “excessiva indulgência pelas criaturas infelizes, que escandalizam a sociedade com a ostentação do seu luxo e extravagâncias” (cap. I, p.7). No entanto,

* Coordenadora do curso de Letras-Tradutor no Instituto de Ensino Superior do Amapá-IESAP. Contato: demestrado@yahoo.com.br.

embora se considerando “indulgente” para com as “criaturas infelizes”, segundo escreve, Paulo não havia conseguido verbalizar uma resposta satisfatória durante sua primeira conversa com a Sra. G.M., o que o leva a enviar uma carta remetendo a tal episódio. A desculpa pela falta de argumentação no momento propício é simples – a neta da Sra. G.M., “gentil menina de 16 anos” (p.7), encontrava-se “do outro lado do salão”(p.7), e a simples menção da história de uma prostituta seria o suficiente para causar “uma profanação na atmosfera que ela purificava com os perfumes de sua inocência” (p7). Além disso, a palavra pronunciada tão rapidamente não transmitiria a história com a mesma fidelidade da palavra escrita.

Percebe-se, assim, uma grande relutância por parte do narrador em confessar seu antigo amor por uma cortesã. Já incorporado aos rígidos e moralistas padrões sociais vigentes, Paulo prefere esquivar-se de um confronto direto com sua interlocutora, ocultando-se atrás de um punhado de páginas que, segundo ele, “é um perfil de mulher apenas esboçado”(p.8). Fica claro, dessa forma, que o tema da prostituta dever ser, incondicionalmente, abolido das rodas sociais respeitáveis, onde se encontram damas e moças de família. Histórias envolvendo cortesãs não podem ser faladas em voz alta, sob pena de macular os que estão presentes, atentos ou não ao desenvolvimento da narração. Paulo, consciente destas imposições, contenta-se em relembrar sua grande paixão de modo velado e escondido, sem precisar preocupar-se com a reprovação pública (a não ser, é claro, que suas cartas sejam divulgadas).

Iniciando a narração dos fatos, propriamente ditos, no segundo capítulo, Paulo retoma o tempo passado com a frase “A primeira vez que estive no Rio de Janeiro foi em 1855” (p.9). É neste ano que o jovem bacharel pernambucano conhece o objeto de seu desejo: Lúcia. Começa, então, a lenta construção da personagem, pois o narrador (como o leitor) só consegue formular algumas suposições tendo como base as poucas pistas deixadas esparsas ao longo do texto. A primeira aparição de Lúcia em cena, na romaria religiosa de Nossa Senhora da Glória, é marcada pela atração que a jovem exerce sob Paulo.

A lua vinha assomando pelo cimo das montanhas fronteiras; descobri nessa ocasião, a alguns passos de mim, uma linda moça (...) Admirei-lhe do primeiro olhar um talhe esbelto e de suprema elegância. O vestido que o moldava era cinzento com orlas de veludo castanho e dava esquisito realce a um desses

rostos suaves, puros e diáfanos, que parecem vão desfazer-se ao menor sopro (...) Ressumbrava na sua muda contemplação doce melancolia e não sei que laivos de tão ingênua castidade (...)
 –Já vi esta moça! Disse comigo. Mas onde?...
 (cap. II, p.10)

Nota-se que os gestos elegantes e discretos daquela moça, bem como sua beleza delicada, contribuíram para causar uma forte impressão em Paulo. Tal impressão, porém, é imediatamente desfeita no seguinte diálogo:

- Quem é esta senhora? Perguntei a Sá.
 A resposta foi um sorriso inexprimível (...)
 - Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la?...
 Compreendi e corei de minha simplicidade provinciana, que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recato da inocência.
 (cap. II, p.11)

Inteirado da verdadeira identidade da jovem, Paulo não mais a observa com os mesmos, pois, agora, ele vê apenas uma dessa “sultanas do ouro” (p.11). No entanto, como Paulo perceberia nos próximos instantes, Lúcia é por demais complexa para enquadrar-se em estereótipos pré definidos. No momento em que são apresentados um ao outro, Paulo sente-se intrigado com o paradoxo existente entre o que o que ele ouve e o que vê. Declarando, abertamente, que naquele dia religioso não vendia seu corpo, Lúcia demonstra total falta de constrangimento quanto a sua profissão. Afirma, também, que gosta de se divertir e que não costuma esconder seus amantes, como indica o diálogo abaixo:

Sá insistiu:
 - Deixa-te disso; vem conosco.
 - O senhor sabe que não é preciso rogar-me quando se trata de me divertir. Amanhã, qualquer dia, estou pronta. Esta noite, não!
 - Decididamente há alguém que te espera.
 - Ora! Faço mistério disto?
 - Não é teu costume decerto.
 - Portanto tenho o direito de ser acreditada. As aparências enganam tantas vezes! Não é verdade? Disse voltando-se para mim com um sorriso.
 (cap. II, p.12)

De fato, Lúcia falou como uma cortesã, mas sua postura era completamente diversa. Esta divergência basta para confundir Paulo que, até então, pré julgava as mulheres desta profissão pelos adjetivos comuns, como vulgar, baixa, grosseira, etc. Como ele próprio confessa, “a expressão cândida do rosto e a graciosa modéstia do

gesto, ainda mesmo quando os lábios dessa mulher revelavam a cortesã franca e impudente; o contraste inexplicável da palavra e da fisionomia, junto à vaga reminiscência do meu espírito, me preocupavam sem querer” (p.13). Realmente, Paulo já havia encontrado Lúcia antes da romaria, e a lembrança deste encontro irá aturdi-lo ainda mais.

No dia de sua chegada em São Paulo, o narrador passeia com um amigo pela cidade e avista, dentro de um carro, “uma encantadora menina” (p.13). Admirado por sua “graça simples, correta e harmoniosa” (p.14), Paulo exclama para o amigo “- Que linda menina! (...) Como deve ser pura a alma que mora naquele rosto mimoso!” (p.14). Para completar o enlevo, a menina ouve o que foi dito e sorri encabulada. Quando ela, sem querer, derruba o leque, Paulo aproveita para entregá-lo e tocar na mão da moça, que cora ainda mais.

Consequindo, finalmente, juntar as primeiras peças do quebra-cabeça que compõe a enigmática personagem, Paulo tenta montá-lo de forma coerente, tarefa nada fácil. Apresentando características, a princípio contraditórias, Lúcia revela dois perfis distintos. De um lado, surge uma dama distinta, cujo porte aristocrático confere-lhe ares de uma senhora da corte. Do outro, surge uma cortesã capaz de recusar-se a comprar um perfume com a seguinte ironia: “- Flor de laranja!...É muito puro para mim!” (cap. III,p.17). Contudo, quem a visse de longe, vestida sempre com simplicidade e bom gosto, jamais suspeitaria de sua reputação. O próprio narrador hesita em aceitar a realidade, embora seu amigo Sá não se canse de insistir na veracidade dos fatos. Mesmo quando Paulo, após um mês na cidade, resolve fazer uma visita a Lúcia para beneficiar-se de seus favores, a imagem da moça digna e ponderada não o deixa expressar suas verdadeiras intenções. Os trechos que seguem deixam claro o quanto Paulo tenta convencer-se de que tudo podia ser um engano.

Conversamos muito tempo sobre mil futilidades, que nos ocorreram; e eu tive ocasião de notar a simplicidade e a graça natural com que se exprimia. (cap. III,p.18)

Quando me lembrava das palavras que lhe tinha ouvido na Glória, do modo por que Sá a tratara e de outras circunstâncias (...) tudo me parecia claro; mas se me voltava para aquela fisionomia doce e calma, (...) se encontrava o seu olhar límpido e sereno; se via o gesto quase infantil, o sorriso meigo e a atitude singela e modesta, o meu pensamento impregnado de desejos lascivos se depurava de repente (...)

E continuávamos a conversar tranqüilamente de mil coisas menos daquela que me tinha leva do a sua casa.
(cap. III,p.19)

Após ver seus planos de uma tarde de prazer fracassarem, Paulo recrimina-se por Ter sido tão “ridículo” (p.19) a ponto de respeitar uma cortesã da forma como se respeita uma dama de boa estirpe. Buscando confirmar, novamente, a real ocupação da moça, ele interroga seu amigo Sá. As chances de tratar-se de um terrível mal entendido, porém, acabam-se diante das respostas irônicas e malediscentes de Sá, frustrando, em definitivo, as últimas esperanças de Paulo.

- Tens toda a certeza de que ela seja o que me disseste na Glória?
- E esta! Pois duvidas?... Vá a casa dela, já te apresentei.
- Supunha que fosse apenas uma dessas moças fáceis, a quem contudo é preciso fazer a corte por algum tempo.
- O tempo de abrir a carteira. Andas no mundo da lua, Paulo? (...)
- Não é sem razão que te pergunto isto, encontrei-a há dias, e a sua conversa, os seus modos, pareceram-me tão sérios!
- Por que lhe falaste nesse tom? Naturalmente a trataste por senhora como da primeira vez (...) Essas borboletas são como as outras, Paulo; quando lhes dão asas voam, (...) O verdadeiro, acredite-me, é deixá-las arrastarem-se pelo chão no estado de larvas.
(cap.III.p.22)

Convencido de sua “estúrdia ingenuidade” (p.23), Paulo decide procurar a cortesã e exigir o término daquelas atitudes que, a seu ver, não passavam de uma farsa muito bem orquestrada. De forma cruel, o rapaz diz, sem meias palavras, que aquela “comédia de amor” (cap.IV,p.28) não lhe agradava. Além disso, a idéia de fazer a corte à Lúcia seria “soberanamente ridículo” (p.29) para ambos. Sem saber, Paulo acaba por desencadear uma súbita metamorfose em Lúcia. A jovem comedida e educada, que vertera lágrimas ao notar em Paulo um desejo estritamente sexual, agora dá lugar à prostitua experiente , à atriz que obtinha seu sustento através da venda de seu corpo. Como uma mercadoria disponível ao comprador que melhor pagar, Lúcia oferece a Paulo o que ele tanto hesitava em pedir. A cena a seguir mostra a total transformação de Lúcia, bem como o atordoamento do narrador diante desta mudança.

Dirigiu-se a uma porta lateral, e fazendo correr com um movimento brusco a cortina de seda, desvendou de relance uma alcova (...) e de gesto faceiro da mão convidou-me a entrar.(...) Era outra mulher. O rosto cândido e diáfano, que tanto me impressionou à doce claridade da lua, se transformara completamente: tinha agora uns toques ardentes e um fulgor estranho que o iluminava.(...) Havia um abismo de sensualidade nas asas da narina que

tremiam com o anélito do respiro curto e sibilante, e também nos fogos surdos que incendiavam a pupila negra.
(cap.IV, p.30)

Mantendo o tom erótico da descrição, o narrador continua a dar detalhes sobre a nova a figura de Lúcia, utilizando expressões altamente sensuais, a exemplo de “colo soberbo”(p.30), “ondulações felinas”, “espreguiçamento voluptuoso”, “tremor espasmódico” e “sangue abrasando-lhes as veias”. Por fim, o narrador conclui: “Era uma transfiguração completa.” Entretanto, o que este narrador ainda não podia visualizar era a total dimensão da metamorfose ocorrida em Lúcia. Após a consumação do prazer, a cortesã assume a postura de credora e estende a mão em direção a Paulo, numa clara referência ao dinheiro devido. Lívido com tal atitude, Paulo, agora não mais na posição de amigo, e sim na de mero cliente, busca sua carteira para “ atirá-la à face dessa mulher”(p.31). Mais uma vez, porém, ele é surpreendido pela personagem que, irônica, se nega a receber o pagamento ao afirmar: “- Estava gracejando! Não é assim que me queria? E soltou uma gargalhada.”(p.31)

Após o encontro amoroso com Lúcia, Paulo vai embora intrigado com “a singularidade daquela cortesã, que ora levava a impudência até o cinismo, ora esquecia o seu papel no simples e modesto recato de uma senhora”(p.32). Solidifica-se, então, a certeza de que o caráter de Lúcia estava calcado nas dualidades pureza x devassidão, corpo x alma, atração sexual x amor conjugal, virtude x vício e família x perdição. Movendo-se de um extremo a outro, inesperadamente, Lúcia obtinha as mais variadas interpretações a respeito de sua personalidade. Antigos amantes levavam ao conhecimento do narrador todas as excentricidades da cortesã, tais como o hábito de vender todas as jóias que ganhava, o costume de abandonar os seus parceiros sem aviso prévio e a escolha de uma moradia simples e isolada, apesar de sua pequena fortuna.

Até este momento, Paulo vislumbra o conflito psicológico que divide a personagem entre o demoníaco e o angelical. Todavia, o narrador não estava preparado para defrontar-se com a real degradação moral de Lúcia, revelada quando ela assume seu papel de prostituta em uma festa na casa de Sá. Nessa noite, que prometia uma surpresa desde o início, Lúcia é chamada de “Lúcifer” (cap. VII, p.53), brincadeira a qual responde: “- É velho! Não valia a pena acordar para isso. Quem não

sabe que eu sou um anjo de luz , que desci do céu ao inferno?”(p.53). Fazendo juz ao apelido lembrado, Lúcia paga a conta da ceia conforme fôra combinado, ou seja, aceitando o pedido dos presentes e despindo suas roupas em cima de uma mesa. Sentindo-se, a princípio, ultrajado com aquela atitude, Paulo revolta-se contra personagem, como bem demonstra a seguinte citação:

Compreenda agora por que a bacante ficou fria e gelada para mim, na sua ardente lascívia. A mulher que com seus encantos cevava outros olhos que não os meus, a estátua animada de desejos que eu não havia excitado, em vez de provocar em mim admiração, indignou-me. Tive vergonha e asco, eu, que na véspera apertara com delírio nos meus braços essa mesma cortesã, menos bela ainda e menos deslumbrante, do que agora na sua fulgurante impudência.

(cap. VIII, p.63)

Passado o primeiro instante, Paulo confessa sentir “mais pena do que indignação” (p.64) daquela mulher, não conseguindo compreender “que motivo a obrigava a descer tão baixo” (p.64). Se Paulo tivesse prestado um pouco mais de atenção às suas próprias palavras, teria notado que o comportamento de Lúcia não era tão injustificável. Convidada a expor seu corpo, com já o fizera em outras ocasiões, ela prepara-se para iniciar o espetáculo. No entanto, a pedido de Paulo, Lúcia nega-se a continuar com aquela situação constrangedora mas, no último momento, sua decisão é abalada por um cruel comentário que escapa da boca do narrador. Atingida em seu orgulho e auto-estima, Lúcia vê suas expectativas românticas em relação a Paulo serem desfeitas justamente por ele, que faz pouco caso de seus sentimentos. Novamente, Paulo desencadeia o processo que impele Lúcia a assumir sua condição de prostituta fria e calculista, a exemplo dos trechos abaixo:

Ela ergue-se, circulando a mesa com o olhar ardente e fascinado.

- Tu não farás isso, Lúcia! Disse-lhe eu à meia voz.

(...)

- É preciso pagar a conta da ceia!

Travei-lhe da mão:

- Eu te suplico!

O seu corpo oscilou; caiu inerte sobre a cadeira.

(...)

(cap. VII, p.61)

Diante da visível hesitação de Lúcia, que travava uma conversa a baixa voz com Paulo, Sá ironiza a reação do casal. Paulo, por sua vez, responde sem pensar no modo como suas palavras irão repercutir em Lúcia.

- O que está me parecendo é que Lúcia quer apaixonar-te.

Soltei uma gargalhada.

- Perde o seu tempo! A mim?

Lúcia ergueu a cabeça com orgulho satânico, e levantando-se de um salto, agarrou uma garrafa de champanhe, quase cheia. Quando a pousou sobre a mesa, todo o vinho tinha-lhe passado pelos lábios, onde a espuma fervilhava ainda. Ouvei o rugido da seda; diante de meus olhos deslumbrados passou a divina aparição que admirara na véspera.

(cap. VII, p.61)

Como se pode perceber, a transformação da personagem não ocorre de maneira simples e fácil, tanto que, para representar a cortesã devassa, Lúcia precisa embriagar-se com champanhe antes de começar a despir-se na frente de todos. Assim, triunfava, naquela hora, o lado diabólico e sensual da prostituta sobre o lado modesto e recatado da mulher que, mesmo tendo consciência de seu papel social, ainda nutria esperanças quanto a um futuro melhor; quanto a um tempo em que a promiscuidade não mais faria parte de sua vida. Porém, a vitória da “bacante” (p.65) dura pouco. Imediatamente após as cenas de sua nudez, Lúcia recobra sua dignidade e vai em busca de Paulo, que refugiara-se no jardim. Mostrando-se completamente arrependida, ela jura que só tomara semelhante atitude devido as palavras sarcásticas que ouvira de Paulo. Este, também arrependido de sua fraqueza, pede desculpas e ambos trocam juras de amor. Frente, mais uma vez, à menina doce e meiga que Lúcia deixava vir à tona, o narrador finalmente confessa sua incapacidade de entender aquela mulher ao verbalizar este pensamento: “Se naquela ocasião me viesse a idéia de estudar, como hoje faço a luz das minhas recordações, o caráter de Lúcia, desanimaria por certo à primeira tentativa” (cap. VIII,p.70).

A partir de então, iniciando uma nova fase em seu relacionamento, o casal irá enfrentar uma série de preconceitos sociais. Manter uma prostituta era uma hábito que muitos cultivavam. Manter uma cortesã de luxo era um costume dos poucos que tinham boas condições financeiras. Entretanto, amar e viver com uma cortesã, embora disfarçadamente, era uma conduta imprópria e condenável. Lúcia, acostumada a ser destrutada e humilhada em público, demonstra possuir mais fibra e coragem para lidar com a situação. Abrindo mão de todas as reuniões e encontros aos quais comparecia e

de todos os amantes que a bajulavam, Lúcia tenta viver um conto de fadas, escondendo seu romance das más-línguas. Paulo, porém, acaba sucumbindo à maledicência da sociedade, minando, pouco a pouco, a esperança que Lúcia depositava naquela relação. As primeiras desavenças ocorriam sempre por iniciativa de Paulo, geralmente, devido ao sentimento de inferioridade que nutria em termos de poder aquisitivo, pois não era rico o suficiente para monopolizar as atenções de uma mulher que circulava nos ambientes mais luxuosos da cidade. Como ele próprio afirma: “A consciência que eu tinha, de não ser bastante rico para essa mulher, pungia-me tanto e a cada momento, que à menor palavra dúbia, ao menor gesto equívoco, os meus brios se revoltavam” (cap.XI,p.91).

Obviamente, o rompimento do casal se dará por motivos financeiros. Sá, envenenado com seu despeito de amante abandonado, assume uma postura de bom amigo, fazendo chegar ao conhecimento de Paulo a mais nova calúnia que corria nos salões: a de que Paulo vivia às custas de Lúcia, impedindo-a de ganhar seu sustento através do livre exercício de sua profissão. Foi desferido, assim, o golpe de misericórdia no ego do rapaz, que não suporta ver seu nome atirado na lama. Lúcia, inteirada das razões que começavam a afastar Paulo de sua companhia, põe fim na discussão com um discurso desesperado, em que reconhece a impossibilidade de agir de acordo com sua vontade, pois seu papel de cortesã seria sempre um estigma em sua existência e na vida daqueles que a rodeavam.

- Ah! Esquecia que uma mulher como eu não se pertence; é uma coisa pública, um carro da praça, que não pode recusar quem chega. (...) Esqueci, que, para ter o direito de vender o meu corpo, perdi a liberdade de dá-lo a quem me aprover! (...) Enquanto abrir a mão para receber o salário, contando os meus beijos pelo número das notas do banco (...); um homem honesto pode rolar-se nos meus braços sem que a mais leve nódoa manche sua honra; mas se pedir-lhe que me aceite, se lhe suplicar a esmola de um pouco de afeição, oh! Então o meu contato será como a lepra (...). Todo homem honesto deve repelir-me!
(cap.XII,p.105)

Diante do raciocínio lógico e cruel de Lúcia, Paulo vai embora “refletindo se o que tinha feito era realmente uma ação digna, ou uma refinada covardia; servilismo à inveja e malevolência social, que se decora tantas vezes com o pomposo nome de opinião pública”(p.106). Passado um período conturbado na vida de ambos, em que Paulo sente-se culpado por atirar Lúcia de volta ao vício de onde ela lutara para sair, o casal reata seu antigo relacionamento. Desta vez, no entanto, Lúcia já não é a mesma,

ou melhor, tenta não ser. Ao voltar para Paulo, Lúcia dá mostras de não mais desejar contatos físicos, permitindo apenas leves beijos na face. Sua busca por purificação torna-se vital para sua vida, uma vez que a personagem já não mais suporta o remorso causado pelos cinco anos que passara na prostituição. Paulo, após algumas resistências iniciais, percebe que Lúcia, naquela fase, precisava desesperadamente de “uma amizade fraternal e pura”(cap.XVIII,p.166).

A partir daí, Lúcia enterra a cortesã devassa, tentando resgatar um passado remoto, quando uma menina de quatorze anos, chamada Maria da Glória, sofreu a infelicidade de cair no mundo das meretrizes. Contando sua história para Paulo, Lúcia explica que vendera seu corpo para salvar a vida de sua família, que se encontrava a beira da morte por causa da febre amarela. Após muita luta, a menina deixara-se seduzir por um velho que lhe dera dinheiro para comprar remédios. Muitos da família morreram mas, o pai, que sobrevivera, não pôde compreender o sacrifício da jovem. Expulsa de casa, Maria da Glória cai nas armadilhas do meretrício e, tempos depois, troca de nome com uma amiga – Lúcia – que morreria da mesma doença. Dada como morta, Maria da Glória, agora Lúcia, galgava os degraus que a transformariam na mais bela e requintada cortesã do Rio de Janeiro.

Ao tentar reviver o período feliz da infância, Lúcia não percebe que jamais retornaria àquele estágio de ingenuidade e castidade. O perfil da menina simples e dedicada à família está, definitivamente, perdido no tempo. Iludindo-se quanto ao futuro, Lúcia compra uma casa isolada nos arrabaldes da cidade e, lá, vai morar com a pequena irmã que vivia em um colégio para meninas. Construindo toda uma nova identidade, Lúcia passa a vestir-se de maneira ainda mais discreta, além de pedir a Paulo que a chame pelo nome verdadeiro. A personagem também renega seu lado “Lúcifer” ao convencer-se de que poderia encarar sua perdição apenas como um pesadelo.

Apesar da revelação da véspera, continuava a dar a Lúcia esse doce nome, que estava tão habituado a pronunciar. Uma vez porém ela olhou-me com expressão de mágoa:

- Paulo, disse-me com brandura, chama-me Maria!
(cap.XX,p.185)

- Sou feliz! Dizia-me uma noite, muito feliz! Deus se compadeceu de mim dando-me essa força de vontade que me faz separar de minha vida o tempo

que não vivi. Ele me aparece como um sonho, como uma nuvem sombria que vai sumindo.
(cap.XX,p.187)

Entretanto, embora se esforçando para reviver a antiga Maria da Glória, Lúcia ainda guarda receios e temores, pois, intimamente, sabe que os tempos de cortesã nunca poderão ser apagados. De fato, Lúcia consegue uma relativa paz de espírito durante o período que passara ao lado de Paulo e de Ana, mas, como ela mesma previra, “não se goza de bem-aventurança na terra”(cap. XX,p.188). A exemplo das heroínas românticas, Lúcia morre para alcançar a redenção.

Conclusão

Retornando à pergunta inicial deste trabalho: O que dizer sobre Lúcia? Obviamente, esta pergunta está longe de alcançar uma resposta satisfatória definitiva. As possibilidades interpretativas que a personagem oferece são muitas, variando na medida da complexidade psicológica que Lúcia apresenta. O que se pode ter como ponto de partida é a constante luta travada entre duas personalidades distintas que coexistiam em Lúcia. Anjo e demônio enfrentam-se ao longo de toda narração. Em certos momentos, noções como ingenuidade, castidade, amor, tolerância, fidelidade e humildade levam vantagens sobre a perversidade, a promiscuidade, a paixão, a perfídia, a traição e a arrogância. No entanto, o lado “anjo” da personagem nem sempre conseguia sobrepor-se a “Lúcifer”, deixando transparecer a cortesã maliciosa que não mostrava vergonha alguma em negociar seu corpo como se negociasse uma mercadoria qualquer.

Quase ao final do embate entre tais forças opostas, o leitor percebe o tênue esboço de uma terceira personalidade – Maria da Glória. Tênuo porque a menina pura e feliz surge somente através das memórias de uma Lúcia romântica e arrependida de seus pecados. Após a grande luta que concedeu vitória ao lado bom e sofredor da personagem, Lúcia recorda da época em que tinha quatorze anos, alheia a qualquer conhecimento referente ao comportamento sexual. Infelizmente, o resgate de Maria da Glória já não é mais possível, uma vez que Lúcia contaminara-se no universo da prostituição. Dessa forma, não resta outra saída à personagem a não ser conformar-se com seu estigma, marca indelével que carregaria até seu fim, quando uma ameaça de aborto acaba por tirar sua vida.

Se para o leitor fica a dúvida permanente sobre quem era Lúcia na realidade, o mesmo ocorre com o narrador. Acreditando não ter expressado toda a grandeza desta mulher, Paulo encerra sua narração colocando um cacho dos cabelos de Lúcia junto a carta que enviava para a Sra. G.M., terminando sua história com as seguintes palavras: “A senhora há de amar Lúcia, tenho a certeza; talvez pois aquela relíquia, ainda impregnada de seiva e fragrância da criatura angélica, lhe revele o que eu não pude exprimir” (cap.XXI,p.211)

Referências

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

DE MARCO, Valéria. **O Império da Cortesã: Lucíola, um perfil de Alencar**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RAGO, Margareth. O Poder da Prostituta na História e na Literatura. In: **SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA 4.**, 1991, Natal. Anais...Natal: Ed. da UFF, 1991. 272p. p.71-85.

2 Pedagogia

2.1 Artigos

A Pedagogia dos Jesuítas e os Guaranis no Rio Grande do Sul

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz*

Resumo: Este artigo trabalha a história das Missões Jesuíticas nos territórios do atual estado do Rio Grande do Sul, abordando as influências culturais (européias e indígenas) que formaram esta experiência civilizatória única, sua decadência e alguns desdobramentos que formam a atual cultura dos gaúchos.

Palavras-chave: Cultura. Missões Jesuíticas. Guaranis

Abstract: This article presents the Jesuitics Missions history in the actual territories of the State of Rio Grande do Sul, focusing the cultural influences that gave origin to this unique civilizing experience, its decadency and some of the ramifications that formed the actual "gaucho" culture.

Key words: Culture – Jesuitics Missions – Guarany

Introdução

Este artigo visa a abordar de forma histórico-crítica a experiência ímpar político-social-cultural e econômica denominada de "Missões Guaraníticas ou Reduções Jesuíticas" no Rio Grande do Sul (antiga província brasileira do Rio Grande de São Pedro) do século XVII.

I O problema

Quais aspectos pedagógicos desta experiência foram relevantes para a formação cultural do estado do Rio Grande do Sul?

*Bacharel em Filosofia – Universidade Católica de Pelotas/Mestre em educação - Universidade Federal de Pelotas/Professor no Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. E-mail: gnlschulz@pop.com.br

II Resgate histórico das Missões Jesuíticas

Antecedentes: No contexto do século XVII vigorava o tratado de Tordesilhas (07/06/1494) que concedia a Portugal uma estreita faixa de terra do atual território brasileiro que ficava limitada pelo oceano Atlântico, o que não dava grandes perspectivas de alargamento e progresso para a colônia do pau-brasil. Os principais centros povoados eram Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Logo no início da colonização, o Brasil era atrativo devido às grandes quantidades de pau-brasil, minas de ouro, prata e pedras preciosas, e seu território (o clima quente do Nordeste) possibilitava a monocultura da cana de açúcar, demandando mão-de-obra escrava indígena. Daí os portugueses adotarem a prática de "prear" os índios, inclusive estabelecendo empresas patrocinadas pela câmara de vereadores de São Paulo que se chamavam Bandeiras e que eram responsáveis pela captura e comercialização desses índios para as lavouras do nordeste. Várias delas foram assolar as Missões Guaraníticas formadas na antiga Colônia de S. Pedro, atual Rio Grande do Sul.

No século XVII a demarcação fronteiriça entre os domínios de Espanha e Portugal não era clara e, justamente para impedir a entrada de bandeirantes que invadiam sem qualquer controle suas terras, é que o governo espanhol permitiu que os padres jesuítas, estabelecidos em Assunpción no Paraguai, catequizessem todos os índios pertencentes a seus domínios e que eram, em boa parte, índios guaranis. Esta medida visava também proteger a mina de prata de Potosí, na atual Bolívia, dos invasores portugueses.

A ideologia dos jesuítas que vieram para o sul do atual Paraguai era a mesma da Companhia de Jesus de Roma: angariar almas para a Igreja Católica pela catequese e pregação. Fundar escolas e cuidar da continuação da educação cristã dos filhos de colonos, degredados, mineiros e aventureiros que afluíam de todas as partes da Europa para a América em busca de uma vida de riquezas.

Os jesuítas tiveram um papel muito importante na colonização espanhola na América, pois além de garantir a sobrevivência da cultura hispânica, trouxeram a língua espanhola que era usada em todas as casas de ensino. Os padres também controlavam o funcionamento das capelas, o que na época era o mesmo que

administrar as cidades e vilas nascentes, pois o poder público do rei era confundido com o poder religioso, visto que até mesmo os padres eram funcionários do Estado². Isso lhes deu um enorme poder de decisão administrativa e religiosa para guiar material e espiritualmente os destinos da colonização espanhola. É importante também esclarecer que o tipo de colonização que o governo espanhol implantou foi o de ocupação, isto é, queria-se povoar o território recém descoberto, fundando-se cidades e vilas, enquanto o modelo português era apenas o de exploração. Prova está no fato de que, ao fim do século XVIII, a Espanha implantou vinte e três universidades em suas possessões, enquanto no Brasil a primeira faculdade só apareceu em 1827, após a independência. Com os jesuítas veio a idéia de instaurar o processo civilizatório³ e solidificar a língua espanhola no ensino obrigatório em todas as escolas da América, matando as línguas indígenas.

III As Missões

As Missões Guaraníticas surgiram oficialmente em 1626 quando um padre da Ordem dos jesuítas chamado Roque Gonzáles de Santa Cruz atravessou o rio Uruguai para iniciar alguns aldeamentos no solo de São Pedro. Embora o Brasil colônia tenha sido descoberto em 1500 (historicamente sabe-se que em se tratando de posse, este já era ocupado por diversos povos denominados índios), a ocupação dos territórios mais

² Embora as Reduções dispusessem de oficiais do governo civil tais como: o cabildo que exercia os três poderes (executivo, legislativo e judiciário); dois alcaides (juízes); um tenente corregedor que era vice-prefeito; dois alcaides da irmandade que eram juízes rurais. Regedores: que eram delegados de bairro e o alferes real que era comandante do exército. Além de um escrivão e um grupo de alguazil (a polícia civil), bem como o mordomo com seu grupo de armazenistas, contadores e fiscais encarregados dos negócios da fazenda, estes se encontravam subordinados aos padres jesuítas.

³ Aqui se faz interessante esclarecer o que se entende atualmente por processo civilizatório e o que se entendia na época em questão. Hoje, quando se fala de povo não civilizado, não significa atrasado culturalmente em relação a outros com técnicas industriais e organizações políticas mais complexas, e sim significa aqueles que não se organizam em urbanizações (cidades). Como exemplo pode-se citar os atuais índios da Amazônia e Pantanal, alguns povos da Austrália e Oceania ou até mesmo da África. Na época da colonização, entretanto, não civilizado significava bárbaro no sentido mais pejorativo da palavra, portanto era preciso, no pensamento dos conquistadores, salvar os habitantes indígenas ou negros, isto é, os não brancos, de sua própria barbárie e torná-los europeizados, lhes ensinando a escrita e a moral européia bem como sua religião, o cristianismo. Isso justificava a destruição de sua cultura que era considerada inferior. Outros fatores que contribuíram também foram os fatos de que os povos americanos não conheciam melhores técnicas de defesa (pólvora e canhão) e alguns viviam dispersos pelo continente por adotarem o nomadismo como modo de vida, e outros ainda estavam no estágio de caçadores e coletores. Isto facilitou a conquista.

meridionais do Brasil deu-se aos poucos. Em primeiro lugar, devido às enormes dificuldades de transporte, manutenção de tropas de ocupação e desinteresse dos portugueses que, pela facilidade de ligação com a Europa, preferiam habitar o litoral. Ademais, era no litoral que ficavam os portos, zona de entrada e saída de mercadorias, estavam estabelecidos os quartéis que garantiam a segurança das populações, as casas de comércio, de troca de moedas, os prédios públicos como as alfândegas e as igrejas e onde girava toda a vida social, econômica e política.

Assim os jesuítas, bem como a Espanha, dominaram todo o território que forma atualmente os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que na época pertenciam à Espanha. De acordo com Mário Simon, no início do século XVII, os jesuítas (padres Simon Maceta e José Catalino) já haviam fundado mais de dez "reduções" no território do atual estado do Paraná que constituiu a "Província de Guayrá". Estes aldeamentos tinham por objetivo além da catequese dos índios, eliminar sua antiga cultura denominada "bárbara" e trocá-la pela nova (o cristianismo) e instaurar um modelo econômico e político-administrativo inédito até então para aqueles povos, o feudalismo⁴. Esta primeira experiência de redução durou pouco mais de 20 anos sendo abandonadas em 1631 quando houve a chamada "retirada do Guayrá", episódio onde o padre Antônio Ruiz de Montoya reuniu seus 12.000 índios para fugir aos portugueses (à bandeira do vereador paulista Raposo Tavares) que atacavam. Esta retirada foi trágica, pois os índios estavam amontoados em 900 canoas que, descendo o rio Paraná, se despedaçaram nas antigas Sete Quedas. Os sobreviventes desta fuga foram obrigados a se embrenhar nas selvas a mercê de outras tribos inimigas, das feras e de caçadores de índios. Ao fim desta tragédia restaram apenas 4.000 pessoas que fundaram uma outra redução no atual território da província de Misiones na Argentina.

IV Os Sete povos das Missões

De acordo com Mário Simon não foram apenas sete os povos fundados no Rio Grande do Sul pelos jesuítas, mas muito mais, talvez uns 30 como afirma Arnaldo Bruxel ou 33 como afirma Hemetério da Silveira.

⁴ Este modelo consistia na cessão de terras por parte do rei para que os vassalos as cultivassem e, em troca da proteção do rei, estes deviam lhe pagar tributos.

O fato é que nesta contagem, muitas vezes, somam-se capelas e povoações menores que não faziam parte efetivamente das Missões Guaraníticas. As Missões do Rio Grande do Sul foram fundadas pelo padre Roque Gonzáles de Santa Cruz em 3 de maio de 1626. Foi neste ano que começou a formar-se o ciclo missioneiro no conjunto de terras à esquerda do Rio Uruguai. A primeira missão foi São Nicolau que serviu de base para a penetração nas terras dos índios Tapes que habitavam a atual Serra Geral. São Nicolau teve, na primeira fase, 280 famílias ou cerca de quatro mil indígenas. Depois foram fundadas São Francisco Xavier (1626), na atual Argentina. Nossa Senhora Candelária do Ibicuí (1627), Assunção do Ijuí (1628), Nossa Senhora Candelária do Piratini (1628), Caaró (1628), Apóstolos (1631), São Carlos (1631), São Tomé (1632), São José (1632), Natividade (1632), São Cosme e Damião (1632), Jesus Maria (1632), Sant'Ana (1632), São Miguel⁵ (1632), São Cristóvão (1634), São Joaquim (1634), Santa Tereza (1634). Todas estas reduções duraram apenas seis anos sem que pudesse se estabelecer no Rio Grande do Sul a sonhada sociedade cristã da pedagogia jesuítica. As inimizades dos Tapes e Guaranis com outros povos indígenas e entre si, as ações das Bandeiras paulistas (o já mencionado Raposo Tavares e Fernão Dias Paes que se imortalizou na obra de Olavo Bilac: 'O caçador de esmeraldas', Francisco Bueno e André Fernandes e Francisco Cordeiro), figuram entre os motivos causadores da destruição destas Missões. Tais aventureiros aprisionavam os índios para vendê-los como escravos negros em São Paulo, pois pela lei era proibido vender escravos índios nos territórios do Brasil.

O abandono ou desinteresse por parte dos administradores espanhóis também determinou o fim deste primeiro ciclo missioneiro. Assim, em 1637, os índios e os padres missionários decidiram abandonar esta região e se estabelecerem próximos a Redução de Conceição, na Argentina. Foi neste período que o governo espanhol permitiu aos aldeamentos, a pedido dos jesuítas, formarem pequenos exércitos equipados com armas de fogo e até mesmo com canhões feitos de um bambu gigante coberto de couro que disparavam alguns poucos tiros com obus de pedra.

Em 1641, com os índios missioneiros já na Argentina, travou-se a batalha no riacho do M'bororé. Esta batalha ocorreu porque antes da partida das primeiras

⁵ Que não é a mesma São Miguel cujas ruínas permanecem até nossos dias.

missões, alguns bandeirantes tinham caído prisioneiros dos índios e Jerônimo Pedroso (um participante da elite bandeirante piratininga) desejava vingança. Então ele armou uma bandeira com 600 mamelucos e 4.000 índios tupis, inimigos dos missionários, para destruir as missões restantes com 700 canoas de guerra que desceram pelo rio Uruguai. Porém, um padre jesuíta que estava em São Paulo chamado Diaz Taño ficou sabendo desta bandeira e mandou avisar aos índios que se precaveram, esperando os bandeirantes. Ao fim da batalha que se travou em março de 1641 sob o comando do índio Inácio Abiaru, assistido pelo padre jesuíta técnico militar, Domingos de Torres, os aventureiros foram massacrados. Poucos foram os sobreviventes que conseguiram retornar a São Paulo. Logo em seguida organizou-se outra grande operação para destruir as Missões, mas neste período começava a exploração das esmeraldas no atual estado de Goiás e perdeu-se o interesse de investimento nas Bandeiras. Assim terminaram os ataques bandeirantes e as Bandeiras caçadoras de índios no sul do Brasil.

V O desenvolvimento econômico das Missões Jesuíticas

Foi o padre Cristóvão de Mendoza em 1634 que introduziu o gado vacum na região das Missões. Este gado que ficou abandonado pelos campos no período de 45 anos, criando-se "chucro" pelas pastagens virgens e pelas águas límpidas do centro do estado se reproduziu de forma espantosa, possibilitando e atraindo para o Rio Grande do Sul os portugueses e a retomada das missões jesuíticas, abrindo o segundo ciclo de colonização e fundando o que se conhece hoje por Sete Povos das Missões. Desta forma, ao fim do ano de 1687, os antigos habitantes das primeiras reduções que fugiram para a Argentina ficaram sem terras para cultivar, obrigando-se a retornar para o antigo território na Província de São Pedro.

Por volta de 1652 algumas reduções da margem direita instalaram suas estâncias na margem ocidental do rio Uruguai e por isso grandes hordas de indígenas vasculhavam o "território de ninguém". Foi nestas explorações que os indígenas descobriram que os territórios gaúchos estavam povoados de milhares de cabeças de gado selvagem.

Em 1682 fundou-se São Francisco de Borja sobre o que restou da antiga redução de São Tomé. A partir de 2 de fevereiro de 1687 assentaram-se: São Nicolau, São Luiz Gonzaga e São Miguel, em 1690 São Lourenço Mártir, em 1697 São João Batista, desmembramento da antiga São Miguel e Santo Ângelo em 1706.

É característica deste período a intensificação na ocupação do que viria a formar mais tarde o território do atual estado do Rio Grande do Sul. As estâncias foram o modo mais prático para isso, devido às grandes extensões de terra deste território. As próprias Missões Jesuíticas eram latifúndios. Elas dispunham, em alguns casos, de mais de um milhão de cabeças de gado que eram consumidas e até mesmo exportadas para outras nações da América. Além disso, havia também o cultivo da erva-mate (a *Ilex Paraguaienses*) que foi trazida do Paraguai onde era consumida pelos Guaranis como bebida quente que inicialmente foi proibida pelos padres colonizadores porque seu uso restringia-se a cerimônias religiosas indígenas cujos xamãs se inebriavam com ela para praticar adivinhações. Por saber disso é que os jesuítas a proibiram sob pena de excomunhão. A partir daí os índios passaram a embriagar-se com bebidas fermentadas feitas a partir de mandioca ou de mel e milho, o que prejudicava o bom andamento dos trabalhos cotidianos. O consumo da erva-mate só foi re-introduzido porque os jesuítas voltaram atrás, permitindo seu consumo em substituição às bebidas alcoólicas.

VI A organização das Reduções

De acordo com Zanotelli⁶ as Reduções Jesuíticas dispunham de oficinas de carpintaria, produção de arte e fabricação de roupas de algodão ou lã. Também havia escolas para a catequese onde eram ensinados às crianças os fundamentos da doutrina cristã como forma de atingir aos pais que ainda não estavam perfeitamente aculturados. A pedagogia jesuítica dava-se pela "Ratio Studiorum". Esta é até hoje a cartilha de ensino dos Jesuítas. A "Ratio Studiorum", como nos diz Raul Briquet em sua *História da Educação*⁷, consta de

⁶ In: Rio Grande do Sul arquétipos culturais e desenvolvimento, p.144 e ss.

⁷ BRIQUET, Raul. *História da Educação – Evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença, 1946. P. 75-81.

O "Ratio Studiorum" [...] decretado pelo Geral Cláudio Acquaviva, em 1 de janeiro de 1599 [...]

I) Qualidades do educador. [...] O reitor é quem determina a duração dos cursos; estabelece os horários, ordena os exercícios escolares, e toma as medidas consentâneas com o meio e qualidade dos alunos. Nada fica ao sabor do acaso; tudo está previsto e regulado. A obra educacional reclama o espírito de colaboração dos professores, que, dentro da ordem e disciplina, devem resguardar a personalidade do aluno. A unidade da pedagogia inaciana não é só administrativa; é também doutrinária e de ação, refletindo-se na disciplina exterior e interior. A interior – *vince te ipsum* – revela quanto o jesuíta sabe que o maior inimigo está em nós mesmos; a exterior é diretiva quando evita o mal; preventiva, quando se opõe a abusos a transgressões, e repressiva, ao ver a falta cometida. [...] O professor deve possuir método de ensino, ciência sólida e zelo pedagógico. [...] Será douto; [...] Terá amor ao ensino, condição irreduzível do êxito didático. É preciso que o aluno reconheça no mestre a boa vontade de vê-lo progredir, [...] A organização deve permitir aos mediocres que dêem tudo quanto possam, e aos bem dotados que sejam condignamente aproveitados. Nunca o professor fará prevalecer a sua vontade sobre a dos alunos; jamais imperará o *magister dixit*. [...] A obra educativa, como, aliás, a religiosa, é eminentemente de persuasão. [...] Para eximir-se de vícios comuns do magistério, aconselha Jouvancy precaver-se contra as cinco causas seguintes: 1º) Dedicar-se a estudos estranhos à matéria que ensina, especialmente com prejuízo da disciplina que lhe foi confiada. 2º) Familiaridade excessiva com os alunos a ponto de perder a necessária autoridade. 3º) Ânimo desigual; ora alegre e jovial, ora retraído e atrabiliário. O professor há de ser símbolo de imperturbabilidade ante os acidentes da vida. 4º) Comodismo negligente, em que descuida dos processos modernos de ensino e lança mão de apostilas e compêndios anacrônicos; não sabe, ou não quer, dissipar o tédio e a monotonia do ensino. 5º) Fadiga física e moral, já pela idade, já pela energia despendida em longos anos de ensino. [...] II) Princípios pedagógicos. São três: do interesse, da atividade e da concentração. [...] 2.º) [...] o mestre provoca o esforço genuíno e pessoal, e combate, impiedosamente, a passividade, a displicência e o tédio.

O castigo corporal é excepcional (nota do original: Eficiente é o penso 'pondere' que obriga o aluno a copiar a mesma frase ou página dez a cem vezes).

Nunca é aplicado pelos professores, e sim pelo corretor, estranho ao corpo docente, e que pode ter sido aluno. O mesmo terá presente que *ubi verba valent, ibi verbera non dare*. (Serafim Leite).

Ainda, de acordo com Zanotelli, nas Missões não eram aplicados castigos aos alunos indisciplinados como era na Europa aos índios (gentios), mas aplicava-se a emulação que consistia em dividir uma turma de aprendizes em dois grupos para provocar um debate de modo que todos participassem e até mesmo os mais "preguiçosos" se sentissem pressionados pelo chefe a participar das disputas. Nos jogos e no trabalho, aplicavam-se as mesmas táticas e as notas eram anunciadas em reuniões solenes onde eram elogiados os mais competentes "os melhores", e censuradas as condutas não recomendáveis. (Cf. Zanotelli, p.145).

Ainda havia a obrigação de participar da missa aos domingos e das festas de integração da comunidade. As crianças eram também obrigadas a participar das missas matutinas e da reza do rosário ao final das tardes. Eram ensinados os sacramentos da confissão e as respostas do Catecismo. A religião era pregada como a função mais importante. (Idem, p 146)

Também se destacaram os índios missioneiros na produção de arte, principalmente de olaria, escultura e música, talvez aqui caiba ressaltar a vantagem da Ordem da Companhia de Jesus, pois seus padres além do rigorosíssimo método disciplinar militarizado, visto que Inácio de Loyola foi militar, além da formação teológica e filosófica (haja vista que os seminários para formação dos padres fundaram-se na Europa para combater a Reforma Protestante que se alastrou a partir de 1529), estes eram também muitas vezes especializados em ofícios como música, artes em geral, arquitetura, engenharia civil e militar, armeria e etc. O que possibilitou o desenvolvimento e o avanço técnico dos povos das Missões.

Em relação à economia, os jesuítas tentaram introjetar nos índios os moldes do Estado Espanhol que era mercantilista e onde a propriedade privada era a viga mestra do sistema. A tradição Guarani não trazia em sua cultura o acúmulo de bens e, portanto, os jesuítas tiveram que ser hábeis para mudar isso. Assim, de acordo com Mário Simon, primeiramente foi criado o sistema denominado de "Tabambaé", em que cada cacique que tinha sob sua jurisdição outras famílias de índios, distribuía entre estes um pedaço de terra para que cultivassem. Com a passagem do tempo surgiu o "Amambaé" que consistia em cada uma das famílias dispor de um pedaço de terra independente e cultivá-lo por sua conta e risco. Entretanto, nenhum dos dois deu bons resultados, a cultura indígena de "não propriedade da terra" não foi modificada. Então os padres da Companhia fomentaram a criação do "Tupambaé" que era a "propriedade de Deus". Nesta propriedade o índio pôde influir bem mais, dirigindo toda a produção. (Cf. Mário Simon, p. 122).

Estas medidas explicam porque as Missões tiveram êxito econômico, pois embora a produção fosse para consumo próprio, havia excedentes que eram exportados (erva-mate e carne, principalmente por via de Buenos-Aires e dali para Potosí, na atual Bolívia e Peru).

Embora as Missões Jesuíticas não tivessem por ideal o acúmulo de riquezas e até mesmo pelo fato de ser muito escasso o metal precioso, era necessário dispor de moedas, pois os impostos ao rei deviam ser pagos em espécie. Além disso, as Reduções não produziam todos os materiais que consumiam como era o caso das armas de fogo, prataria, cutelaria porque demandavam alta tecnologia para serem fabricadas.

Administrativamente as Missões também dispunham de um bom sistema de distribuição de alimentos. As viúvas, as crianças órfãs e os velhos recebiam o excedente do "Tupambaé", bem como os índios sadios caso ficassem sem provisões, esse excedente também era usado para as expedições militares aos campos, para a coleta de erva mate, para a caça ao gado e para a ronda de defesa.

Entretanto não havia espaço nas Reduções para indígenas que se negavam ao trabalho. Todos deviam trabalhar, inclusive as crianças a partir dos sete anos, o trabalho durava geralmente seis horas por dia. O resto do tempo era dedicado aos cultos religiosos e ao lazer.

Havia também prisões dentro dos domínios das reduções e era estabelecida uma penalidade para cada crime. Por exemplo, a um homicida, embora a lei espanhola permitisse a aplicação da pena capital, era dada prisão perpétua ou 80 chibatadas em público. A outros delitos menores eram distribuídas penas menores. Exemplos: imoralidade pública (de 30 a 60 chibatadas), feitiçaria ou bebedeira (25 ou menos).

Ocorriam também penas medicinais, isto é, se alguém era condenado a uma pena muito grande de açoites, esta era dividida em tantas partes por dia para não comprometer a saúde do apenado. Também era comum que índios "bem comportados" procurassem os padres para receber uma surra eventual por sentirem-se culpados pelos delitos da tribo em geral. Era costume o índio beijar a mão do padre depois de receber o castigo. Ninguém tinha nas Reduções propriedade privada, a casa era dada ao casal como usufruto. Não havia herança e os índios mesmo (devido à sua cultura de não acúmulo de bens) não se importavam com nada mais além das roupas do corpo e utensílios ligeiros como panelas.

VII A fundação da Colônia do Sacramento e o fim das Missões

Em 1680 havia sido fundada a Colônia do Sacramento pelos portugueses à margem esquerda do Rio da Prata, nas terras do atual Uruguai. Esta colônia pôs perigo aos domínios da Espanha que não hesitou em enviar tropas constantemente àquele território para destruir Sacramento e impedir que de lá se organizassem expedições aos territórios espanhóis. Foi por este motivo também que o rei da Espanha, a partir do ano de 1637, permitiu que os índios das Missões argentinas se armassem, pois não obstante diversas vezes os exércitos regulares destas Missões colaboraram para saquear e destruir Sacramento. Porém em 13 de janeiro de 1750 Espanha e Portugal resolveram entrar em acordo de demarcação de terras e definitivamente estabelecer seus limites ocupacionais nas províncias Cisplatinas. Assim assinou-se o Tratado de Madrid cuja passagem mais interessante transcreve-se abaixo.

Art. XIV – Sua Majestade Católica em seu nome e de seus Herdeiros e Sucessores cede para sempre à Coroa de Portugal [...] todas e quaisquer povoações e estabelecimentos, que se tenham feito por parte de Espanha no ângulo de terras compreendido entre a margem setentrional do rio Ibicuí e a oriental do Uruguai.

Art. XVI – Das Povoações ou Aldeias que cede sua Majestade Católica na margem oriental do Uruguai, sairão os Missionários com todos os móveis, e efeitos, levando consigo os índios para aldear em outras terras de Espanha; e os referidos índios poderão levar também todos os seus bens móveis e semoventes, e as Armas, Pólvora e Munições, que tiverem; em cuja forma se entregarão às Povoações a Coroa de Portugal com todas as suas Casas, Igrejas e Edifícios e a propriedade de posse do terreno.

Art. XXII – Determinar-se-á entre as duas Majestades o dia em que se hão de fazer as mútuas entregas da Colônia de Sacramento com o Território adjacente, e das Terras e Povoações compreendidas na cessão, que faz Sua Majestade Católica na margem oriental do rio Uruguai; o qual não passará do ano, depois de se firmar este Tratado [...] (PORTO, Aurélio, 1954: p. 200, op. cit. Simon Mário, p. 131-132)

Esta demarcação não começou sem conflitos, tão logo os índios e padres missioneiros souberam da atitude das duas Coroas, houve divisão entre as autoridades indígenas e as dos padres. Os índios não aceitaram deixar todas suas casas e terras para a Coroa Portuguesa bem como sabiam que se ficassem do lado português da fronteira seriam "preados", pois Portugal admitia a escravidão indígena àquela época, diferentemente do governo espanhol que a proibia.

O índio Sepé Tiaraju foi o destaque neste conflito, pois liderou, ainda que inutilmente, os índios na batalha suicida contra espanhóis e portugueses. Ambas as potências se uniram para destruir as Missões que foram aniquiladas, assim como a maioria de seus habitantes definitivamente em 1767.

Na Europa, quem sofreu nos territórios da Coroa Espanhola e Portuguesa foi a Companhia de Jesus, que teve seus missionários expulsos a partir de 1759, de todos os territórios portugueses da América, e em 1767 no restante na América espanhola. A acusação contra a Ordem e seus padres foi a de ter criado um Estado dentro do outro, auto-administrado e independente. Também, como assinala Enrique Dussel, os Jesuítas eram, por princípio, contra a Reforma Liberal que vinha avançando em diversas monarquias européias e as missões eram seu modo de fazer propaganda para combater esta Reforma Liberal.

A destruição das Missões causou uma das maiores crises na Ordem da Companhia de Jesus. Foi durante estes combates que se fundou a cidade de Porto dos Casais (hoje Porto Alegre – atual capital gaúcha), um dos principais focos da entrada de imigrantes açorianos no Brasil.

Aos índios restantes e sobreviventes deste massacre restou se empregarem como peões de estâncias, as mesmas que foram fundadas sobre os antigos territórios das Missões e que foram dadas como sesmarias aos colonizadores portugueses. Foram eles que formaram a parcela do povo do Rio Grande denominada de "gaúcha", ou melhor, o peão de estância. Suas vestes⁸: Cheripá, botas, lenço vermelho, chapéu, e alimentação: carne e chimarrão foram incorporadas pelos colonizadores espanhóis, portugueses, alemães e italianos que formaram as populações atuais do estado.

⁸ Exceto a bombacha que não é de origem missioneira nem espanhola ou portuguesa, mas turca e que foi importada da Inglaterra pelo Brasil durante a Guerra do Paraguai 1/05/1865 – 28/2/1870. Na ocasião havia terminado a Guerra da Criméia (1853 – 1856, disputa do Império Otomano, Grã-Bretanha e França contra a expansão da Rússia) e os ingleses estavam com suas fábricas de roupas "entupidas" daquelas fardas que eram usadas pelos exércitos turcos. Na falta de compradores, a Inglaterra "empurrou" para os combatentes sulistas sua mercadoria realizando um "negócio da China".

Conclusão

Como se pôde verificar historicamente, o Rio Grande do Sul nasceu com a "vocação" para a guerra. Desde sua fundação foi entreposto de passagem de tropas, gado e contrabando entre Laguna (na atual Santa Catarina) e Colônia do Sacramento no Uruguai.

As Missões fundadas para ocupar os imensos campos e agrupar os índios guaranis também serviram para arrebanhar um grande exército para o governo espanhol. Embora tenha sido impressionante o grau de civilização européia ali construído, não se pode esquecer que o modo natural de ver o mundo do Guarani foi adulterado e esquecido ou negado. A cultura cristã ocidental negou a possibilidade de o índio ser ele mesmo. Subjugados pelos padres jesuítas, os índios tiveram sua cultura taxada como inferior e destruída. Os Xamãs perderam sua função secular e foram condenados pelos padres jesuítas que, dentro da cultura unilateral da Europa, os acusavam de bruxaria.

Suas terras, antes limitadas de acordo com sua cultura e seus referenciais, foram demarcadas politicamente por dois Estados completamente estranhos a eles, Portugal e Espanha.

Embora os jesuítas tenham protegido, de certa forma os índios, no "querer salvar-lhes da barbárie", ao mesmo tempo os destruíram e negaram, impondo sua visão cristã de mundo, sua língua, sua moral, seus costumes, suas penalidades. Basta lembrar os famosos santos do pau-oco⁹ que os jesuítas utilizavam nas igrejas missionárias para aculturar os índios. Ou nas famosas surras públicas já citadas. Será isso cristianismo? Introduzir uma outra cultura, língua, costumes (modificar um povo para que se adapte aos gostos dos senhores é salvar alguém?)

Em relação aos costumes indígenas também é discutível sua visão "boa" de mundo. É correto afirmar com Zanotelli à página 152 de sua obra que a visão de mundo do índio Charrua, Guarani, Tape ou Pato era mesmo de núcleo ético mítico pré-semita (não havia posse da terra). Era cultivado o respeito ao mais velho, o conselho, a relação com o cosmos, com a natureza cujo respeito era fato vivido e a integração

⁹ Tratava-se de um jesuíta esconder-se dentro de um santo em tamanho natural e, quando um indígena fosse à capela rezar, este lhe dizia o que fazer, tendo assim o índio a impressão de que o santo realmente o escutou e atendeu suas preces.

sacral do homem índio com seu ambiente. Basta olharmos pela antropologia: enquanto um europeu caminha como se estivesse marchando (pela visão de dominação), o índio e seus descendentes caminham como se saltassem sobre o solo. Isso mostra uma relação completamente diferente com o ambiente. O gosto pela festa e o cultivo do riso e do sorriso são fatos que rememoram a alegria de viver que o índio também trazia consigo, diferentemente da cultura européia calcada na visão de mundo como "vale de lágrimas" (influência do cristianismo platônico).

Por outro lado, não basta analisarmos apenas a beleza da cultura índia, é preciso também explorar mais a fundo suas relações com a natureza humana. Os índios – não só gaúchos mas também de toda a América (Inca, Maia ou Asteca) – travaram batalhas entre si por campos, rios, riachos ou árvores frutíferas. Citemos aqui a hostilidade entre Guaranis e Tapes o que fez, infelizmente, com que os últimos se unissem constantemente aos espanhóis e portugueses para destruir e pilhar as tribos e aldeias guaranis e, inclusive, as próprias Missões Jesuíticas. E lembramos que os Guaranis (com o auxílio dos jesuítas) invadiram territórios dos Tapes para fundar as Missões. Fatos que mostram que pode ser um pouco "romântica" a idéia de pregar que os índios eram "bons" e de que entre eles não havia também uma idéia de "dominação" e "extermínio". Não se pode esquecer da antropofagia praticada por várias tribos brasileiras.

Por fim, é interessante observar que os resquícios destes "índios bastardos", pois ficaram sei pai nem mãe com o fim das Missões e a expulsão dos Jesuítas, tornaram-se os "excluídos" de hoje (sem acesso à cultura formal, sem sua cultura, sem possibilidade de se re-agrupar em outras terras, pois roubadas deles que foram para formar as atuais fazendas do Rio Grande do Sul). Sem víveres, solitários e vivendo "soltos" nos campos das fazendas dos patrões.

Hoje, todo habitante do Rio Grande do Sul se diz "gaúcho", mas "o gaúcho de fato" não é todo habitante do Rio Grande do Sul. Subtraindo aqueles que são brasileiros, mas têm ascendência do imigrante português, alemão, italiano, açoriano, espanhol, polaco, judeu, russo, ou japonês, etc. O "gaúcho", originalmente é o empregado (o peão de estância), que incorporou costumes dos antigos índios, negros, portugueses e espanhóis e que trabalhava nas fazendas patronais, machista por

"natureza", conservador e faz questão de ser rude como seu traço cultural mais acentuado.

Referências

BRIQUET, Raul. **História da Educação – Evolução do pensamento educacional**. São Paulo: Renascença, 1946.

SIMON, Mário. **Os sete povos – trágica experiência**. Santo Ângelo: Santo Antônio editora, 1984.

Zanotelli, Jandir; Della Vechia, Agostinho; Zanotelli, Ruth A. **Rio Grande do Sul arquétipos culturais e desenvolvimento social**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2000.

ANEXOS



Prof. Gerson N.
L. Schulz ao
lado do "santo-
do-pau-oco".

Dezembro de
2004



Prof. Gerson N. L. Schulz tendo ao fundo as ruínas das Missões Jesuíticas – RS.
Dezembro de 2004.

Pessoa com Deficiência e o Mercado de Trabalho

Profa. Esp. Valena Rodrigues Miranda*

Resumo: Este estudo objetiva conhecer e interpretar os aspectos favoráveis e desfavoráveis ao desempenho da pessoa com deficiência física no ambiente de trabalho. Adotou-se o método de estudo de caso através da realização de entrevistas com funcionários de duas empresas, uma pública e outra privada. Verificou-se que o desempenho da pessoa com deficiência física está diretamente influenciado pela sua plena inclusão no ambiente de trabalho e a valorização da diversidade humana como algo produtivo para as empresas.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência física. Inclusão. Mercado de trabalho. Desempenho.

Abstract: This work aims to know and interpret the favourable and unfavourable aspects related to the performance of physically disabled people in the working environment. The methodology of case studies has been adopted through interviews with employees from two companies, one of them private and the other one public. It has been verified that the performance of physically disabled people is directly influenced by his/her total inclusion in the working environment and by the valorization of human diversity as something productive for the companies.

Key Words: Physically disabled people. Inclusion. Working market. Performance.

Introdução

No Brasil, 14,5% da população são pessoas com deficiência. Os resultados do Censo 2000 mostram que, aproximadamente, 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental.

Em relação à inserção no mercado de trabalho, IBGE verificou que há uma proporção menor deste grupo trabalhando que das pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas. Das 65, 6 milhões de pessoas que compõem a população

* Especialista em Gestão de Recursos Humanos – UPIS, Coordenadora de Prática e Estágio Curricular do IESAP. e-mail: valenna2005@hotmail.com.

ocupada no país, apenas 9 milhões são pessoas que apresentam alguma deficiência pesquisada.

Entretanto, há uma legislação específica sobre a inserção no trabalho para pessoas com deficiência. Destaca-se aqui o Decreto Nº 3.289 decorrente da lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que obriga que as empresas com até 100 funcionários tenham pelo menos um deficiente contratado; com até 200 funcionários tenham 2% de deficientes; de 201 a 500 tenham 3%; de 501 a 1000, 4% e acima de 2001, 5% devem ser pessoas com deficiência. Por outro lado, o decreto ressalta a necessidade de habilitar e reabilitar profissionalmente tal mão-de-obra, tendo direito à capacitação para obter trabalho.

Ao analisar a legislação e sua possível repercussão na prática, a preocupação que se coloca é investigar a realidade pós-contratação, em como esse indivíduo está sendo recebido no ambiente de trabalho, a relação com os outros funcionários, o apoio gerencial, participação em treinamentos e eventos da empresa e igualdade de condições para o trabalho. Enfim, fatores ambientais que influenciam no seu desempenho e que merecem destaque devido a sua peculiaridade, a deficiência.

A inclusão da pessoa com deficiência, assim como qualquer outra pessoa, no mercado de trabalho vai além da contratação desta para o cumprimento de uma legislação específica, envolve também outros aspectos, como por exemplo, recrutamento e seleção, levantamento do potencial de vagas adequadas, a sensibilização e treinamento e, principalmente, acompanhamento do desempenho no ambiente de trabalho.

Com base no exposto acima, a problemática que se faz presente é: Quais são os aspectos favoráveis e desfavoráveis ao desempenho da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho?

Levantou-se como hipótese a falta de informação por parte da gerência referente a quem são as pessoas com deficiência como aspecto desfavorável ao desempenho. Outro fator prejudicial seria a questão social inserida nas relações humanas: o preconceito, ou seja, ver esta pessoa como incapaz ou frágil, negando - a maior participação nos eventos da empresa.

E como aspecto favorável à hipótese que se destaca são as boas relações com os colegas de trabalho, sendo um apoio ao desenvolvimento do trabalho.

Por tudo isso, justifica-se a necessidade de realização de um estudo da efetiva inclusão no ambiente de trabalho das pessoas com deficiência, como profissional contratado e, como tal, sujeito às exigências de desempenho padrão e esperado pelas empresas.

No mundo competitivo de hoje, aonde as empresas preocupam-se principalmente com o potencial apresentado pelos recursos humanos, que sejam colaboradores, produtivos e eficientes, capazes de agregar novos valores, há poucos estudos realizados na área de profissionais com deficiência que estão na ativa e seu desempenho.

De acordo com as idéias apresentadas, o presente estudo teve como objetivo geral identificar os aspectos favoráveis e os aspectos desfavoráveis ao desempenho da pessoa com deficiência.

Somando-se a este teve como objetivo específico investigar como a obrigação da lei citada anteriormente está sendo vista pelas empresas. Outro objetivo, não menos importante, foi conhecer a opinião do próprio funcionário com deficiência quanto a sua inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida através de estudo de caso, tendo como foco duas empresas, uma privada e outra pública. Ambas possuem em seu quadro de funcionários trabalhadores com deficiência física.

Desta forma, vale ressaltar que a pesquisa delimitou-se em estudar o desempenho de trabalho da pessoa com deficiência física, esperando que outros estudos preocupem-se em buscar conhecer a inclusão no trabalho de pessoas com outras deficiências.

1 Pessoas com deficiência: quem são?

Após longas décadas excluídas do sistema econômico-produtivo sob o estigma da incapacidade, a pessoa com deficiência busca atualmente uma colocação profissional, a qual é favorecida pelo paradigma da “Inclusão Social” aonde é enfatizado o potencial e não a deficiência. Identificar este potencial é o principal desafio para empresas.

Mas, afinal, quem são as pessoas com deficiência? O termo deficiência dá abertura para várias interpretações, adotou-se neste estudo a definição contida no Decreto Nº 3. 298 (Brasil, 1999) determinando como “toda perda ou anormalidade de

uma estrutura ou função psicológica ou anatômica que gere incapacidade para desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

As deficiências foram classificadas a nível educacional, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999) em cinco categorias, sendo: deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência mental; condutas típicas; altas habilidades; deficiência física; deficiência múltipla.

Como foco deste estudo, a deficiência física define-se como uma variedade de condições sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de má formação congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (PCNs, 1999)

2 A Inclusão no Mercado de Trabalho da Pessoa com Deficiência: uma Luta Histórica

Ainda hoje se vê a exclusão sendo prática comum no Brasil e em outros países, nos diversos setores sociais, não somente de deficientes, também, de outras minorias sociais. Mas, se vê a tradicional exclusão dando lugar, gradativamente, à inclusão.

Segundo Sasaki (1997) “o movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80, nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento (...)” crescendo fortemente nos primeiros anos de século 21, envolvendo todos os países.

O mesmo autor afirma que a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

A história da inclusão das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no mercado trabalho pode ser identificada didaticamente por meio de fases, segundo Sasaki (1997) que vão desde a exclusão, passam pela segregação, integração e finalmente, a inclusão. Trata-se de mudanças de mentalidades e

atitudinais, além de direitos conquistados por meio dos avanços científicos e lutas sociais.

A humanidade, num passado não muito remoto, considerava uma crueldade a idéia de que pessoas deficientes trabalhassem. Empregá-los era visto com uma forma de exploração. Este momento é denominado de exclusão. Tais crenças eram resultantes não só da ideologia protecionista para com estes, mas também do fato de que a medicina, a tecnologia e as ciências sociais ainda não haviam descoberto as possibilidades laborativas deste grupo de pessoas (SASSAKI, 1997, p.60).

A segregação, por outro lado, apresenta avanços ao empregar as pessoas com deficiência, entretanto, geralmente são trabalhos sem vínculo empregatício e possuía elos com sentimentos paternalistas, objetivando lucro fácil. Esta prática ainda persiste em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, afirma Sasaki (1997).

Mais recentemente, meados da década de 70 e 80, as empresas começaram a empregar mais os deficientes, desde que não sejam necessárias grandes adaptações físicas no ambiente de trabalho.

A empresa inclusiva é aquela que “acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho (...) uma empresa pode tornar-se inclusiva por iniciativa e empenho dos próprios empregadores” (SASSAKI, 1997).

No Brasil segundo o mesmo autor, a inclusão vem sendo praticada em pequenas escalas por algumas empresas, mesmo sem saberem que estão na realidade adotando uma abordagem inclusivista.

Segundo Correia (1990 apud SASSAKI, 1997) a realidade cotidiana dessas pessoas ainda predomina a dependência econômica, uma vez que a grande maioria não possui renda própria, o subemprego e a estagnação profissional. São fatores que contribuem para que se mantenham à margem da vida nacional.

3 Grupos Organizados de Apoio à Inserção e Permanência da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho

Através de ONGs – Organizações Não-Governamentais – esta faixa social vem conquistando espaços significativos no mercado de trabalho. Destaca-se neste estudo apenas algumas, levando em consideração sua abrangência de ações, tempo de ação e destaque na mídia.

A) AVAPE

Constitui-se em uma instituição filantrópica que desde 1982 dedica-se à causa da pessoa com deficiência, oferecendo serviços como reabilitação clínica, profissional e colocação no mercado de trabalho.

Desde sua criação a AVAPE vem demonstrando que não basta apenas apontar os problemas e necessidades deste grupo social. É preciso agir, debater e mobilizar todos na busca de soluções. Seus idealizadores adotaram como princípio maior de não submeter a instituição à relação paternalista e caritativa existente entre governo e órgãos assistenciais brasileiros.

Suas ações culminaram com a obtenção do mais importante certificado de garantia da qualidade em nível internacional: o ISO 9002. A AVAPE tem como missão “atender as necessidades do indivíduo com ou sem deficiência, qualquer que seja seu nível de comprometimento, contribuindo para o estabelecimento de sua dignidade e exercício pleno de sua cidadania e conseqüente transformação da concepção social, através da autogestão de recursos e negócios, sob enfoque empresarial”.

A instituição destaca-se pela criação do selo “Empresa Solidária” constituindo-se em uma marca que identifica as empresas que apóiam a AVAPE, no seu trabalho de assistência aos deficientes.

Este selo também foi criado para agregar valor aos produtos e serviços destas empresas, gerando um diferencial positivo frente aos seus consumidores e à concorrência. Uma oportunidade, segundo a instituição, das empresas serem reconhecidas não só pelos seus clientes, como também pelos seus funcionários, fornecedores e a sociedade como um todo. Afinal, pesquisas revelam que os consumidores preferem produtos e serviços oferecidos por empresas socialmente responsáveis.

B) FENEIS

A Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo FENEIS possui um serviço ainda incomum entre os grupos organizados em defesa do trabalhador com deficiência. O setor de recursos humanos, através de contrato, oferece

treinamento “in company”, visando a melhor adaptação e desempenho de funcionários com deficiência auditiva.

Uma forte estratégia de marketing é utilizada pela federação para conscientizar e convencer as empresas de que a contratação de trabalhadores surdos é um grande investimento, alegando motivos relacionados às peculiaridades de condição apresentadas por estes, tais como: aumento da atenção concentrada no ambiente de trabalho; valorização do emprego para o surdo pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho; descoberta de talentos desconhecidos e potenciais diversificados; e enriquecimento do grupo funcional.

À exemplo das empresas que contratam surdos em parceria com a FENEIS destaca-se o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e a Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social – DATAPREV.

C) AACD

Segundo dados da Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD existem no Brasil cerca de um milhão de pessoas com deficiência física capacitadas para exercer alguma atividade profissional. Há três anos, a associação implantou o “Programa Trabalho Eficiente” que tem como proposta auxiliar a colocação dos deficientes físicos no mercado de trabalho, fazendo a ponte entre o profissional e o empregador.

Para a associação o diferencial do trabalho realizado é que os psicólogos da associação acompanham o desempenho dos profissionais contratados, chegando a verificar as eventuais dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia. Simultaneamente, avaliam o grau de satisfação dos empregadores com o desempenho de seus novos colaboradores.

4 Preconceito e Percepção: Barreiras para o Desempenho no Ambiente de Trabalho

Pinsky (2001) comenta em sua obra a dificuldade das pessoas com deficiência física em participarem ativamente da sociedade. As barreiras arquitetônicas, como escadarias e portas com largura pequena impedem aqueles que usam cadeira de rodas de acessar prédios, igrejas, hospitais, supermercados, órgãos públicos e outros. Esta acaba sendo a barreira do preconceito.

No que se refere ao trabalho, o autor afirma que valores adotados no mercado de trabalho sobre deficiência e capacidade são grandes obstáculos à inclusão dos deficientes na sociedade. As empresas acreditam que essas pessoas não lhe trarão lucros, apenas problemas.

Em relação ao preconceito, este pode influenciar no desempenho do funcionário, como explicado anteriormente. Desta forma, o modo de “ver” e “perceber” o outro pode determinar o desempenho favorável ou desfavorável, dependendo da percepção que se formulou sobre a pessoa. Em outras palavras, a percepção dos pares criada sobre o deficiente determinará na decisão de uma série de fatores relativos ao seu trabalho, como por exemplo, promoção de cargo, gratificações e avaliação de desempenho.

A percepção pode ser conceituada, segundo Soto (2002) como processo pelo qual os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, visando dar significado ao seu ambiente.

Os fatores que influenciam sobre a percepção, segundo o autor citado acima, são: atenção, fatores internos (motivacionais, interesse e valores) e formação de juízos.

Interessante observar que a percepção pode sofrer distorções, as quais podem ser classificadas pelo mesmo autor em: percepção seletiva, efeito halo, projeção, estereótipo, efeito de contrastes.

Chamamos atenção para o “efeito de halo”, que constitui na “impressão geral de um indivíduo a partir de uma só característica”; e, o estereótipo, sendo um juízo formulado a respeito de alguém, segundo o critério da percepção do próprio grupo ao qual esta pessoa pertence (SOTO, 2002).

O destaque que se quer fazer é sobre as distorções da percepção, pois em sua maioria as percepções são subjetivas e em conseqüências sofrem de inexatidão ou distorções. A sua importância se forma desta maneira, pois sempre se julga através dela.

Por isso, administradores e demais colegas de trabalho devem atentar sobre a importância da percepção que possuem sobre a pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, pois a distorção dessa poderá prejudicar seriamente o desempenho deste último.

Conclusão

Considerando todas essas ações de colocação dos profissionais com deficiência no mercado de trabalho, promovidas pelas ONGs e empresas socialmente responsáveis vêm conquistando bons resultados e restituindo o exercício da cidadania às pessoas historicamente excluídas da sociedade. Observa-se, entretanto, que apesar dos esforços, muito ainda precisa ser feito em relação à tarefa de conscientizar os empregadores e, em contrapartida, capacitar as pessoas com deficiência para atender às exigências de mercado.

Não objetiva nestas considerações apresentar todos os resultados da pesquisa, haja vista que a mesma está em fase de finalização, através do estudo de caso de duas empresas. Desta forma, em próximo artigo iremos expor de forma detalhada da metodologia, a análise de dados e assim, tentaremos tecer outras considerações, sem pretensão de esgotar o assunto.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, 1999.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3. ed. Rio de Janeiro, 1999.

DUBRIN, Andrew J. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PINSK, Jaime (org.). **Doze faces do Preconceito**. São Paulo: Contexto, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOTO, Eduardo. **Comportamento Organizacional: o impacto das emoções**. São Paulo: Thomson, 2002.

www.aacd.org.br

www.avape.com.br

www.feneis.com.br

História de Vida de Sete Mulheres: Apontando Novos Rumos para a Educação Popular

Profa. Ms. Filomena M. G. da S. Cordeiro Moita*

Resumo: A partir das percepções de mulheres da classe popular, que procuram a Delegacia da Mulher na cidade de João Pessoa, a pesquisa objetivou identificar e analisar suas histórias de vida, identificando os elementos que estruturam a pedagogia do (e no) medo: admite-se que a relação que cada uma delas estabeleceu com tais elementos facilitou seja a aceitação, seja a rejeição da violência doméstica. Admite-se, igualmente, que aqueles que servem à contenção da violência ajudam a traçar novos rumos para a educação popular. O referencial teórico compreendeu autores como Almeida, Azevedo, Bandeira, Maffesoli, Machado e Paulo Freire, dentre outros. Dados coletados através de entrevistas levaram a concluir que, nesse contexto, cabe à educação popular a tarefa de semear a reflexão entre os grupos populares, reflexão essa que os incite à (re)construção de sentidos do vivido e que permita o desenvolvimento de uma atitude de indignação com a violência, para além da simples denúncia na delegacia de polícia.

Palavras-chave: Educação. Educação popular. Violência doméstica.

Abstract: This research aimed identify and analyze popular women's life stories in regard to domestic violence, considering those women's perception of this problem. Women who looked for juridical and police protection against domestic violence in Delegacia da Mulher (Woman's Protection special force in Brazilian police departments) at João Pessoa – Paraíba were interviewed. Elements that can structure a pedagogy of fear were identified. It is supposed that the relationship that each woman had with those elements helped differently each one either to accept or to reject domestic violence. It is also conceived that those elements which helped to restrain violence helped to establish new directions for the popular education. This research included the theories of Almeida, Azevedo, Flag, Maffesoli, Machado and Paulo Freire, among others. The collected data allowed to conclude that, in this context, it would fit to the popular education the task of sowing the reflection about violence among the popular groups, which can motivate those groups to the (re)construction of life senses and help the development of an indignation attitude against violence, besides the mere accusation in police department.

Key words: education, popular education, domestic violence.

* Profa. da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: filomena@openline.com.br

Mesmo ignorando onde vamos chegar, mesmo sabendo-nos tributários da tormenta ou da calmaria, não é menos certo que estamos a caminho, e que o antigo mundo está atrás de nós. (MAFFESOLI, 1998, p.16)

Caminhar enquanto educadora pelos caminhos da antropologia e da sociologia os quais conferiram uma identidade ao fenômeno educativo e, no interior desse processo de construção, buscar compreender as relações entre educação e violência nas relações de gênero, foi um desafio muito gratificante.

Inicialmente, como num labirinto da solidão, surgiram dúvidas sobre qual o melhor caminho para atingir a porta da saída, qual a melhor metodologia para a reconstrução da linha da violência (memória corporal) em três gerações de mulheres, através das percepções das mesmas. Em primeiro lugar, era preciso identificar e depois analisar os elementos que estruturam a pedagogia do e no medo que facilitam a aceitação e/ou rejeição da violência doméstica pelas mulheres que procuram a DEM-JP e como esses elementos-chave colocados pelas mulheres pesquisadas como os limites toleráveis de violência ajudam a traçar novos rumos para a educação popular. Muitas poderiam ter sido as metodologias selecionadas para a obtenção dos dados que se desejava. No entanto, escolheu-se a história oral de vida, pois esta se apresentava como a modalidade para melhor entender as trajetórias de vida das mulheres dentro do contexto familiar, num ambiente de pluralidade de ações violentas.

1 História de Vida: instrumento de coleta de dados

A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou mais informantes. Neste trabalho utilizou-se a modalidade descrita por (BRIOSCHI E TRIGO, 1987) "*relato de vida como narrativa aberta*", onde o pesquisador aborda o sujeito do modo mais aberto possível, interferindo o mínimo durante a narrativa. A partir da pergunta "*Gostaria de falar sobre a experiência de violência no decorrer de sua história de vida?*", os sujeitos ficaram livres de roteiro, o que lhes permitiu falar abertamente sobre suas vidas. A *história de vida* como instrumento de pesquisa foi reconstruída a partir da *entrevista em profundidade*, utilizando-se a "*técnica da liberdade*"¹⁰. A entrevista

¹⁰ Segundo Bastide, apud Queiroz (1983:50), "*as intervenções do pesquisador só ocorrem quando absolutamente necessárias*".

com as mulheres, filhos/filhas, mães e avós foi gravada e usada para construir e/ou reconstruir a linha de vida da violência, ou seja, a memória (corporal) dessas mulheres.

Na busca de encontrar nomes fictícios para as sete entrevistadas e tendo em vista que a quantidade numérica se presta a muitas interpretações, optou-se pela referência à mitologia grega, com base nos escritos de Brandão, quando afirma:

Sete corresponde, aos sete dias da semana, aos sete planetas, aos sete graus de perfeição, às sete esferas celestes, às sete pétalas da rosa, ou ainda aos sete ramos da árvore cósmica e sacrifício do xamanismo (1992, p.104-105).

Com base em tanta simbologia envolvendo o número sete, nesta pesquisa decidiu-se que as sete mulheres simbolizariam o que o referido autor define como "*setenário*", que sintetiza igualmente a *totalidade da vida moral*, acrescentando-se às *três virtudes teologais (fé, esperança e caridade)* as *quatro virtudes cardeais: (prudência, temperança, justiça e força)*. Desta forma, ao "*setenário*" proposto pelo autor acrescentou-se o nome Maria¹¹, denominando-se as mulheres da seguinte forma: Maria da Fé, Maria da Esperança, Maria da Caridade, Maria da Prudência, Maria da Temperança, Maria da Justiça e Maria da Força. Utilizando-se como espaço da pesquisa a Delegacia de Defesa da Mulher, situada no Varadouro/Centro da cidade João Pessoa, que funciona de segunda a sexta-feira no horário normal de repartição pública. A seleção das participantes obedeceu a alguns critérios, como: suas histórias de vida e condições sócio-econômicas (em anexo quadro do perfil das entrevistadas). O primeiro critério foi terem elas vivenciado situações de violência onde o espaço foi o sistema familiar, tendo como agressor marido, amante, companheiro, filho, filha, pai, irmão, irmã, mãe. Enfim, alguém com quem mantivesse um vínculo afetivo/emocional, reconhecido ou não pela lei. E o segundo critério teve como referência a escolha de mulheres que estivessem inseridas em grupos populares.

¹¹ Queremos deixar claro que o nome Maria nada tem a ver com o que normalmente a cultura social tem como caracterizador de mulher vítima, subordinada, etc. Aqui o nome Maria foi só para dar um significado feminino ao setenário.

2 Gênero e Violência doméstica: conteúdos de subjetividade

Uma preocupação que se manteve do princípio ao fim do trabalho foi a compreensão de que era preciso realizar um estudo que superasse a perspectiva de que a violência doméstica só tem um gênero: o masculino. Dado presente na fala que se segue,

Quando eu cresci, já mocinha eu lembro de apanhar de meu pai. Mas minha mãe também batia na gente. Ela era uma santa apanhava mas calada. Eu menina apanhava mais do que meus irmãos. Era muito bestinha. (MARIA DA FÉ, 24 anos)

Além disso, se tentou como fio condutor, desde o projeto inicial, evitar uma posição que vitimasse a mulher e deixasse o homem sempre como o agressor. Observe-se a fala de uma das mulheres entrevistadas,

Passou a noite todinha bebendo. De manhã cedo, começou com a agressão com o telefone, falando baboseira na minha frente. Eu agüentando aquilo e depois de uma hora, hora e meia, eu sabendo a conta de telefone dessas e a falta de respeito que ainda é pior, né? Aí, eu fui, tentei puxar o fio, não puxei não, tentei puxar. Mas ele ficou bravo. E agora partiu para a agressividade, para matar a gente. Mas é para matar mesmo". (MARIA DA FORÇA, 24 anos)

Assumindo-se tal postura certamente seria possível esquecer as tensões que permeiam os discursos das mulheres entrevistadas como de Maria da Força, durante o trabalho empírico, ao mesmo tempo em que se ignoraria a subjetividade das mesmas, como se as mulheres entrevistadas fossem simples objetos e não sujeitos de sua própria história. Mulheres e homens que não tivessem sensibilidade, dor, ódio, amor os quais nem sempre fazem parte das pesquisas sobre a violência, embora estejam presentes naquele fenômeno quando este tem por espaço o ambiente doméstico.

3 Violência: genealogia e recorrência geracional

Os sujeitos foram preferencialmente mulheres, e isso se deve ao fato de que o objetivo principal do trabalho era provar que a violência é aprendida em uma recorrência intergeracional.

Sabe-se que as fases da história da violência na vida não correspondem exclusivamente à demarcação das etapas biológicas ou exclusivamente a determinações advindas das funções sociais que exercem. Sabe-se que alguns fenômenos biológicos, que são socialmente selecionados, funcionam como

marcadores de etapas sociais. Por outro lado, a passagem dessas etapas provoca representação social diferenciada, dependendo do sujeito social. Victora (1991), ao tecer considerações sobre a sexualidade feminina, identifica a primeira fase da mulher, denominada de infância, que vai do nascimento até a menarca. A adolescência é inaugurada com a menarca, ou seja, quando a adolescente passa a participar mais dos afazeres domésticos como uma preparação para a fase adulta. Dando seqüência a essa linearidade, a etapa adulta se instala, a mulher se casa/junta, enfim, tem a primeira relação sexual. Dentro da etapa adulta, inclui-se a terceira idade que, segundo Bolsanelo e Bolsanelo (1987), se inicia no período após os cinqüenta anos, quando o indivíduo deve ter atingido e vivenciado o platô da maturidade. Nesta pesquisa, enquadra-se nesse grupo a maioria dos sujeitos que no quadro geracional ocupam o papel de avós.

Escrever sobre a história de vida dessas mulheres é falar também sobre pluralidade de violências enraizadas no sistema familiar como sementes que têm solo fértil em idéias de poder, força e autoridade abusiva em uma sociedade de cultura patriarcal. Trata-se, portanto, de violências que acompanham toda a existência da mulher: desde a vida intra-uterina, nas relações do sistema familiar, seja enquanto solteira ou com seu companheiro ou marido, filhos e netos.

Com ela mesmo na barriga eu apanhei uma surra que nem sei como ela nasceu. Ela mesmo nasceu antes do tempo. Ninguém pensava que fosse viver. Ele deu tanto murro e pontapé por tudo que é lado que eu fiquei toda roxa. (Depoimento da mãe de MARIA DA FÉ)

Ainda durante o período de gestação, Maria da Fé experienciou a violência. Portanto, pode-se afirmar que as marcas se iniciaram ali, naquele momento crucial de sua vida. Segundo Grof (1988), as experiências perinatais são, em geral, traumáticas; ameaçam todo o sistema de vida do bebê e, por si sós, bastam para registrar, no nível celular, suas implicações no inconsciente. A estas experiências, a partir da unidade simbiótica original com o organismo materno, vão-se somando outras ao longo da vida do indivíduo que ameaçam sua sobrevivência e que o levam a experimentar grandes traumas a partir de suas próprias experimentações.

Traumas como os expostos acima podem ter efeitos diversos, muitas vezes com conseqüências obstétricas diretas que geram problemas de saúde para a mãe e a criança.

Violências que se tornam exacerbadas e mais dramáticas pela condição de gênero da mulher. Essa condição foi culturalmente construída e posteriormente mantida pelas mulheres entrevistadas que denunciam em suas falas estarem inseridas num conjunto de relações sociais de base patriarcal. Com efeito, é isto o que leva a identificar a existência de uma “*pedagogia do e no medo*”, como pode ser comprovado pelo relato de Maria da Prudência,

Eu vivia mais com meus avós. Eles brigavam viu! Ah! viviam discutindo moravam perto da gente lá no sítio no interior e meu avô gostava de beber. Batia na minha avó e nos filhos também. Eu era pequena, minha avó, coitada, só chorava, chorava. Também ninguém fazia nada, nem os filhos. Todos tinham muito medo dele porque era muito violento vivia direto com uma peixeira na cinta.

(MARIA DA PRUDÊNCIA, 33 anos)

Considerando-se que, na pesquisa, a categoria de gênero é usada como categoria relacional, no fundo, ela expressa um conjunto de fatos que constituem parte da história da violência que é contínua ou não para o conjunto de pessoas que estão envolvidas nela, através do conjunto de relações sociais já descritas.

Enquanto um fenômeno plural, a violência é recorrente e não um fenômeno isolado na vida de um dos membros da família. Nesta pesquisa, o membro privilegiado, aliás o participante de voz que foi escutado e observado foi a mulher, enquanto filha, mãe ou avó.

Daí a perspectiva do trabalho de pensar a *(des)educação* mais centralizada nas mulheres, exatamente porque elas são as mais agredidas no espaço doméstico, o que não quer dizer que não se tenha falado dos homens. Pelo contrário, na discussão dessas questões, ficou claro que ambos os sexos são participantes da pluralidade da violência, embora as mulheres sejam as mais atingidas. Elas fazem parte da trama de relações, mantendo papéis diferenciados.

Para tanto, utilizaram-se as categorias *violência*, *gênero* e *educação* que formaram o tripé onde a pesquisadora se apoiou para a leitura do vivido pelos sujeitos do material empírico. Esses sujeitos formaram um conjunto de elementos teóricos elucidativos das tramas nas relações sociais, que operaram como símbolos e conceitos normativos relativos principalmente ao sistema familiar, onde são forjadas as identidades subjetivas. Estas categorias possibilitaram, através do olhar teórico-metodológico, a compreensão do modo de inserção e de distribuição do

poder, da força e da autoridade entre homens e mulheres. São elementos que, de forma ambígua, ora se apresentaram com positividade, ora com negatividade. Esta última ocorreu quando aqueles elementos, na forma coercitiva, compõem o que se chamou de *“pedagogia do e no medo”*.

4 A cultura do silêncio: o dito e não dito

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais se dá, segundo Paulo Freire (1979), de forma *“virgem”* do conflito. Pela herança cultural, a mulher tem que ser passiva. Pode-se então afirmar que, no caso de violência doméstica, acontece uma luta entre as forças que buscam sua identidade individual e a dos elementos que lutam dentro do próprio conflito, sendo as primeiras inibidas pelas últimas. Na verdade, o que parece acontecer com a mulher é *“a cultura do silêncio”*¹². No entanto, esse silêncio tanto pode representar uma punição, já que a mulher se silencia pelo medo e pelo respeito que lhe foi passado por uma questão cultural numa sociedade de tradição patriarcal, como uma resposta aparentemente passiva para uma futura ação. Ou seja, uma resistência que se traduz, segundo Maffesoli (1983), numa forma latente de violência.

Segundo Freire (1987, p.30-31), *“cultura é tudo o que é criado pelo homem. (...) A cultura consiste em recriar e não repetir”*. No entanto, não é isso que acontece com as mulheres socializadas no medo, assim como com os outros elementos familiares. Considerando aquele conflito como normal, não só recriam as situações em que foram agredidas, mas as reproduzem e repetem em outros momentos de suas vidas.

A cultura não é um sistema autônomo, mas um sistema caracterizado por estratificação e tensões sociais. Segundo Richard Johnson apud Freire (ibid.:33), a definição de cultura envolve três premissas básicas: *“Os processos culturais estão intimamente ligados às relações sociais (...) com divisões sexuais; implicam poder e contribuem para produzir assimetrias nas capacidades do indivíduo”*.

Assim, as mulheres estão envoltas numa relação de violência, numa sociedade onde os estereótipos sexuais, as condições de vida, os espaços de poder, de valoração social de possibilidades e oportunidades diferenciadas lhes

¹² Segundo Freire, *“ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”*(1979:62).

impõem padrões assimétricos, que vão influir em suas capacidades e na sua autonomia.

Considerando-se os matizes que interagem na produção e reprodução cultural, pergunta-se: De que modo, nas relações de gênero, as mulheres socializadas numa cultura de violência podem transcender as barreiras e (des)construir todo um aprendizado chegando ao momento da denúncia? Sabe-se que a violência doméstica faz parte do cotidiano e educa, construindo uma *“pedagogia do e no medo”* que opera na aceitação, na tolerância e na convivência com a violência. A força que o cotidiano tem para educar parece existir num processo educativo domesticador.

Nesse caso, a identidade dessas mulheres que sofrem violência, pode-se dizer, é construída sob essa força de cultura e educação, conseqüentemente, de *(des)educação*. A *“pedagogia do e no medo”* parece revelar uma complacência que relativiza os atos violentos ocorridos no espaço doméstico, assim como a sua recorrência.

Pode-se dizer que o estado de ordem é a violência permeando todas as relações humanas. A questão é como cada um aceita, rejeita ou consegue conviver com ela. O indivíduo se coloca em uma superficialidade receptiva na cotidianidade, não tendo uma visão de totalidade dos fatos sociais. Segundo Heller (1992, p.32),

unidade imediata de pensamento e ação implica na inexistência de diferença entre ‘correto’ e verdadeiro na cotidianidade; o correto é também ‘verdadeiro’. Por conseguinte, a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática.

Parece então revelar-se que, como resultado de uma opressão sofrida em sua cotidianidade, a mulher no ambiente doméstico fica tão absorvida por esse cotidiano que, numa atitude de cegueira aparente, não enxerga sua condição de ser humano livre. Sabe-se que as relações de autoridade são de verticalidade e não de horizontalidade. Assim, a educação aparece na sua função de domesticação, de adaptação àquela realidade na qual a mulher, talvez por uma questão de despreparo, pela absorção, pelo pragmatismo, fica em muitos casos presa como objeto e não consegue ser sujeito de sua própria história.

Quando eu tinha mais ou menos cinco anos minha mãe se separou de meu pai, ele batia muito nela. Meu pai bebia e batia muito nela, eu e meus irmãos assistíamos tudo aquilo. Tomei, sabe? aquele trauma. Que infelizmente depois de anos veio acontecer comigo também. Eu presenciei, me escondia, morria de medo. Para mim, violência parecia que tinha que

ser na pancadaria, mas não era. Só que eu não enxergava. (MARIA DA JUSTIÇA, 39 anos)

Destaca-se, nesse sentido, um aspecto relevante, ou seja, o elemento educativo, quando se trata da relação violência-gênero. Enquanto processo, a educação deve ser considerada no decorrer de um fenômeno no tempo, qual seja, a formação do homem/ mulher. Nesse contexto, pode-se compreender sua historicidade, já que se, por um lado, ela representa a história individual de cada pessoa, por outro lado, ela se vincula à fase vivida pela sociedade em seu desenvolvimento.

Um outro elemento deve ser destacado quando se trata do aspecto histórico-antropológico da prática educativa: a compreensão de que a educação é um fato existencial. A educação configura o ser humano em toda a sua realidade, afirmando-se como processo pelo que o homem e a mulher adquirem sua essência real e social, afirmando sua identidade por si mesmos e pelas ações exteriores que sofrem (PINTO,1987).

Esse processo de construção da identidade tem início na primeira educação que o indivíduo recebe em sua socialização primária, no ambiente familiar. Segundo Berger e Luckmann (1973, p.175), “a *socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual torna-se membro da sociedade*“. Os processos subseqüentes são chamados pelos autores de “*socialização secundária*” e introduzem o indivíduo, já socializado, em outros setores da vida social. Como esse processo não é estático, mas dinâmico, contínuo e inacabado, o indivíduo é socializado a vida toda. Sofre influência e é influenciado por aqueles que o rodeiam.

Ainda parafraseando os autores, através do processo de “*interiorização*”, o indivíduo compreende o outro e o ambiente que o rodeia. Por ter um valor importante, a socialização primária é, de forma analógica, o alicerce de toda uma socialização posterior que se desenvolve na a escola e terá continuidade em outros ambientes por toda a vida. É, no entanto, nessa socialização inicial que vão assentar-se as pilastras da construção de sua *educação* ou *(des)educação*.

Assim, entende-se aqui como educação o produto dos valores culturais que são transmitidos através da socialização primária no contexto familiar e que depois são reforçados pelo contexto escolar. Já por *(des)educação* entende-se o resultado

da herança cultural que foi se construindo na transmissão de certos valores no processo de socialização doméstica e familiar.

A natureza desses valores está ligada à idéia de (des)educação, pelo fato de que nem sempre se coloca a mulher em nível de eqüidade em relação ao homem. Ela é resultado de uma socialização fundamentada em deformações de valores, preconceitos e estereótipos, que depois são reproduzidos, reafirmados e repassados no sistema escolar.

Eu andei na escola. Olhe, mas não sei ler, veja aqui para saber a minha idade. Já o meu irmão mais velho aprendeu. (MARIA DA CARIDADE, 43 anos)

Sou analfabeta, nunca tive condições de estudar. Era só trabalhar e pronto. Nem em solteira e depois com este homem imagine, nem as crianças quanto mais eu. Ele diz que mulher é para ficar em casa não precisa aprender a ler". (MARIA DA PRUDÊNCIA, 33 anos)

A (des)educação origina-se como uma vertente da “*pedagogia do e no medo*”, que, pela pluralidade da violência no espaço doméstico nas relações de gênero, dá-se através de três eixos: *o poder, a força e a autoridade* que convivem com o *silêncio* como formas de punição pelo “*dito*” ou ainda de resistência pelo “*não-dito*”. Estes elementos conduzem a um processo de auto-estima que, quanto mais baixo, menos possibilidades têm as agredidas de resistir ou de se libertar do jugo do agressor. Sabendo-se que o espaço doméstico é um “*locus*” de educabilidade, nele se estrutura a “*pedagogia do e no medo*” que, por sua vez, trespassa direcionalmente numa forma intergeracional.

Deve-se deixar claro que tais elementos são ambíguos e têm, segundo Maffesoli(1981), aspectos de positividade na vida social. No entanto, em outros momentos, quando os mesmos sofrem “desvios”, são coercitivos levando a “*uma situação de poder*” qualificada pela arte de dominar. Ou seja, o abuso do poder do mais forte sobre o mais fraco leva à submissão e ao controle pela autoridade que lhe é conferida pela sociedade, caracterizando-se a violência negativa, com o uso abusivo de poder, força e autoridade, levando a subjugação do outro.

Por outro lado, sabe-se que, pelo código social do casamento, ter um homem é um elemento muito forte. Embora não seja necessariamente um elemento nominado, é identificador na cultura.

Assim, apesar de agredida, a mulher garante a possibilidade de ter um homem. Em termos da cultura, isso a diferencia das outras que não o têm. Embora

ão seja um mecanismo que esteja explícito, ele está implícito. É o impensado, o inominado que está posto na cultura. É um elemento tão significativo na nossa cultura que as mulheres, na sua maioria, parecem preferir submeter seu corpo a agressões só para dizer que têm ou mantêm um casamento ou uma convivência marital com um homem. É o que se depreende dos depoimentos abaixo:

Olhe eu apanhava, a minha vida desde pequena já foi assim. Então ia levando pois é o pai dos meus filhos. Eu tenho a minha casinha, não trabalho, era uma vida só assim. Mas agora ele arrumou essa mulher, não vou apanhar mais. Apanhar para quê? Não tem mais sentido eu ficar esperando, ele nem a feira mais dá. (MARIA DA PRUDÊNCIA, 33 anos)

Ele é meu marido, mesmo que ele me mate. Ele não sabe que eu vim aqui e não quero que saiba. (MARIA DA JUSTIÇA, 39 anos)

Dizendo isso, assim dessa forma, pode parecer irracional, sem nenhuma importância, mas isso é o impensado na nossa cultura, é um código cujo sistema de identidade feminina sempre passou pelo masculino.

Um exemplo que se pode apresentar como valores que são transmitidos extremamente ligados aos conceitos de *autoridade*, *poder* e *força*, um trinômio que parece tão inofensivo, está na idéia do pai na cabeceira da mesa. Ou o fato de ocupar sempre um espaço à direita e estar sempre um pouco à frente. Mas é esse trinômio de elementos que constitui a “*pedagogia do e no medo*” e que mantém as mulheres no silêncio do dito ou do não-dito, representando neste caso uma resistência de sua parte às agressões sofridas. Uma pedagogia que, na socialização primária nesse ambiente doméstico, palco de agires violentos, em vez de educação, desenvolve um trabalho de (des)educação. Ou seja, em vez de propiciar naquele ambiente familiar uma *educação* como fruto dos valores culturais que são transmitidos de geração para geração através da socialização, ela promove uma (des)educação como resultado da herança cultural que se vai construindo na transmissão de certos valores naquele processo de socialização familiar.

Valores como a idéia de ser a mulher subalterna ligada à idéia de fragilidade, no sentido físico. O homem é que tem a força/poder, a força da presença, a força do olhar, de gritar de sentar à cabeceira, de dar empurrão/pancada. Valores que vêm de nossa cultura patriarcal e que são passados, naturalizados, que acabam sendo naturais e tão próprios do homem.

Nas palavras de Maffesoli (1998,p.165), o “*enraizamento*” desses valores que vão sendo repassados de geração a geração, através “*do medo*”, “*vão constituir um*

substrato” que vai assegurar “*no medo*” que aqueles agires violentos sejam conservados em suas mentes como valores normalizados e naturalizados. Trata-se de um conhecimento que, por sua vez, é reproduzido, reafirmado e repassado no sistema escolar.

5 Da Voz por um fio a um fio de Voz: efeitos e seqüelas em corpos e mentes

Com isso, foram desvendadas, paulatinamente, as marcas deixadas por terríveis momentos de violência doméstica, seja ela física e/ou sexual, simbólica ou psicológica. Enquanto as primeiras formas de violência são as mais explicitadas, as outras são reveladas de forma implícita nas assertivas das entrevistadas. Criam marcas que não diferem muito nas sete mulheres entrevistadas, assim como as figuras relevantes causadoras dessas marcas, que são em sua maioria do sexo masculino.

Fatos que se podem observar nos relatos que se seguem que deixaram marcas, seqüelas e tiveram seus momentos cruciais na história de vida de Maria da Esperança.

Apanhei uma surra tão grande, meu pai me colocou de castigo como lavadeira de todo o mundo da casa. Eram 10 pessoas, eu carregava a bacia da roupa na cabeça e ia lavar no rio. Foi a maior humilhação de minha vida.
(MARIA DA ESPERANÇA, 57 anos)

Família é uma instituição que, embora seja o primeiro espaço de socialização, acaba se tornando um espaço perigoso para as crianças. A intervenção violenta dos pais é quase sempre justificada por imposição necessária de limites e controle de atitudes. A esse respeito, Adorno (1995,p. 305-306) afirma:

Crê-se que a imposição de limites às crianças deve necessariamente ser acompanhada de reprimendas, aplicadas ‘moderadamente’, que incluem agressões físicas, restrições à liberdade de locomoção, imposição de obrigações ou tarefas humilhantes ou rotinas rigorosas que comprometem o desenvolvimento físico e psíquico de crianças e adolescentes.

Trata-se de um fenômeno silencioso, em que a sociedade coloca uma venda nos olhos. No entanto, a assertiva de Maria da Esperança revela que a marca deixada pelo castigo em sua mente foi maior do que a surra física dada naquele momento. Castigo não só físico pela surra e pelo serviço da lavagem da roupa de

dez pessoas, mas a marca psicológica da humilhação de ter que levar a bacia da roupa na cabeça até o rio, a exposição no espaço público de seu castigo.

É a força e o poder coercitivo do pai impondo uma autoridade que temeu estar enfraquecida. Segundo Lloyd, apud Montt et al.(1994,p.28)*“quando os homens sentem que têm perdido o controle, há um aumento da probabilidade da violência física”*¹³.

Meu pai não queria nem falar.Não falava comigo. Dizia que tinha que ser assim. Era para eu aprender. Pai era para se respeitar. (MARIA DA ESPERANÇA, 57 anos)

De posse de um poder que lhe foi conferido por uma sociedade de características patriarcais, o pai no espaço doméstico está acobertado para praticar abusos físicos e psicológicos. Segundo Azevedo e Guerra(1989), nos atos de violência intrafamiliar inerentes às relações interpessoais adulto-criança, a questão da violência assume um processo de vitimização de natureza assimétrica com relações hierárquicas assentadas no poder do adulto sobre a criança. As autoras acrescentaram que a vitimização se instala *“enquanto violência interpessoal (...) e pressupõe necessariamente o abuso, enquanto ação (ou omissão) de um adulto, capaz de criar dano físico ou psicológico à criança”* (ibid.:p.35)

Depois meu pai pediu desculpa, mas o trauma foi muito grande, eu não o podia ver que sentia medo. Além disso eu nem entendi porque apanhei.(MARIA DA ESPERANÇA, 57 anos)

Naquele momento, como se estivesse revivendo o trauma sofrido, a entrevistada quase chora. Isso deixa claro quão importante e crucial foi aquele momento para sua vida, que gerou medo só de ver a figura do pai. Segundo Mira Y Lopez(1996,p.36)*“ é um medo condicionado pela experiência e baseado na razão”*. Um medo resultante de uma situação traumática tanto física quanto psicológica. Observa-se aqui, além da violência, a falta do motivo para o seu desencadeamento. *“Eu nem entendi porque apanhei”*. Esta expressão sugere que a violência é ilegítima, uma vez que não é fundada em normas, regras.

O que se mostrou como um aspecto diferenciador foram os momentos cruciais que cada uma coloca como o que mais marcou seu corpo e/ou mente, assim como os limites que cada uma revelou constarem como chave para abrir a porta e levar até a denúncia. Mesmo assim, algumas não queriam que a denúncia

¹³ Tradução realizada pela pesquisadora.

fosse registrada; outras que só fosse registrada, mas que o agressor não fosse intimado.

Ele bateu e quando eu cai ele começou a me chutar. Foi muita surra, mas ele é meu marido, mesmo que ele me mate . Ele não sabe até hoje que eu vim aqui. O que me marcou mais foi ele ter quebrado meu braço e apertado o pescoço. Foram dois momentos de muita violência que me deixaram muito arrasada. (MARIA DA JUSTIÇA, 39 anos)

O que machuca mais são os insultos. Diz que não presto, não valho nada. Diz que os filhos não são dele. Imagina! Eu vim aqui, porque ele diz que vai me matar. Mas olhe não quero que ele seja intimado, porque tenho medo de morrer. (MARIA DA FORÇA, 24 anos)

Sabe-se que a violência entre homem/mulher está assentada nas relações afetivas/emocionais, que se fundamentam geralmente nos códigos de honra. Dessa forma, nestas relações, surgem sentimentos como amor/ódio, ciúmes, denúncia de adultério, etc. Aí é que se assenta a violência do homem em relação à mulher, que é diferente da violência do homem em relação ao homem. Não se pode, portanto, analisar a violência contra as mulheres através de mão única, pois atitudes de resistência se fazem presentes no universo das relações de gênero. Há silêncio que mantém a situação de violência e silêncio que se rompe para fugir daquela situação.

Apesar de os dados apresentarem elementos em que a mulher também agride, as maiores agredidas são as mulheres e as crianças. Segundo Bosi (1994,p.11) “*em nossa sociedade de classes, dilacerada até às raízes pelas mais cruéis contradições, a mulher, a criança e o velho são, por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades*”. A mulher é duas vezes oprimida: pelo fato de ser mulher e pela sua dependência social.

Por outro lado, a violência é uma categoria complexa e, como tal, tem definições diferenciadas e complexas, conforme os espaços e os sujeitos que a lêem. A polícia tem uma leitura; o senso comum tem outra. Assim, ou o agressor é doente, patológico ou então a causa é a bebida. Estes são equívocos e mitos que têm que ser desfeitos/(des)construídos. Segundo Almeida(1999,p.274),

o mito levanta-se sobre a analogia existente entre o sentido e a forma, recorrendo a uma falsa natureza. Por não existir mito sem forma motivada é que se consegue dar uma significação ao absurdo, fazer do absurdo uma verdade.

Na pesquisa esse mito está presente em quase 100% das falas, uma vez que só uma das mulheres menciona que o marido não bebe, e afirma: “*Olhe, não é bebida não (...) é ruim mesmo*”. Como se o fato de beber justificasse os atos

violentos. Ou seja, na visão dos atores, é como se a violência causada pela bebida, enquanto significante, fundasse o significado. Parafraseando Almeida(1999), em momento algum, o mito da violência tendo como causa a bebida nega a realidade da agressão; só que, ao mencioná-la, inocenta-a, assim como àquele que a pratica. No espaço doméstico, a prática da violência está implícita, é aprendida e recorrente intergeracional.

Apesar de atos tão violentos e monstruosos que muitas das narrativas revelam, não se pode refugiar, como afirma Machado (1998,p.98) “*no resguardo de uma categoria de monstros ou psicopatas*”. É como analogicamente colocar a cabeça dentro da terra imitando a avestruz e esquecer, ignorar ou deixar de enxergar o que acontece na sociedade que nos rodeia. Nesse sentido, concorda-se com a autora, quando afirma que “*é preciso pensar a violência possível que há entre nós para, paradoxalmente, poder se chegar a uma sociedade não violenta ou menos violenta*”(ibid.,p.98).

6 Velhos problemas: novos desafios para a educação popular

Foi em termos de composição musical, para utilizar a metáfora de Maffesoli(1998), que se encarou esta pesquisa: nada de abertura com muita fanfarra. Mas foi-se avançando lentamente, fazendo-se os primeiros contatos com a DEM e com aqueles que ali trabalham, avançando em *moderato*, passando paulatinamente a *allegretto* e assim por diante, sempre tendo em mente que quem comporia a partitura eram nossos sujeitos. Era preciso seguir seu compasso. Quanto à análise, procurou-se, em *crescendo*, seguir também a mesma ordem. Lentamente, foi-se abordando e procurando entender a delicada questão da experiência vivida por essas mulheres naquele ‘*locus*’ de violência.

Educar para a não-violência supõe rupturas cotidianas, inclusive ligadas a instituições escolares que sustentam estereótipos femininos e masculinos. Por exemplo, aqueles que são passados pelo livro didático, onde figuras e textos retratam a mulher no espaço privado, na casa, arrumando, cuidando dos filhos, enquanto o homem é representado no espaço público, como provedor da família. As tensões sociais que permeiam as relações entre educação, gênero e violência não estão inseridas apenas no âmbito da escola. Como a opção deste trabalho foi discutir tais relações a partir da história de vida de "Marias", esta passa agora a ter

um particular desdobramento: a necessidade de compreender a pessoa como *um ser em relações*, cujo processo de educação ocorre no interior das suas condições existenciais de vida. A rede tecida pela “*pedagogia do e no medo*” exige, portanto, o entendimento de que a educação é uma mediação de sociabilidade que cuida das diferentes formas de inserção de homens e mulheres na sociedade. Sociabilidade esta que, que como vimos, pode ser, ao mesmo tempo, fator de humanização ou de desumanização. Ao transmitir modelos sociais de comportamento, internalizando e reconstruindo normas, o processo (des)educativo vivenciado pelas sete “*Marias*” evidencia a assimilação e reprodução de uma cultura de violência pela sociedade, ao mesmo tempo em que indica a natureza de muitas relações de poder existentes entre homens e mulheres.

Este é o palco sobre o qual educadoras e educadores populares desenvolvem seu trabalho pedagógico. Caso se pretenda desenvolver uma prática reflexiva e crítica junto aos excluídos – e essa é a tarefa emancipatória mais urgente colocada para a educação popular –, o cotidiano dessas mulheres deve servir também como ponto de partida. Deve-se avançar no sentido da elaboração de uma consciência crítica, portanto, ter-se como objeto de reflexão a história vivenciada pelos grupos populares.

Neste contexto, caberia à educação popular a tarefa de semear a reflexão entre os grupos populares, reflexão essa que os incite à (re)construção de sentidos do vivido, que permita o desenvolvimento de uma atitude de indignação para além da denúncia, pois significará também a possibilidade de uma transformação das relações estabelecidas socialmente. Inscreve-se aí a possibilidade mais rica e fecunda de rompimento dos elos que formam a cadeia instituída na violência doméstica.

A fonte primeira de inspiração da educação popular deve ser, portanto, a vida dos grupos populares. Há de se pensar o cotidiano, de examinar o que aparentemente é natural. Diante da “*pedagogia do e no medo*”, há de se contrapor com a construção de uma pedagogia da indignação. E essa é a esperança que encerra este trabalho:

Desconfiei do mais trivial na aparência singelo. E examinei, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressadamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. B. Brecht

Referências

ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: **Revista Sociedade e Estado**. vol.X, n.º. 2 de jul. a dez. de 1995, pp:299-341.

ALMEIDA, T. M. C. Uma reflexão sobre a casa como lugar de violência inocente. In

Alúcio Ramos. **Trinta**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Ltda. 1987.

_____. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, M. A E GUERRA, V. DE. A Vitimação e vitimização: questões conceituais. In: **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

BOLSANELO, Aurélio e BOLSANELO M. Augusta. **Análise do comportamento humano em psicologia: conselhos**. Curitiba: Editora Educacional Brasileira, 1987.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Vol.II, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRIOSCHI, L. R. e TRIGO, M. Helena B. Relatos de vida em Ciências Sociais: considerações metodológicas. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, n.º 39, v. 7,jul./87, 631-637.

DINIZ, S. G. **A violência de gênero como questão de saúde**. Texto disponível na internet. In: <http://www.alternex.com.br>. 28.04.1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. & MACEDO. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2^a reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GREGORI, Ma. F. **Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

GROF, Stanislav. **Além do cérebro**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988. 326p.

HELLER, A.A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LUCKMANN, T. e BERGER, P. **A construção social da realidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MAFFESOLI, M. **Lógica da dominação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Épistémologie de la vie quotidienne: Vers un formisme sociologique. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. 74. Paris:, 1983: 57-70.

MACHADO, L. Z. Matar e morrer no masculino e no feminino. In: OLIVEIRA et alii (orgs). **Primavera já partiu: retrato dos homicídios femininos no Brasil**. Brasília: MNDH, 1998.

MACHADO, L. Z. e MAGALHÃES , M. T. B. Violência conjugal: os espelhos e as marcas. In SUÁREZ, M. BANDEIRA (ORGS.), **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, Editora Universidade de Brasília, 1999.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma: o medo - a ira - o amor – o dever**. 17. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1996.

MONTT, S. MA. E. et alli. Antecedentes psicosociales en la violencia domestica. In **Primer Congreso nacional Mujer y Salud Mental**. Santiago- Chile: Editado por el Servicio Nacional de la Mujer- SERNAM, 1994.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SUÁREZ M. e BANDEIRA, L. (orgs.). **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, Editora Universidade de Brasília, 1999, pp: 239-278.

VICTORIA, C. G. **Mulher, sexualidade e reprodução: representações do corpo em uma vila de classes populares em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 1991 (dissertação de mestrado).

ANEXOS

QUADRO 1

Apresenta-se no quadro a seguir um breve perfil das mulheres alvo da pesquisa enfocando alguns indicadores como: idade, escolaridade, profissão, número de filhos e tempo de conjugalidade.

Perfil das Mulheres Entrevistadas na Delegacia da Mulher na Cidade de João Pessoa

Jan/Mar de 1998

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Bairro onde Reside	Nº Filhos	Tempo Conjugalidade
M ^a da Fé	24	Analfabeta	Doméstica	Mandacarú	03	6 anos /9 meses
M ^a da Esperança	57	1º Grau	“	Valentina	11 06 vivos e 05 abortos	1º casamento 20 anos 2º casamento 10 anos
M ^a da Caridade	43	Analfabeta	“	Valentina	05	26 anos
M ^a Prudência	33	Analfabeta	“	Mandacarú	04	12 anos
M ^a da Temperança	21	Escolarizada	“	Bayeux	01	03 anos
M ^a da Justiça	39	2º Grau	“	Manaíra	03	23 anos
M ^a da Força	24	Escolarizada	“	Jaguaribe	02	6 anos

As Políticas Públicas de Formação do Professor para a Utilização da Informática na Educação

Prof. Esp. Edielso Manoel Mendes de Almeida*

Resumo: O artigo aborda os projetos de educação continuada desenvolvidos pelo Governo Federal para a formação do professor para a utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: formação continuada, informática, educação.

Abstract: The article approaches the continuation educational projects develop to Federal Government to teacher's formation to use the computer in teaching and learning process in public schools in fundamental and High School.

Key – words: Continuation Formation. Information Technology and education.

Introdução

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica referente às políticas públicas de formação docente para a incorporação do computador no processo de ensino e aprendizagem, que iniciou a partir da década de 80, mediante algumas experiências da utilização desta tecnologia na educação. Entretanto, essa formação caracterizou-se ao longo dos anos por abordagens diversificadas, delineadas tanto pelas limitações técnicas e financeiras, como pelo nível de conhecimento e de interesse dos pesquisadores em estudar e aplicar novas metodologias de formação.

Valente (2000) classifica o processo de formação do professor em quatro abordagens. A primeira é caracterizada como mentorial e foi implantada no projeto Educom. A segunda foi utilizada nos CIEDs¹⁴, e pode ser caracterizada como a formação em massa. A terceira abordagem é caracterizada como a formação no próprio local de trabalho do professor, sendo totalmente presencial. Finalmente, alguns centros

* Pedagogo, Especialista em Informática na Educação e Mestrando em Educação. Professor da disciplina Informática, Multimídia e Educação no IESAP. E-mail: edielsoalmeida@bol.com.br

¹⁴Os CIEDs são os Centro de Informática na Educação, criados a partir do Projeto de Formação de Recursos Humanos, os centros foram implantados nas capitais dos estados em todo o país.

de pesquisas estão implantando a abordagem de formação do professor na escola, associando atividades presenciais e atividades a distância via telemática.

Cada uma dessas abordagens visa à formação do professor para a integração do computador no seu fazer pedagógico, e podem ser utilizadas concomitantemente “dependendo do tipo de demanda, das condições econômicas, da infra-estrutura e da disponibilidade dos professores formadores e dos professores em formação” (ALMEIDA, 2002, p. 99). Essas diferentes características acabam determinando o enfoque dessas abordagens que podem enfatizar mais a transmissão ou a construção do conhecimento.

A seguir apresentaremos os projetos para a formação continuada dos professores desenvolvidos pelo Governo Federal, com as respectivas análises referentes às propostas de formação implícitas e explícitas nestes projetos.

1 A Formação do Professor no Projeto Educom

O projeto Educom foi criado em 1983, de acordo com as recomendações do I e II Seminário Nacional de Informática na Educação. Como na época inexistiam pesquisadores formados na área de informática na educação, os projetos de formação de professores foram elaborados por grupos de pesquisadores que desenvolviam trabalhos relacionados ao uso do computador na escola. Assim, entre 1984 e 1985, os Educoms passaram por um período inicial para formar suas equipes:

A formação inicial da equipe de cada centro foi realizada em termos de reuniões de trabalho, cursos e oficinas realizadas pelo próprio pessoal do centro ou mesmo realizando trabalho nas escolas, na elaboração de material de apoio, na forma de textos ou programas computacionais e formando os monitores que atuavam no projeto. Portanto, foi um processo de autoformação, em que o conhecimento foi construído em cada centro de pesquisa, à medida que o projeto se desenvolveu. (VALENTE, 2000, p.100)

O objetivo geral do projeto Educom foi o de estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desenvolver pesquisas e metodologias para o uso pedagógico do computador. Foi a primeira ação oficial do Ministério da Educação para implantar a informática nas escolas públicas brasileiras.

Dentre os objetivos específicos do projeto, destacam-se os seguintes:

- implantar um núcleo de pesquisa e desenvolvimento de informática na educação com a finalidade de auxiliar na produção de pesquisa científica e tecnológica e de estabelecer diretrizes operacionais para a implantação dos centros-piloto;
- promover a implantação de centros-piloto em instituições de reconhecida capacidade científica e tecnológica nas áreas de informática na educação;
- capacitar os recursos humanos envolvidos na implantação e implementação do projeto educom, com a finalidade de atender às necessidades do setor de informática na educação, suprimindo-os das competências técnico-científica necessárias para o exercício de sua atividade profissional;
- acompanhar e avaliar as experiências desenvolvidas pelos centros-piloto participantes do experimento;
- disseminar os resultados produzidos pelos centros-piloto.

Portanto, o Educom foi “um experimento de natureza intersetorial de caráter essencialmente educacional, onde cada entidade pública federal participa custeando parte dos recursos estimados e também sua execução e avaliação” (FUNTEVÊ, 1985, p.11). As universidades brasileiras foram convidadas a apresentarem propostas para a criação de Centros-Piloto em informática na educação e que deveriam trabalhar integrados com as escolas públicas preferencialmente de ensino médio. Das vinte e seis instituições de ensino superior que encaminharam propostas, cinco foram as selecionadas: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ANDRADE, 1993).

Os centros-piloto tinham algumas especificidades, dedicando-se principalmente ao desenvolvimento de softwares educativos, ao uso do computador como instrumento para o desenvolvimento e resolução de situações-problema, além da formação de recursos humanos e a utilização da informática na educação especial.

A abordagem mentorial de formação do professor foi adotada no projeto Educom, de acordo com a seguinte metodologia: professores ou pesquisadores com mais experiência, repassavam esses conhecimentos por intermédio de atividades de uso de computadores, leitura e discussão de textos, e trabalhos com alunos ou colegas, permitindo, dessa forma, a formação inicial de novas equipes para a utilização do computador na educação.

Entretanto, apesar da eficácia desta abordagem, ela atendia a um número limitado de pessoas, pois “é impossível pensar na disseminação da informática na educação com a velocidade da demanda atual e em um país de dimensões continentais como o Brasil, realizada por meio de ações da abordagem mentorial” (VALENTE, 2000, p. 102). Isso levou os Educoms a utilizarem outras estratégias, como cursos de sensibilização, de extensão e de especialização para um grande número de participantes.

Ao avaliar a eficácia do Educom, Andrade (1997) afirma que apesar da vasta amplitude das ações previstas, ele se limitou a implementar os cinco centros-piloto. As transformações planejadas pelo referido projeto não foram concretizadas integralmente na rede pública de ensino. Não obstante, o Educom representou a primeira iniciativa do governo federal que lançou as bases para a formação de uma massa crítica de pesquisadores que continuaram a disseminar seus ideais.

2 A formação de professor no Projeto FORMAR

O projeto de Formação de Recursos Humanos em Informática na Educação (FORMAR) nasceu a partir de 1987, como fruto das ações definidas pelo Comitê Assessor de Informática para a Educação do Ensino Fundamental e Médio, (CAIE), que era um órgão responsável pela discussão e encaminhamento da Política Nacional de Informática na Educação.

O Formar visava a formação de professores para a atuação e a implantação dos Centros de Informática na Educação (CIEs), dos centros de Informática na Educação Técnica (CIET) e do Centro de Informática na Educação Superior (CIES). Essa formação foi realizada através de cursos de especialização lato sensu.

Com a carga horária mínima de 360 horas, abrangendo diversos conteúdos na área de Informática na Educação. O primeiro curso foi realizado durante os meses de junho a agosto de 1987. Este curso ficou conhecido como curso Formar I. No início de 1989 foi realizado o segundo curso, o Formar II (...) ambos realizados na Unicamp (...). Outros dois cursos usando o mesmo modelo foram realizados posteriormente, um em 1992, na Escola Técnica Federal de Goiânia e outro em 1993, na Escola Técnica Federal de Aracajú. (VALENTE, 2000, p.103)

O objetivo do Formar era socializar os conhecimentos sobre informática na educação produzidos nos cinco centros do Educom e formar um grande número de educadores numa perspectiva crítica, capazes de decidir a melhor maneira de utilização desta tecnologia. Segundo Ferreira (1987), o Formar pretendia ainda levar os professores a se iniciar na discussão do uso de computadores na educação para que, dessa forma, fosse ampliada a rede de investigadores e, possivelmente, defensores desta tecnologia.

Participaram de cada curso (Formar I e Formar II) 100 professores e técnicos das redes municipais e estaduais de ensino, vindos de 24 Estados da Federação na qualidade de alunos. O evento foi realizado no Educom da Universidade Estadual de Campinas, especificamente no Núcleo de Informática Aplicada à Educação. O curso foi desenvolvido ao longo de nove semanas, totalizando quarenta e cinco dias letivos com oito horas diárias de atividades. A metodologia consistia em aulas teóricas, práticas, seminários e conferências. Os alunos foram divididos em duas turmas e enquanto uma turma assistia à aula teórica, a outra turma realizava aula prática, usando o computador de forma individual.

Os alunos eram oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com formação também diversificada, o que se por um lado dificultava o rápido desenvolvimento da autonomia em relação ao domínio dos softwares, “por outro enriquecia as discussões com as diferenças entre pontos de vista, entre estilos de exploração do computador e com as distintas reações aos desafios e conflitos cognitivos, afetivos e sociais” (ALMEIDA, 1996, p.23).

A fundamentação teórica adotada nos cursos foi baseada no pensamento de Seymour Papert e de Jean Piaget, sem abordar as idéias de Vygotsky, Dewey e Paulo Freire, o que segundo Almeida (1998) poderia ajudar a compreender o fenômeno educativo com o uso do computador e trazer contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores e técnicos que participaram dos cursos tinham a incumbência de implementar os centros de informática na educação (CIEs) em seus respectivos estados e municípios, além de atuar como multiplicadores na formação de outros docentes, o que caracteriza a formação em massa de um grande número de profissionais da educação, assim como a disseminação da informática nas escolas públicas de todo o país.

De acordo com o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação que estabeleceu as diretrizes do Formar, os professores não deveriam apenas dominar essa nova ferramenta educacional, mas serem capazes de analisar criticamente a sua

contribuição no processo de ensino e aprendizagem e dessa forma repensar a metodologia de ensino, elaborando propostas para a disseminação do uso do computador em suas instituições.

Ao avaliar o processo de formação do professor nos cursos Formar I e Formar II Valente (2000, p.105) destaca alguns pontos positivos e negativos. Em relação aos pontos positivos, os cursos prepararam profissionais que não tinham tido contato com o computador e que foram responsáveis pelas atividades nos CIEDs ou nas respectivas instituições de origem, proporcionaram uma visão ampla sobre os diferentes aspectos envolvidos na informática na educação tanto do ponto de vista computacional como pedagógico e propiciaram o conhecimento dos múltiplos e variados tipos de pesquisa e de trabalho que estavam sendo realizados em informática na educação no país.

Em relação aos pontos negativos, os professores tiveram que interromper por dois meses as suas atividades docentes, pois o curso exigiu o seu deslocamento para Campinas. Por ser um curso compacto, deixou de oferecer espaço e tempo necessários para que os participantes assimilassem os diferentes conteúdos e praticassem como alunos as novas idéias apresentadas. Assim, os cursistas nunca tiveram a chance de vivenciar o uso dos conhecimentos e técnicas adquiridas e receber orientação quanto a seu desempenho de educador num ambiente de aprendizado baseado na informática.

Muitos dos participantes voltaram para o seu Estado de origem e não encontraram as condições necessárias para a implantação da informática na educação. Isso se deu tanto por falta de condições físicas (falta de equipamento), como por falta de interesse por parte da estrutura educacional.

Já que os cursos de formação não propiciaram condições para que os professores aprendessem a usar o computador com o aluno, eles acabaram se acomodando ou abandonando o seu ambiente de trabalho. Assim, o resultado desses cursos, segundo Valente, foi o de que “não alcançamos as mudanças e ainda contribuímos para o fracasso dos cursos de formação de professores” (VALENTE, 2000, p.120).

Após a instalação dos CIEDs em alguns estados e municípios, os multiplicadores preparados pelo Formar passaram a realizar a formação dos docentes das escolas públicas e a oferecer cursos livres para alunos. Entretanto, as atividades

desenvolvidas em geral não estavam integradas com o que o professor estava desenvolvendo com os seus alunos em sala de aula. Assim, os multiplicadores apenas reproduziram a prática que vivenciaram nos cursos Formar I e II e também não houve por parte do governo federal o acompanhamento e a avaliação da implementação dos objetivos previstos para o Formar:

Embora estivesse inicialmente previsto o acompanhamento das ações dos formandos em suas instituições de origem, isso não aconteceu devido à falta de recursos dos órgãos financiadores e à indefinição de políticas públicas para a área, ficando a cargo de cada um a aplicação dos conhecimentos aprendidos no curso da Unicamp. (ALMEIDA, 2000, p. 20)

2.1 Os Centros de Informática na Educação (CIEDs)

Os Centros de Informática na Educação começaram a ser implantados a partir do ano de 1986. No período de 1988 a 1992, 19 centros iniciaram as suas atividades. Com a implantação dos Cieds, a utilização do computador na educação passa a ser desenvolvida nas escolas públicas de todo país, pois até então estava limitada às pequenas experiências desenvolvidas nas universidades pertencentes ao projeto Educom.

Quanto à instalação, recursos humanos e financeiros para a manutenção dos centros, Oliveira (1997, p. 47) afirma que:

Nos convênios firmados entre MEC e as secretarias de Educação dos estados e municípios, visando à instalação destes centros, coube ao MEC a cessão, em comodato, de equipamentos e financiamento de parte dos gastos iniciais, enquanto as secretarias se responsabilizariam pela alocação de pessoal, pelas instalações físicas, e pela complementação dos gastos necessários e manutenção dos equipamentos.

Mesmo com a criação dos Cieds, ainda não havia sido definida por completo uma Política Nacional de Informática na Educação. Somente a partir da realização em 1987 da Jornada Trabalhos de Informática na Educação: subsídios para políticas, é que foram coletadas recomendações de pesquisadores, técnicos, empresários e autoridades da área para a elaboração de um plano trienal.

Dentre as recomendações apresentadas neste evento, Oliveira (1997, p.48) descreve os pontos que definiram as ações governamentais. Destacamos abaixo o que consideramos relevantes em relação à formação docente:

- promoção de pesquisas e estudos sobre os impactos políticos, pedagógicos e sociais do uso do computador na educação;
- preparação de profissionais da educação, visando conciliar o uso do computador com o processo de ensino-aprendizagem;
- implantação de uma política de formação de recursos humanos que não seja determinada por interesses industriais e mercadológicos;
- rejeição a posições de defesa do computador na educação que tenha como origem o modismo tecnicista.

Em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE, fruto das recomendações da jornada, que tinha como meta principal “a capacitação continua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades do ensino.” (BRASIL, 1989, p. 9)

Para alcançar tais objetivos, o programa PRONINFE “apoiará a criação e implementação dos Cieds, atendendo aos ensinos fundamental, médio e superior e à educação especial, junto às Secretarias de Educação, Universidades e Escolas Técnicas Federais...” (BRASIL, 1989, p.9).

Em termos quantitativos, o PRONINFE instalou 44 Centros de Informática na Educação, 400 laboratórios de informática em escolas públicas e capacitou mais de 10.000 professores.

3 A Formação do Professor no Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO.¹⁵

O Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO - é um programa do governo federal desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância, por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica - DITEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Foi criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação, com o objetivo geral de promover o uso da informática como ferramenta de enriquecimento pedagógico nas instituições públicas de ensino fundamental e médio.

¹⁵ As informações referentes ao Proinfo foram retiradas do site www.proinfo.gov.br acessado no dia 20 de março de 2006.

A coordenação é de responsabilidade federal e a operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios. Em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do Proinfo, cujo trabalho principal é o de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC – nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos NTE – Núcleos de Tecnologia Educacional.

Mutzig (2000, p. 01) destaca alguns aspectos do Proinfo quanto às diretrizes, a descentralização, a capacitação de recursos humanos, os computadores, a participação da escola no programa e os softwares educacionais.

As diretrizes, segundo o autor, foram elaboradas coletivamente envolvendo a Secretaria de Educação a Distância do MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e as Comissões Estaduais de Informática na Educação formadas por representantes das esferas estaduais e municipais de educação, das universidades e da comunidade escolar em geral.

Em relação à descentralização, as escolas contempladas com o programa contam com uma coordenação estadual e com a assessoria dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs, localizados em seus estados e municípios. Os núcleos têm o papel de capacitar os professores para usar o computador na sua prática pedagógica e para acompanhar as escolas no processo de incorporação da tecnologia.

A formação de recursos humanos dividiu-se em duas etapas: a formação em nível de especialização de mil multiplicadores que serão alocados aos NTEs e a capacitação, pelos NTEs, de 25 mil professores das escolas onde serão instalados os computadores, em consonância com o cronograma de entrega dos equipamentos.

Quanto à aquisição dos computadores, seguem-se as seguintes orientações: não se deve escolher uma tecnologia de ponta por não ser suficientemente testada para uso nas escolas e deve-se garantir aos equipamentos um tempo de vida de cinco anos e oferecer compatibilidade com a maioria dos equipamentos disponíveis no mercado.

Para participar do programa, as escolas por sua vez devem elaborar um projeto tecnológico representando o seu compromisso e da comunidade de disponibilizar instalações físicas e de liberar professores para o processo de capacitação. Finalmente,

serão estimuladas a tradução, adaptação e produção do software educacional para todas as disciplinas curriculares.

Para apoiar tecnologicamente e garantir a evolução das ações do Proinfo em todas as unidades da Federação, foi criado o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional – CETE.

O programa visa atingir os seguintes objetivos: melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cuja ênfase está na busca de metodologias adequadas para a produção e socialização do conhecimento; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva no ambiente escolar mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas, sendo para tanto que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e os incorpore no cotidiano da escola; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, com a finalidade de adequá-la a esse novo contexto; educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Foram definidas diretrizes estratégicas para o alcance dos objetivos propostos, dentre as quais se destacam as seguintes:

- subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes;
- condicionar a instalação de recursos informatizados à capacitação das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infraestrutura física e de recursos humanos à altura das exigências do conjunto hardware/software que será fornecido);
- promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público;
- estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicação vinculada à educação;
- fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino fundamental e médio, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida;
- incentivar a articulação entre os atores envolvidos no processo de informatização da educação brasileira;
- institucionalizar um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias.

O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED – definiu que os computadores seriam distribuídos pelo MEC aos Estados de maneira

proporcional ao número de alunos matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental e médio com 150 alunos no mínimo. Desta forma, o Ministério da Educação e cultura, estipulou as cotas de equipamentos que cada escola receberia.

Para a adesão das escolas ao programa, as diretrizes do Proinfo estabeleceram as etapas que cada instituição de ensino deve seguir. Assim, cada escola deverá elaborar um planejamento para utilizar as tecnologias na educação num horizonte de no mínimo cinco anos, indicando seus objetivos educacionais e as opções tecnológicas escolhidas em função das orientações do projeto estadual. Além disso, cada escola deverá apresentar uma proposta para a capacitação de recursos humanos, indicando possíveis fontes de financiamento. Finalmente, cada escola deve apresentar um cronograma para a implantação.

Os projetos apresentados foram submetidos a uma comissão para análise e aprovação, representada pelas Secretarias Municipais de Educação, pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, pelas universidades e pela comunidade escolar (docentes, técnicos, administrativos, pais e alunos). Após a aprovação, os projetos foram encaminhados para o MEC para fins de análise.

Quanto à formação de recursos humanos, o sucesso do programa depende “da capacitação de recursos humanos envolvidos com a sua operacionalização” (BRASIL, 1997, p.07). Esta capacitação visa prepará-los para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em uma tecnologia que suporta e integra processos de interação e integração.

As diretrizes do programa apresentam uma síntese do processo de capacitação de recursos humanos e que estão baseadas nos seguintes parâmetros:

- seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores;
- seleção e formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus e de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante;
- seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações;
- seleção e formação de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software oferecidos pelo MEC);

Em relação à formação do professor, o programa de capacitação de recursos humanos visa a:

- preparar um sistema de formação continuada para o uso das novas tecnologias da informação;
- desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do país oportunidade de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação à distancia;
- preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiências profissional de cada um.

A seleção dos professores para a formação dos multiplicadores baseia-se na qualificação profissional em informática e educação. Em relação à seleção dos multiplicadores, estes deverão apresentar o seguinte perfil: autônomos, cooperativos, criativos e críticos; comprometidos com a aprendizagem permanente; envolvidos com uma nova ecologia cognitiva; engajados no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e a responsabilidade decorrente.

A formação dos professores multiplicadores é a mesma abordada no projeto FORMAR, através de cursos de especialização com duração mínima de 360 horas, organizados em disciplinas cujos conteúdos dizem respeito aos fundamentos da educação, à exploração, à análise e ao uso pedagógico de diferentes softwares e ao desenvolvimento de projetos. Em cada curso se enfatiza um procedimento diferente, mas se destaca o uso de ambientes abertos, como processador de textos, planilha eletrônica, gerenciador de banco de dados, Internet e diferentes versões do Logo.

Ao realizar uma análise preliminar das ações realizadas na formação dos professores multiplicadores, Almeida (2000) afirma que há uma dicotomia entre os estudos das teorias educacionais e a prática pedagógica com o uso da máquina, além de que os cursos não estavam oportunizando os professores multiplicadores a aplicar os conhecimentos apreendidos em situações de uso pedagógico do computador, o que caracteriza a reprodução do modelo de formação tradicional de professores.

Por meio das diretrizes do Proinfo, podemos observar que o Ministério da Educação não impôs uma concepção teórica a ser assumida pelo programa nos

Estados, apenas orientando no sentido de respeitar a coerência entre a abordagem adotada e as ações previstas. Nos projetos apresentados pelos Estados.

Sobressai a proposta de construção de conhecimento por meio do desenvolvimento de investigações e projetos sobre temas transversais ao currículo, revelando uma perspectiva de transformação do processo educacional. (ALMEIDA, 2000, p.31).

As ações desenvolvidas pelo Proinfo estão centralizadas na implantação dos laboratórios de informática nas escolas e na formação de professores das diversas áreas do conhecimento, para a utilização do computador como recurso pedagógico e integrado a práxis de sala de aula.

Como estratégias para alcançar a meta, de aproximadamente 7.500 escolas a serem beneficiadas com o programa, foi feita a divisão para a implantação em duas fases: primeira a montagem dos NTEs e a formação de professores multiplicadores para atuarem nesses núcleos; a segunda fase, que ainda está sendo implementada, refere-se à implantação dos Laboratórios de Informática nas escolas e a continuidade da formação dos professores.

Na primeira fase, os NTEs que são descentralizados, têm a função de prestar apoio às escolas, no processo de informatização, no planejamento, na sensibilização e capacitação dos professores e das equipes administrativas e na implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, bem como, oferecer suporte técnico e pedagógico as escolas públicas. Em média cada NTE deverá atender até 50 escolas, dependendo de condições específicas como o número de alunos, dispersão geográfica das escolas, estrutura de telecomunicações e facilidade de acesso. (Recomendações gerais para a preparação dos NTEs, versão julho/97, p. 02).

Na segunda fase, os laboratórios de informática estão sendo implantados nas escolas e a formação dos professores segundo Valente (2003, p.28):

Tem continuado em quatro frentes: formação de professores-multiplicadores para atuarem tanto nos NTEs quanto nas escolas que recebem os laboratórios de informática; capacitação dos professores das escolas, realizada pelos professores multiplicadores; capacitação de gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas que recebem os laboratórios; e capacitação de técnicos para dar suporte à infra-estrutura telemática dos NTEs e das escolas.

Foram implantados: 261 NTEs, formados 2.115 professores-multiplicadores, instalados laboratórios de informática em 4.604 escolas e capacitados 110.484 professores. Foram capacitados por universidades e centros técnicos 3.941 gestores das escolas que receberam laboratório de informática, 7.787 técnicos para dar suporte à infra-estrutura computacional nos NTEs e nas escolas (MEC, 2002).

Conclusão

A implantação da informática nas escolas públicas de educação básica passou por diversas fases, caracterizadas pela abordagem de formação do docente para atuar com esta tecnologia. Alguns projetos de formação desenvolvidos pelo Governo Federal, tais como o Educom ficou restrito aos muros das universidades que fizeram parte dos centros-piloto, e não proporcionou aos professores e alunos das escolas públicas o acesso a informática.

O Educom formou os primeiros especialistas em informática na educação no Brasil, para atuar exclusivamente nos centros-piloto, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas nesta área.

O projeto Formar foi a primeira tentativa do Governo Federal de implantação da informática nas escolas públicas. Mas a meta como observamos, não foi alcançada limitou-se apenas a formação do professor em nível de especialização para atuar nos CIEDs.

Os cursos de especialização oferecidos pelo Formar foram descontextualizados, ou seja, não levaram em consideração as especificidades de cada região, estado e município do país.

Nóvoa (1997) afirma que o centro de toda formação seja ela inicial ou continuada, deve ser a escola. Porque a escola é o lócus de trabalho do professor, portanto, os cursos de educação continuada devem partir dos anseios, das necessidades e das dificuldades dos docentes que desenvolvam a sua práxis no contexto escolar.

A partir do Proinfo, que é o atual programa desenvolvido pelo Governo Federal, os computadores começam a chegar em massa nas escolas públicas, permitindo que professores e alunos façam uso desta tecnologia na aprendizagem das distintas disciplinas curriculares, segundo seus interesses e necessidades.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. A formação do professor para o uso pedagógico do computador. In: _____. **Informática e formação de professores**. Volume 2. Série Estudos de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000, p. 107-119.

ANDRADE, Pedro Ferreira (org.). **Projeto Educom: realizações e produto**. Brasília: MEC/OEA, 1993.

Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em <www.proinfo.gov.br> Acesso dia 20 de março de 2006.

NÓVOA, António (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MUTZIG, A. O programa nacional de informática na educação. **Proinfo**. Disponível em <www.proinfo.gov.br> Acesso em 20 de março de 2006.

VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2000.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: _____. **O computador na sociedade do conhecimento. Coleção Informática para a mudança na educação**. Brasília: MEC, 1998, p. 10-30.

2.3 Ensaaios

A Filosofia da Educação de Friedrich Nietzsche

Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz*

1 Cultura e Educação

É a partir da Terceira Consideração Extemporânea intitulada: *Schopenhauer como educador* (1874), que Nietzsche começa a conceber suas idéias sobre a cultura. Ela traz à tona uma discussão a respeito da cultura alemã do século XIX, acusando-a de estar doente e ser muito inferior à cultura grega e romana da Antigüidade, não passando de uma caricatura daquelas. "Aprender a pensar: nas nossas escolas não se sabe mais o que isto significa". Até mesmo na universidade, até mesmo entre os verdadeiros sábios da filosofia, a lógica como teoria, como prática, como profissão começa a desaparecer.¹

Nietzsche estava abismado diante do crescimento das escolas tecnicistas empreendidas pelo positivismo de Comte que acreditava que o progresso e a riqueza das nações européias estavam no capitalismo industrial. Diante disso, havia um prejuízo crescente das formas clássicas de ensino, a moda entre os estudantes era decorar o conhecimento, utilizá-lo como ferramenta apenas na indústria e não como meio para o crescimento pessoal. "Qual a tarefa de toda instrução superior? Converter o homem numa máquina".²

Se o homem fosse convertido em máquina, definitivamente não haveria mais filosofia, sendo que ela só existe se existir o pensamento autônomo. E sem existir o pensamento, não poderia surgir nenhum gênio que Nietzsche entendia como o sujeito que consegue se elevar acima da cultura de sua época para saná-la da doença.

Meu conceito de gênio – Os grandes homens são como as grandes épocas, matérias explosivas, imensas acumulações de forças. [...] Quanto a tensão chegou a ser muito grande na massa, a mais casual irritação basta para se chamar à cena do mundo o gênio, para chamá-lo à ação e aos grandes

* É professor da disciplina de Filosofia da Educação no Instituto de Ensino Superior do Amapá/IESAP.gnlschulz@pop.com.br

¹ Cf. Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999a. (Aquilo que os alemães não têm, § 7)

² *Ibid.*, *Incursões de um Extemporâneo*, § 29.

destinos [...] Entre o gênio e seu tempo existe a relação que existe entre o forte e o fraco, entre o jovem e o velho.³

Nessa época, um exemplo do gênio – para Nietzsche – era Arthur Schopenhauer (de quem mais tarde se afastou como também se afastaria de Wagner que cogitou, por algum tempo ser outro modelo de gênio). É por isso que ele "[...] traz à tona uma discussão que vale a pena sublinhar: a idéia de um modelo de educador, ou seja, a educação se faz somente se o educando tiver como referência para sua educação um modelo de mestre no qual ele possa assumir para si." ⁴

Schopenhauer era esse modelo de homem e de gênio porque foi o único a renegar o Ocidente com seu pessimismo em *O Mundo como Vontade e Representação*, servindo de modelo (no entender de Nietzsche) não só para ele, como para toda humanidade que deveria elevar-se acima daquela cultura ocidental doente ao tempo de Nietzsche – o positivismo/utilitarismo – e criticá-lo. Logo: "A minha avaliação de um filósofo depende da medida em que ele é capaz de dar um exemplo [...] Portanto, eu queria dizer que a filosofia na Alemanha deve sempre mais desaprender a ser 'ciência pura' e, justamente, este é o exemplo do homem Schopenhauer." ⁵ Por isso Nietzsche se encanta com Schopenhauer logo quando toma em mãos *O Mundo como Vontade e Representação*, essa obra despertou nele uma profunda admiração pelas idéias contrárias aos modismos culturais da época. Nietzsche chamava essa cultura de "filistéia".

A cultura filistéia foi descrita por Nietzsche numa carta a Carl von Gersdorff na noite de 11 de abril de 1869, onde, em síntese, ele diz que está indo trabalhar na "instituição universitária", descrita por ele como um ambiente pesado, cheio de obrigações e onde é vendido o conhecimento, o que o transformará – conclui entristecido – num 'filisteu da cultura', isto é, num homem especializado⁶. Para Scarlet Marton o filisteu da cultura é:

³ Ibid., § 44.

⁴ DANELON, Márcio. *Nietzsche Educador: Uma Leitura de "Schopenhauer como Educador"*. Unimep. <http://www.marabrum.hpg.ig.com.br/artigo15.html>.

⁵ Cf. *Schopenhauer como Educador*, p. 7 e 10.

⁶ Apud, DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Editora Scipione. S.d

[...] a palavra era empregada nos meios universitários. Servia para designar aqueles que, estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres, execravam a liberdade gozada pelos estudantes. O 'filisteu' era uma personagem de bom senso, inculta em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas mundanas e as riquezas culturais [...] Os filisteus da cultura além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submetem-na às leis que regem as relações comerciais 'quem e quantos consomem' é a questão fundamental a ser respondida.⁷

Mais adiante quando rompe com Schopenhauer, Nietzsche dirá: "O último filósofo, é assim que me nomeio, pois eu sou o último homem. Ninguém me fala a não ser exclusivamente eu, e a minha voz chega-me como a de um moribundo".⁸ Isto é, quando amadurece o pensamento nietzschiano é ele quem dará exemplos. No livro *Ecce Homo* Nietzsche declara que a sua tarefa enquanto filósofo é educar e derrubar ídolos: "Eu não construo novos ídolos, os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. Derrubar ídolos (minha palavra para 'ideais') – isto sim é meu ofício."⁹ Parece que levando em consideração esse ponto de vista nietzschiano (o dar exemplos associado ao sofrimento) fica fácil imaginar porque sua vida foi tão atribulada e porque parece que em certas ocasiões (em suas andanças sem casa fixa nem pátria) Nietzsche foi realmente um "moribundo".

As idéias apresentadas em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* (que se trata de uma palestra onde Nietzsche narra uma longa conversa com um amigo, um filósofo e um acompanhante) é a metade do caminho para se compreender o Nietzsche filósofo e professor. Ali ele aprofunda o que entende por cultura e educação.

Sua primeira idéia é que a o homem novo (Übermensch) é aquele que é capaz de violar de qualquer forma as crenças que se tornaram a tradição.

A respeito da violação das crenças, diz Nietzsche:

– Essa 'malignidade' é reencontrada em todo professor do novo, em todo pregador de novas coisas, a mesma 'malignidade' que desacredita o conquistador, ainda que se manifeste mais sutilmente e não mobilize imediatamente o músculo – o que faz, por outro lado, que desacredite com

⁷ MARTON, Scarlet. *Nietzsche*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 32.

⁸ Cf., O último filósofo, In: *O livro do Filósofo*. Porto: Rés, Sd. § 87.

⁹ Cf. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Prólogo, § 02.

menos força! O novo, de qualquer forma, é o mal, pois é o que quer conquistar, derrubar os limites, destruir as antigas crenças; só o velho é o bem! Os homens de bem de todos os tempos são aqueles que plantam profundamente velhas idéias a fim de fazê-las frutificar, esses são os cultivadores do espírito. Mas todo terreno acaba por se esgotar, é preciso que o arado do mal o revolva.¹⁰

Quem é o professor do novo? Para ele é o filósofo, mas não no sentido absoluto. Nietzsche quis dizer que todos os profissionais deveriam pensar como filósofos até se tornarem um, pois, de acordo com a teoria do gênio de Nietzsche, este não é predestinado a nascer filósofo. Portanto, a transformação da cultura deve começar por quem lida com ela, pelos professores e pelos alunos. O estudante deve sempre buscar além daquilo que o professor ministra em sala de aula. Somente assim ele poderá percorrer o caminho para se superar a si e ao próprio professor, escapando da mediocridade.¹¹

Com essa doutrina educacional/antropológica Nietzsche supõe possível criar um novo projeto de homem, realizando uma crítica à Modernidade Cartesiana (que separou o sujeito humano em *res Cogitans* e *res extensa*, referendando a concepção platônica de *corpo* e *alma*, o que, em termos teóricos para Nietzsche, causou na Modernidade a fragmentação dos conhecimentos, pois, ao separar sujeito e objeto, separou-se também homem e natureza). Assim se perdeu, ao encaixar o homem na lógica aristotélica-tomista, a possibilidade de conhecer a partir de outras faculdades como as irracionais, sentimentos e instintos.¹²

A partir desta perda é que Nietzsche pretende desempenhar a "junção" para realizar sua ambição: a transvaloração dos valores da lógica aristotélica, da moral cristã: 'a moral das massas, a moral de rebanho que se deixa guiar louca e cegamente por um líder, o messias, na esperança de ganhar o mundo do além'. E até mesmo romper epistemologicamente com os preconceitos da cultura científica, o que ele denomina de "gaia ciência". Nietzsche afirma que o Universo e os fatos – como queria o

¹⁰ Nietzsche, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Hemus, 1976. p. 41

¹¹ No sentido nietzscheano: as atividades corriqueiras realizadas sem reflexão, a cultura do senso-comum, a linguagem jornalística que apenas narra o fato sem crítica própria, a "fofoca".

¹² É impressionante a semelhança dos escritos de Nietzsche desse período com algumas concepções usadas por Freud mais tarde na psicanálise em 1896, o único amigo em comum entre eles foi Joseph Paneth, mas não há clareza na biografia de Freud sobre as influências de Nietzsche na concepção da psicanálise.

Positivismo –, não têm sentido e, por isso mesmo, estão condicionados ao seu tempo e aos olhos de quem os lê, e não à eternidade.

Em relação à melhor forma de organização sócio-cultural e política, Nietzsche não deixa clara sua posição. Pois o próprio filósofo não escreveu satisfatoriamente a respeito, é possível afirmar que ele não concordava com o modo de produção industrial capitalista pelas considerações que faz no aforismo 21 de *A Gaia Ciência*. Nietzsche também não é a favor da democracia quando a considera uma decadência no sentido de que ela adula ao Estado, o Estado que pensa em si e não na cultura. Também não era a favor do autoritarismo, visto que detestava as políticas de massa porque, para ele, elas eliminavam a individualidade do homem. Também não se fez simpático ao socialismo nem ao anarquismo, como se observa nos aforismos 34 e 473 das obras: *Crepúsculo dos Ídolos* e *Humano, demasiado humano*, respectivamente, embora profetize que o socialismo iria acontecer e tenha incitado os trabalhadores a lutar pelos seus direitos.

Sobre o socialismo, ele temia que realmente se tornasse uma ditadura de algum líder mais exaltado e os trabalhadores escravos do Estado. Fato que, ironicamente, ocorreu no chamado Socialismo Real Soviético sob o comando de Stálin.

Por fim, não se pode afirmar que ele fosse um liberal, como expressa no aforismo 38 da mesma obra. Aforismo no qual ressalta que "[...] a mais forte espécie de homem que houve até agora, as comunidades aristocráticas ao modo de Roma e Veneza, entendiam liberdade exatamente no sentido que eu entendo a palavra liberdade: como algo que se tem e não se tem, que se quer, e que se conquista [...]"¹³

Ao que parece, Nietzsche era um "aristocrata" no sentido de que defendia o governo dos melhores, aquele formado por homens "geniais" no sentido de inteligentes e não administradores legitimados pelo *status quo*.

Em relação à educação.

[...] procede geralmente desta maneira: tentar determinar no indivíduo, com o engodo de inúmeras vantagens, maneira de pensar e agir que, tornada finalmente hábito, instinto, paixão, dominará nele e sobre ele, contra seus interesses supremos, mas em benefício de todos. Quantas vezes não observei que se o trabalho devotado, o zelo cego atribuem a riqueza, as honras fazem,

¹³ *Crepúsculo dos Ídolos*. In: Nietzsche. v. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. p. 349. (Os pensadores)

por outro lado, com que os órgãos percam a sensibilidade que lhe permitiria fruir essa riqueza [...] Quantas vezes não constatei que esse remédio radical contra o aborrecimento e as paixões amolece os sentidos e torna o espírito rebelde a toda nova excitação (a mais laboriosa das épocas, a nossa, não sabe o que fazer de seu trabalho e de seu dinheiro, a não ser cada vez mais trabalho e mais dinheiro; [...]) Adiante, deveremos ter 'netos'... A educação logra sucesso, qualquer virtude individual se torna utilidade pública e desvantagem privada tendo em vista o fim supremo do indivíduo; consegue apenas um enfraquecimento do espírito e dos sentidos [...]. 'Deves procurar teu proveito pessoal mesmo à custa dos demais', apregoam portanto como mesmo fôlego, o 'tu deves' e o 'tu não deves'.¹⁴

A partir dessa citação, pode-se ter uma idéia do que Nietzsche pensa que deveria ser a educação. O oposto do que ele descreve. Isto é, uma forma de pensamento crítico (uma reflexão) sobre a cultura dada (isto é, construída antes do sujeito nascer e transmitida a ele pelas instituições civis ou religiosas). Incluindo os maiores valores estabelecidos: Deus e o "bem" e o "mal" que, para Nietzsche, foram construções humanas e não divinas. Logo, o modelo de educação apregoado pelo filósofo é humanista e deve permitir que o sujeito libere seus instintos, suas habilidades, talentos (subjetividade).

Os fatos não devem ser ensinados ao aprendiz da forma como o Positivismo ensinava (tecnicista/mecânico/'decorados'), mas deve, isto sim, apresentar como e onde o indivíduo poderá utilizar aquele conhecimento adquirido em sua vida prática, pública e privada. Portanto, a educação, em última instância, deve ser estética, permitindo ao homem desenvolver a criatividade sobre o fato. Só assim poderá se revelar algum gênio e, então, para Nietzsche, o homem escapará do niilismo, do sem sentido e da mediocridade causados pela vida maquinal, automática da Modernidade. Isto é sua idéia filosófica do dizer "não" para a cultura Ocidental.

[...] Em que medida, também entre nós, capacitar-se para ganhar dinheiro não se converteu em sinônimo de adquirir cultura? Em que medida o ensino profissionalizante e a especialização dos cursos superiores não se fazem em detrimento da formação humanística? Em que medida a massificação e o utilitarismo não se impõem à custa do aprimoramento individual? A estas questões nenhum educador pode furtar-se. Nietzsche combate, com veemência, a difusão inescrupulosa dos ditos bens culturais e os interesses imediatos que ela visa satisfazer. Longe, porém, de defender a cultura formal, que se limita a acumular dados e informações, opõe a erudição à vida, mas não nos deixemos enganar. Isso não revela traço algum de antiacademicismo, e sim

¹⁴ *A Gaia Ciência*, p. 55-56.

a existência de um projeto: fazer dos estabelecimentos de ensino o lugar apropriado para a reflexão, o espírito crítico e a atividade criadora. É preciso, pois, devolver aos estabelecimentos de ensino a vocação que lhes é própria: 'fazer do homem um homem'.¹⁵

Nietzsche assinala o equívoco em se pensar que cultura é trabalho árduo, apenas. Para ele a cultura é o aprendizado não utilitarista de tudo o que o ser humano realizou na história, sem desvincular-se da vida real. A cultura não é uma erudição, mas um cabedal de conhecimentos vivos que deve ser ensinada de forma tal que os indivíduos possam criar coisas novas sobre as que aprendem. Nietzsche considera a produção da *cultura industrial*¹⁶ forçada, moda meramente intelectualista, uma farsa. Tomando esse pressuposto se poderia explorar a possibilidade de se construir uma pedagogia crítica do dizer "não" aos modismos, aos intelectualismos, aos capitalistas da cultura e até mesmo às ideologias do Estado que defendem esta idéia de que a educação é um serviço, portanto, uma mercadoria.

Desta forma, o verdadeiro estudante, tal qual o verdadeiro mestre, também pode ser autêntico dentro de sua escola sendo um crítico da própria cultura e auxiliando a podá-la de seus desvios utilitaristas patrocinados pelas classes econômicas dirigentes (aristocratas burgueses) que têm interesse em manter essa lógica de utilidade sobre tudo o que é produzido para transformá-lo em mercadoria e gerar lucro puro e simples.

Para Nietzsche o niilismo ante a vida levou boa parcela da humanidade a crer que a história acabou e nada mais pode ser mudado. A idéia de massificação ganha espaço e surge o conceito do padrão (todos devem ser iguais). Daí surge um "mal estar" dentro do núcleo da civilização porque as coisas perdem o sentido. Não há mais o que inventar, o que fazer. A vida fica autômata.¹⁷

E como Nietzsche entende a cultura de seu tempo?

Para ele é quase como se percebesse o sintoma de uma total extirpação e erradicação da cultura, quando pensa na pressa geral e na crescente

¹⁵ Cf. *Nietzsche educador*. (Prefácio de Scarlet Marton)

¹⁶ A expressão cultura industrial é minha, pois já que Nietzsche critica a formação meramente técnica em seu tempo, acusando-a de empobrecer a verdadeira cultura, o modelo que representa o ensino dos bacharelados (lembro que na Europa bacharelado equivale ao liceu) sugere uma produção industrial onde o sujeito é 'enformado' nos moldes do Estado para ser um cidadão igual aos outros, com os mesmos saberes e mesmas práticas morais e éticas. A cultura, o saber, tudo "vira massa".

¹⁷ Cf. SCHULZ, Gerson Nei Lemos. *Nietzsche e a educação: uma perspectiva de transvaloração para a pós-modernidade*. Pelotas: 2003, p. 137. Dissertação de Mestrado (Educação)

velocidade da queda, na suspensão de toda contemplatividade e simplicidade. As águas da religião refluem e deixam para trás pântanos ou poças; as nações se separam outra vez com a maior das hostilidades e querem esquarterar-se. As ciências, praticadas sem nenhuma medida e no mais cego *laissez faire*, estilhaçam-se e dissolvem toda crença firme; as classes cultas e os Estados civilizados são varridos por uma economia monetária grandiosamente desdenhosa. Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e bondade. As classes eruditas não são mais faróis ou asilos, em meio a toda essa intranqüilidade da mundanização; elas mesmas se tornam dia a dia mais intranqüilas, desprovidas de pensamento e de amor. Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, inclusive arte e a ciência de agora. O homem culto degenerou no pior inimigo da cultura, pois quer negar com mentiras a doença geral e é um empecilho para os médicos.¹⁸

Aqui surge a idéia do filósofo como médico da civilização. Para Nietzsche é o filósofo que tem o papel preponderante de alertar as demais classes (eruditos, médicos, cientistas) para os perigos da extirpação do conhecimento e sua fragmentação em especializações. Para o filósofo alemão não é especializando o homem aos "pedaços" (fragmentos) que ele saberá o todo, como se o todo fosse esquecido, mas unindo o homem com seus vínculos fortes (instinto e paixão) que ele poderá tornar-se filósofo e ter o verdadeiro amor à sabedoria. Transformando conhecimento em sabedoria, só assim se poderá criar uma "nova cultura".

¹⁸ Nietzsche, Friedrich. *Considerações Extemporâneas*. In: Nietzsche. v. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril, 1974, Trechos dos aforismos 4 e 6, p. 81-4. (Os pensadores)

Conclusão

Nietzsche intenta transvalorar os valores de sua cultura. Para ele, especialmente, a cultura massificada do Positivismo que procurava fazer com que todos tivessem acesso às mesmas informações ao mesmo tempo, produziria autômatos incapazes de refletir sobre suas ações, apenas capazes de executar tarefas. A humanidade, a partir deste modelo, cairia na mediocridade, transformando as atividades do cotidiano em regras de vida.

Nietzsche pensava que, em longo prazo, estas atividades mecânicas, a própria visão mecanicista do mundo, faria a vida dos homens perder o sentido. Todas as atividades humanas seriam mercadorias. A arte e a cultura não seriam mais formas de libertação, de vivências, de festejar a vida, seriam apenas objetos de consumo sendo relegadas à condição de artigo de luxo. Um exemplo disso, para ele, foi o modismo crasso em que acabou a música erudita de Richard Wagner após a fundação do teatro em Bayreuth onde, sob os aplausos da multidão extasiada, Wagner tornou-se um orgulhoso.

Por isso Nietzsche era extremamente contrário ao Positivismo, pois para ele perigo de massificar a cultura, popularizar o clássico era justamente torná-lo o "padrão", o correto, o bom e o belo, eliminando a possibilidade do diferente, do novo e do esteticamente original.

Referências

DANELON, Márcio. **Nietzsche Educador: Uma Leitura de "Schopenhauer como Educador"**. Unimep. <http://www.marabrum.hpg.ig.com.br/artigo15.html>, acessado em 15/03/2003.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione. S.d

MARTON, Scarlet. **Nietzsche**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Hemus, 1976.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999a

_____. *Crepúsculo dos Ídolos*. In: **Nietzsche**. v. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril, 1974b. (Os pensadores)

_____. *Considerações Extemporâneas*. In: **Nietzsche**. v. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril, 1974. (Os pensadores)

_____. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Prólogo, § 02.

_____. O último filósofo, In: **O livro do Filósofo**. Porto: Rés, Sd. § 87.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos. **Nietzsche e a educação: uma perspectiva de transvaloração para a pós-modernidade**. Pelotas: 2003. Dissertação de Mestrado (Educação)

Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista

José Alex Soares Santos*

A Psicologia adquire *status* de ciência no alvorecer da modernidade e busca, a partir desse momento histórico, compreender as manifestações da alma ou *psique*, inerentes à vida mental e emocional do ser humano.

Semelhante a toda área do conhecimento, esta ciência representa um vasto campo de saberes a ser explorado, abrangendo, especificamente, o desenvolvimento humano nos seus aspectos motor, afetivo e cognitivo, além daqueles provenientes da relação do ser humano com o mundo que o rodeia, isto é, a capacidade de adaptar-se, modificar e entender seu meio. Características que o diferenciam dos demais seres da natureza.

Representando esse vasto campo de saberes, a Psicologia tem como um de seus objetos de estudo a aprendizagem humana, ou seja, os diversos fatores que levam os “seres racionais” a apresentarem um comportamento que antes não apresentavam. Tomando por fundamento esse significado tornou-se consenso, do ponto de vista psicológico, que a aprendizagem é uma característica inerente a todos os seres que raciocinam. Entretanto, muitas são as questões que ocasionam controvérsias entre os teóricos que a discutem. Entre estas questões se destacam as discussões sobre sua natureza, seus limites e o papel do aprendiz na constituição de seu tirocínio.

As divergências em torno de tais aspectos evidenciaram no seio da ciência psicológica o surgimento de diversas teorias como formas explicativas da aprendizagem, as quais podem ser agrupadas em três abordagens: a comportamentalista, a cognitivista e a humanista.

Por influxo das contraposições entre as referidas abordagens, o presente estudo tem por objetivo fazer uma exposição sintética e metódica sobre a

* Pedagogo e Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e professor do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

estrutura teórica de cada uma delas, destacando o foco de análise, os precursores, os conceitos básicos e sua aplicabilidade na educação. Explicitará que todas possuem aspectos importantes a serem considerados como forma de fundamentação e orientação da prática pedagógica e da ação docente nas instituições educacionais.

1 Abordagem Comportamentalista

A abordagem comportamentalista analisa o processo de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável. Essa abordagem teve como grande precursor o norte-americano John B. Watson, sendo difundida e mais conhecida pelo termo *Behaviorismo*.

A grande efervescência dessa teoria se deu pelo fato de ter caracterizado o comportamento como um objeto de análise que apresentava a consistência que a Psicologia científica exigia na época – caráter observável e mensurável – em função da predominância científicista do Positivismo. Esta última sendo uma corrente de pensamento que triunfou soberana no século XIX, e que tinha como princípio fundamental à utilização do método experimental, tanto para as Ciências da Natureza quanto para as Ciências Sociais.

Desse modo, o *Behaviorismo* desenvolveu-se num contexto em que a Psicologia buscava sua identidade como ciência, enfatizando o comportamento em sua relação com o meio. Com isso, se estabeleceu como unidades básicas para uma análise descritiva nesta ciência os conceitos de “Estímulo” e “Resposta”. A partir da definição dessa base conceitual o ser humano passou a ser estudado como produto das associações estabelecidas durante sua vida entre os estímulos do meio e as respostas que são manifestadas pelo comportamento.

Apesar de Watson ter sido o grande precursor do *Behaviorismo*, B. F. Skinner foi um dos psicólogos *behavioristas* que teve seus estudos amplamente divulgados, inclusive no Brasil, havendo um grau de aplicabilidade muito forte na educação.

1.1 B. F. Skinner

Skinner nasceu em Susquehanna, Estados Unidos e, em suas pesquisas, ele tinha como ponto fundamental o estudo das relações funcionais entre o estímulo e a resposta na modificação, permanência ou extinção de um comportamento. A base de sua teoria está no conceito de “condicionamento operante”. No entanto, para que este fosse compreendido, Skinner fez uma distinção entre dois tipos de comportamento: o “reflexo” e o “operante”. O comportamento reflexo é o tipo de resposta não voluntária do organismo a um estímulo do ambiente como, por exemplo, o arrepio da pele ao ser atingida por um ar frio. Nesse caso, ar frio seria um “estímulo incondicionado” que ocasiona o “comportamento reflexo”. Por outro lado, temos determinados estímulos do ambiente que atuam como reforçadores de um tipo de comportamento operante e estes são responsáveis pelas nossas ações; sendo assim, agimos e operamos sobre o mundo em função das respostas (conseqüências) que nossas ações criam.

A preocupação dos estudos skinnerianos centra-se nesse tipo de condicionamento. Conforme Keller (apud MOREIRA, 1999, p. 33)

O comportamento operante “inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm um efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente”.

A partir desse viés, Skinner desenvolveu o conceito de reforço, relacionando ao comportamento. Podemos distinguir dois tipos de reforço – o “positivo” e o “negativo” – que têm em comum a manutenção de um determinado comportamento. A diferença está no fato do reforço positivo fortalecer um comportamento que ocasiona um estímulo agradável e, no caso do reforço negativo, um comportamento é instalado com o intuito de evitar um estímulo desagradável.

Contrapondo-se ao reforço positivo e negativo, Skinner também trabalhou com um condicionamento operante que pudesse extinguir um tipo de

comportamento. Essa experiência foi desenvolvida a partir da “ausência” de um reforço, por ser este o mantenedor de uma determinada resposta.

Todavia será nos conceitos de “generalização” e “discriminação” que a Teoria do Reforço de Skinner será compreendida como uma Teoria da Aprendizagem. A generalização é a capacidade de darmos respostas semelhantes a situações semelhantes. Já a discriminação consiste na capacidade de percebemos diferenças entre estímulos, dando respostas diferentes a cada um deles.

No caso da aprendizagem escolar, ambos os conceitos são fundamentais, pois em algumas situações o educando precisa generalizar, ou seja, transferir uma aprendizagem a diversas situações; ou discriminar, dar uma resposta específica a um determinado estímulo.

A Teoria *Behaviorista* de Skinner teve uma grande aplicabilidade na educação, sendo consubstanciada pela “tendência tecnicista” traduzida pelos métodos de ensino programado, o controle e organização das situações de aprendizagem e da tecnologia de ensino. No Brasil, principalmente na década de 1970, a tendência tecnicista influenciou as abordagens do processo de ensino/aprendizagem, a partir da inserção do conceito de uma aprendizagem por condicionamento, sendo ratificada pelos novos modelos de currículo, pelas políticas educacionais que valorizavam a formação técnica do educador e a inserção de recursos didáticos que estimulassem a aprendizagem nas escolas.

2 Abordagem Cognitivista

Contra-pondo-se ao *behaviorismo* que centra a sua atenção no comportamento humano, o cognitivismo propõe analisar a mente, o ato de conhecer; como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta”. Seguindo esse modo de compreensão Moreira (1982, p. 3) ratifica que “a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição.”

A cognição é o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem. Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados.

A abordagem cognitivista, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o *behaviorismo*, teve grande efervescência nos anos de 1990, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vigotsky. Estes teóricos não desenvolveram propriamente uma teoria da aprendizagem, mas seus estudos serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que se apropriando desse referencial elaboraram e desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo. Com sua transposição para o contexto das práticas escolares, esta teoria, já foi equivocadamente, concebida por alguns (mas) professores e professoras como método de ensino.

Atualmente, outro mito que gira em seu entorno está associado ao pensamento que a converte numa espécie de “Deusa Atenas” do ensino/aprendizagem ou o “papado da teoria pedagógica”, isto é, a denominação de que o Construtivismo é a teoria mais adequada ou mais eficiente para o bom desenvolvimento do ensino/aprendizagem dentro das escolas, como bem analisa Silva (1996, p. 213):

Uma onda pedagógica percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais. Ela começa a se tornar hegemônica nas faculdades de educação, nos encontros científicos e até mesmo no discurso oficial sobre a educação. Com base nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões tendo como fundamentação Vigotsky e Luria e, no que tange à área específica da leitura e da escrita, a forte influência de Emilia Ferreiro, o construtivismo tornou-se, de repetente, dominante.

Esse mito que paira sobre o discurso oficial pode ser confirmado por intermédio da seguinte afirmação extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5^a a 8^a séries:

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito que conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. (BRASIL, 1998, p.71).

O leitor poderá se perguntar por que essa afirmação reforça o mito em torno do construtivismo. A resposta está na “nota de rodapé” do documento, que define tal abordagem como marco explicativo para a constituição do novo significado entre a unidade de aprendizagem e ensino.

[...] Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra [...]; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky (sic), Luria e Leontiev e colaboradores [...]; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores [...]; a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, (grifos do autor) de Ausubel [...]. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao *reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento* (grifo nosso). Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (Idem).

Procurando fugir desses equívocos teóricos e na tentativa de (des)construir a versão “religiosa” do construtivismo apresentar-se-á na seqüência dois de seus principais precursores, seus conceitos fundamentais e a influência de tais conceitos na política educacional brasileira nos anos de 1990, principalmente, em relação à reforma curricular promovida na década.

2.1 Jean Piaget e Vigotsky

Jean Piaget notabilizou-se por seus estudos e centenas de publicações sobre a gênese do pensamento na criança. Durante mais de 50 anos de pesquisa várias foram as abordagens para explicar como se inicia e como se estrutura o pensamento humano. As análises de Piaget abrangem as áreas de linguagem, moralidade e lógico-matemática, sendo esta última a mais divulgada e debatida, pelo próprio Piaget e por seus discípulos. Nesses estudos o referido autor dedica-

se à compreensão do pensamento da criança em determinadas fases da vida e ao estudo das diferenças entre crianças de idades diversas.

Apropriando-se do interacionismo kantiano – o conhecimento obtido a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível – Piaget orientado por seus estudos observou que durante a aquisição do conhecimento, a criança, ao interagir com o seu meio utiliza-se de dois processos simultâneos: a “organização interna” e a “adaptação ao meio” que ocorre via “assimilação” e “acomodação”. Esses processos constituem o “modo de funcionamento intelectual” considerados por Piaget como invariantes funcionais, pois permanecem por toda vida.

As constantes funcionais são inerentes ao aspecto hereditário e tornam possível o aparecimento das estruturas cognitivas do indivíduo a partir das interações organismo/ambiente resultante das ações humanas.

A adaptação é oriunda de tal interação, exprimindo-se por dois mecanismos – assimilação e acomodação. O primeiro consiste na modificação dos elementos do meio de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. O segundo implica na acomodação pelo indivíduo das características específicas do objeto que está tentando assimilar. A ação adaptativa sempre pressupõe uma assimilação subjacente que é a segunda invariante funcional.

Para Piaget (1990) a organização é inseparável da adaptação, pois só ocorre a adaptação quando o indivíduo organiza a sua ação em um sistema de totalidade. Essa totalidade de ações forma esquemas, estruturas cognitivas que se referem a uma classe de seqüência de ações semelhantes.

Conforme essa abordagem quando uma criança entra em contato com um novo objeto, ela utiliza esquemas que fazem parte da sua organização cognitiva (olha, toca) que são assimilações do objeto desconhecido e tal ação é, ao mesmo tempo, acomodações dos esquemas. Durante a interação assimilação/acomodação ocorre uma reorganização e complexificação dos esquemas iniciais.

Ao lado dessas constantes funcionais é preciso distinguir, na teoria de Piaget, as estruturas variáveis que são resultantes da organização e adaptação na

busca pela equilibração das ações. Foi a partir da compreensão das estruturas que marcam as diferenças ou oposições de um nível de conduta para outro, que Piaget dividiu os seus estágios de desenvolvimento da vida humana. Estes evoluem como um espiral de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não definiu idades rígidas para os estágios, mas considera que se apresentam em uma seqüência constante, a saber: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. (Ibidem).

Distinguindo-se um pouco da perspectiva piagetiana e seguindo uma linha sócio-interacionista, Vigotsky irá atribuir uma enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, tentando explicitar em seus estudos como este é socialmente constituído – razão principal de seu interesse pelo estudo da infância. Para o supracitado autor, o desenvolvimento está intimamente relacionado de forma dinâmica por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do ser cultural.

Um ponto fundamental na obra de Vigotsky que se contrapõe à ênfase dada por Piaget é o fato de serem os fatores biológicos preponderantes sobre os sociais somente no início da vida da criança, pois aos poucos as interações com seu grupo social e com objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Com isso, o desenvolvimento do ser cultural se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, utilizando-se de símbolos e signos lingüísticos como mediadores da construção do conhecimento.

Na teoria vigotskyana identifica-se dois níveis de desenvolvimento aquele que se refere às conquistas já efetivadas – “nível de desenvolvimento real” – e o relacionado às capacidades em vias de constituição – “nível de desenvolvimento potencial”. No primeiro temos as conquistas que já estão consolidadas na criança, as funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina. O segundo compreende aquilo que a criança é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por

intermédio do diálogo, da colaboração, da imitação e da experiência. Este nível é para Vigotsky bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental.

A distância que existe entre aquilo que o ser cultural é capaz de fazer de forma autônoma e as realizações em colaboração com os outros elementos de seu grupo social, caracterizam o que Vigotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em vias de maturação, funções que amadurecerão por estarem numa fase embrionária, porém, potencialmente predispostas a se transformarem a partir da interação do agente social com seu meio cultural. (REGO, 1995).

Conforme o pressuposto central da teoria do desenvolvimento proposto por Vigotsky, o aprendiz é o responsável por criar a ZDP na medida em que, quando interage com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam possíveis de ocorrer. Com isso o que é ZDP num momento presente será o nível de desenvolvimento real num momento futuro. As ações e atividades cognitivas que uma criança pode fazer com assistência hoje (colaboração de um mediador ou orientador), ela será capaz de realizar sozinha amanhã.

Percebe-se a partir da análise dos precursores da Teoria Cognitivista e dos conceitos básicos por estes elaborados, a influência que tiveram na Teoria da Aprendizagem que apresenta como pressuposto um sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

No Brasil, a abordagem psicológica dos cognitivistas foi enfatizada pelos educadores que fizeram parte do movimento escolanovista nas décadas de 1920 e 1930, resgatada na década de 1980 pelas atuais teorias da educação. Desse modo a reforma curricular realizada na década de 1990, principalmente, a originária dos PCN traz uma concepção do ensino/aprendizagem que, pelo menos, do ponto de vista conceitual valoriza o aspecto do desenvolvimento cognitivo como variável resultante da construção realizada por alunos e alunas em interação com seu meio sob a mediação do professor ou da professora.

Conceber o processo de aprendizagem como prioridade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares. (BRASIL, 1998, p. 72).

Em relação ao discurso oficial presente nos documentos curriculares fundamentados na abordagem cognitivista fica visível um deslocamento da perspectiva curricular centrada em objetivos, para uma perspectiva em que as categorias centrais são as habilidades e competências. No âmbito desse “novo” desenho do currículo se faz mister algumas perquirições:

- quais habilidades e competências o currículo atual pretende desenvolver?
- estas habilidades e competências estão a serviço de quem?
- para que e para quem elas estão sendo desenvolvidas?

Tais perquirições são apenas provocações para uma próxima discussão, já que o objetivo do presente ensaio é a Teoria da Aprendizagem, portanto a atenção voltar-se-á para sua abordagem humanista.

- Abordagem Humanista

A abordagem humanista prioriza como base fulcral da aprendizagem a auto-realização do aprendiz, havendo uma valorização tanto do aspecto cognitivo, quanto do motor e do afetivo. Para tal abordagem o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem deve se dar de forma integral.

Tomando como princípio o ser que aprende tal abordagem diferencia-se das duas anteriores, já que, o *Behaviorismo* enfatiza os estímulos como sendo fundamentais à aprendizagem, e a cognitivista valoriza a cognição – responsável pela formação das idéias que são exteriorizadas pelo educando.

Um dos principais teóricos da abordagem humanista relacionada às Teorias da Aprendizagem foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers, relegado ao esquecimento pelos estudos mais recentes relacionados ao campo educacional. Ao contrário de Piaget, Vigotsky e Wallon que aparecem na maioria dos estudos

que tratam do ensino/aprendizagem, Rogers já não é mais citado. Diante desse fato emergem outras indagações provocativas:

- Na atual conjuntura de “globalização” e/ou de intolerância entre os povos, em que se insere a educação não existe mais espaço para as idéias legadas por Carl Rogers?
- O humanismo rogeriano está morto e sepultado num túmulo demoníaco, no qual quem ousar tocar será amaldiçoado?

A intenção não é dar respostas prontas e acabadas para essas indagações, mas apresentar as idéias de Rogers como precursor da abordagem humanista e qual a aplicabilidade dessas idéias à educação. As questões levantadas ficam como sugestão para novas pesquisas e espera-se que os leitores deste ensaio sintam-se verdadeiramente instigados a realizá-las.

3.1 Carl Rogers

Carl Rogers nasceu em 1902, em Chicago e dedicou grande parte de sua vida profissional na aplicação de uma Psicologia clínica centrada na pessoa. Esta experiência foi transposta por Rogers para situações de ensino/aprendizagem.

Como psicólogo, Rogers parte do princípio de que o terapeuta deve ter o papel de levar o seu “cliente” à compreensão de seus males para conseguir modificar e superar seu estado atual. Partindo de tal concepção propõe um “não-diretívismo” como forma de ação do terapeuta, o qual terá como função proporcionar um ambiente para que o sujeito explicita todos os males que traz consigo.

Com isso, Rogers irá propor uma transposição didática de sua Psicologia para o ensino, a partir da formulação de “princípios de aprendizagem”. Conforme tais princípios o aluno ou aluna deve, em primeiro lugar, ser compreendido pelo professor ou professora como sujeito que apresenta um potencial para a aprendizagem e esta, para que tenha significado, deve envolver a pessoa do aluno ou aluna.

De acordo com a concepção rogeriana a motivação dos sujeitos da aprendizagem está condicionada à coerência dos conteúdos com suas expectativas. Dessa forma o ambiente educacional não deve ser ameaçador ao

aprendiz, pois a aceitação do novo pelo aluno e aluna dar-se-á de maneira espontânea e não por meio de imposições do professor e professora, havendo um trabalho com a auto-estima do aluno e aluna.

Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de se colocar o sujeito da aprendizagem em contato com situações experimentais para que na prática este consiga promover sua aprendizagem, participando ativamente de sua formação cultural.

A influência de Rogers na educação brasileira é constatada de forma mais evidente nas idéias consubstanciadoras do movimento da Escola Nova concedendo que o principal objetivo desta tendência pedagógica é o confronto com as idéias da Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, o escolanovismo irá propor uma mudança na concepção de mundo, de ser humano, de sociedade transcrita para o modelo de aprendizagem desenhado por esta tendência.

Para os defensores do escolanovismo o aluno deve ser o centro do processo de ensino/aprendizagem e percebido como um ser idiossincrático, portador de experiências e expectativas subjetivas com relação a aprendizagem. Destarte, o ensino deve ser pautado na individualidade de cada educando a partir de suas necessidades específicas. Além disso, o professor e professora devem criar um ambiente experimental em sala de aula que favoreça uma aprendizagem prazerosa, deixando seu aluno e aluna livres para descobrir novos conhecimentos. A ação docente deve se situar no âmbito da mediação facilitadora e do não-diretívismo pedagógico.

As idéias humanistas calcadas no pensamento de Carl Rogers ao serem aplicadas na escola sofreram uma profunda distorção, sendo confundidas com “afrouxamento da disciplina” e certa “libertinagem pedagógica”. Essa deturpação tornou a abordagem humanista das Teorias da Aprendizagem alvo de duras críticas. A má interpretação dessa abordagem fez com que fossem expatriadas das discussões mais recentes, que apontam de forma constante, o construtivismo piagetiano ou sócio-interacionismo vigotskiano como as Teorias da Aprendizagem mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades potenciais dos educandos mediante as exigências da “sociedade globalizada”.

Conclusão

Pode-se considerar que as abordagens das Teorias da Aprendizagem são de fundamental importância para a formação docente, já que, seus pressupostos exercem influência direta ou indireta nas discussões e ações pedagógicas que envolvem o ensino/aprendizagem nas escolas.

O conhecimento das diversas abordagens que buscam servir de orientação para a prática pedagógica não pode mais ser relegado por aqueles e aquelas que estão envolvidos (as), como também, para os (as) que pretendem envolver-se com a dura e árdua tarefa da docência.

A análise descritiva de tais abordagens indica que cada corrente representa um papel relevante na educação e, atualmente, existe um ranço das idéias desenvolvidas por cada uma delas no âmbito do sistema educacional, mesmo que, de umas seja mais acentuado do que outras.

Desse modo busca-se a superação desse partidarismo teórico em torno de tais abordagens e, a defesa da tese que considera a estruturação da prática pedagógica e a ação docente por intermédio do diálogo com ambas as abordagens e extraindo de cada uma delas sua substância útil para que a prática educativa consiga apreender os aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos na promoção de uma educação que contribua para a constituição de seres humanos ativos e coletivos, responsáveis e autônomos capazes de elaborar e modificar seus conhecimentos e transformar a realidade, na qual, estão inseridos.

Todavia, convém ressaltar, que no ensino brasileiro as teorias educacionais quando transpostas para a prática pedagógica geralmente encontram nas falhas do nosso sistema educacional barreiras que dificultam a realização dos princípios teóricos por elas idealizados.

Evidentemente, ainda há muito por ser feito em relação ao estabelecimento de um diálogo entre as diferentes abordagens educacionais para que se tenha amplo marco explicativo, do ponto de vista teórico, para orientar as decisões referentes à política educacional de uma forma geral, como também as ações educativas de forma particular no âmbito das instituições de ensino.

Está claro, entretanto, por tudo que hoje se sabe sobre as relações entre a educação institucionalizada e as estruturas políticas, sociais, econômicas, que um projeto que tenha por centro uma teoria única, seja ela da aprendizagem ou pedagógica ou qualquer outra, por mais “progressista” que pareça, não terá êxito.

Nesse sentido precisa-se, urgentemente, que todos (as) educadores (as), sejam conservadores, progressistas, feministas, machistas, revolucionários, extremistas entre outros saírem de seu campo ideológico particularizado para um debate aberto e coletivizado que possibilite um diálogo e uma aprendizagem socializadora do *quantum* de suas experiências na busca por uma educação mais responsável e mais instigante no tocante ao aprendizado da omnilateralidade do ser humano em sua totalidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

Autoridade e a construção da liberdade: refletindo universais e fragmentos na epistemologia escolar

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi*
Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz*

I Da filosofia à educação: primeiras declarações

Este ensaio tem a tarefa de pensar fragmentos do exercício do poder na escola, fundamental para entender de que forma o conceito de autoridade, em sua tensa relação com a liberdade, é produzido. Da mesma forma, a tarefa é refletir acerca do contexto no qual tais conceitos são tematizados por Paulo Freire. O que é principal entender é a necessária busca histórica de elementos que sustentam a existência de práticas autoritárias e licenciosas, busca que não quer significar a constituição de critérios para *julgar* conceitos freirianos, mas identificar a questão-problema na história humana: justificações, desvirtuamentos e abandonos, sob permanente observação crítica.

Em especial, a preocupação será com a reflexão em torno da retomada da autoridade do professor com o propósito de remover autoritarismos e licenciosidades, discutindo, assim, a necessária superação de absolutismos e relativismos. A questão que se coloca é se é possível ponderar a favor da coexistência da liberdade e da autoridade. Ou ainda, se as pessoas podem ser criativas, responsáveis, autônomas, livres, inserindo-se em processos de construção coletiva de referenciais ante a presença da *autoridade*, garantindo espaços à produção de subjetividades dispostas à intersubjetividade.

O relativismo é conflito constante nas discussões filosóficas atuais. O mesmo não é possível afirmar do absolutismo. A hegemônica leitura filosófica do mundo tem se ocupado mais com o combate ao relativismo, apesar de, em todos os tempos, pensadores tenham questionado o pensamento que busca impor-se a *qualquer preço* na disputa por fundamentação dos atos humanos. Tal combate,

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) da UFPel – Pelotas/RS gghiggi@terra.com.br

* Professor do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. gnlschulz@pop.com.br

em sua relação com a defesa da autoridade, é possível encontrar em Horkheimer, ao pensar a luta necessária à superação de análises restritas ao mundo imediato. O autor afirma que "a grande força psíquica, que é necessária para se afastar da maneira de pensar vigente, não coincide com a falta anárquica de autoridade" [...]. Lembra que a

[...] atitude do anarquista, [...] contra a autoridade, é [...] um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade que seria possível realizar agora e em qualquer lugar [...]. A possibilidade de produção da contradição ao conceito burguês de autoridade encontra-se no seu desprender-se do interesse egoísta e da exploração. (1990, p. 212).

O combate ao relativismo pode ser encontrado tanto no século IV a.C, com a instalação da discussão filosófica, quanto na denominada pós-modernidade,³⁴ pelo menos àqueles que não aceitam a afirmação da impossibilidade da verdade ou dos que afirmam a existência de tantas verdades quantos forem os indivíduos. Nesse sentido, à filosofia é atribuída a tarefa de perguntar pela unidade do conhecimento para a compreensão da vida. A luta é sempre a favor ou contra o domínio do empírico, do *natural*, do *psicológico*, do *histórico*, enfim, do *fragmento*, como principais à constituição da verdade. A busca por fundamento implica avaliar se o caminho é o particular e o histórico ou se o que se impõe é algo permanente, não sujeito às circunstâncias históricas, instáveis e precárias, impraticáveis como critério à constituição da verdade, necessária aos humanos para garantir

³⁴Para Chauí (1999a), *pós-modernidade* é termo que "pretende marcar a ruptura com as idéias clássica e ilustrada, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários. O espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de 'paradigmas', sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade." Próximas do diletantismo, algumas *leituras contemporâneas* não passam de *jogo* e comportamento de indefinição, com perda de referências relativas ao passado, impossibilitando pensar o futuro. É o que tem ocorrido com as próprias teorias críticas (que podem aceitar tanto a ossificação de si quanto da realidade que pretendem verdadeira) quando aceitam o *jogo* da desconstrução, da desagregação de qualquer forma de racionalidade e *ponto final* na caminhada reflexiva. Assim, parece *não haver razões* para instauração de tais perspectivas como instâncias tão-só de desconstrução, a menos que se objetive "ignorar a dura realidade, presente em todo o mundo, da partilha de uma sujeição comum dos trabalhadores à exploração capitalista" (McLAREN, 1998, p.73).

segurança em suas relações. O relativismo é *uma tentação permanente ao pensamento*, justamente porque abre a possibilidade da realização da liberdade. Uma das clássicas afirmações do relativismo, como visão de mundo³⁵, confirma que as verdades expostas por teorias dizem respeito às posições e crenças dos sujeitos que as elaboram e anunciam, carregando consigo perspectivas de análise de quem teoriza, pondo em questão a própria afirmação dos defensores do relativismo. Ou seja, dado que tudo depende de cada sujeito, essa própria afirmação depende do sujeito que a recebe para ser aceita e tomada como verdade. A própria negação da verdade pode levar, pela mesma razão, à negação da negação da verdade absoluta, do que resulta que é imperioso estudar as filosofias com base na ordem instauradora dos discursos que sustentam, a lógica interna de cada formação discursiva, que, atrelada às circunstâncias próprias de cada época, é o que lhes dá sentido. Esta perspectiva é solipsista, pois reduz a realidade ao sujeito pensante. Mas será, como em Protágoras, que o "homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são que elas são, das coisas que não são que elas não são"³⁶ e que "[...] tudo é verdadeiro"? (LAËRTIOS, 1988, p. 264)

Será que Protágoras leva-nos ao *não sentido*, enquanto mediação para encontros entre humanos, tanto no âmbito epistemológico quanto antropológico ou ético?

É um debate (PRADO JR, 1994, p. 6) que envolve lei positiva e lei moral, o que torna imprescindível recuperar a tarefa da razão, companheira imprescindível das ações humanas. Apel (1994), contrário às posições relativistas, fala do necessário desenvolvimento de uma ética universal que apele à responsabilidade, pela ótica da constituição da comunidade *de comunicação*. A razão reivindicada não pode mais ser exclusivamente teórico-abstrata, contemplativa ou descritiva e não falar da moralidade humana. Objetividade e neutralidade, absolutas, são inconcebíveis no âmbito da razão.

³⁵Para Rorty, é necessário abrir mão da noção de verdade como análoga à realidade para garantir a liberdade (1997, p.74).

³⁶Das várias leituras do fragmento, destaco: "Trata-se de um sujeito individual (este homem) ou coletivo (a humanidade)? Trata-se de um racionalismo ou de um sensismo? Trata-se de um relativismo ou de um correlativismo? Trata-se de um utilitarismo ou de uma forma peculiar de heraclitismo [...]?" (LOGOS, v. 4, p.463).

O retorno à reflexão sobre valores parece urgente, destacando que diferentes formas de compreender o mundo e organizar a vida, partindo de comunidades particulares, devem ser respeitadas, quando a razão pode instalar o diálogo sobre a constituição da autonomia. Ou seja, a dialetização entre as maniqueístas opções hoje em jogo – homogeneização globalizante e o purismo étnico – pode ajudar a olhar além do círculo estreito dos horizontes particulares, sem negar as condições de *sínteses* de cada comunidade. É condição que nasce de desafios e problematizações que devem ser postas pela perspectiva de diálogos universais. Não há, porém, como fundamentar de maneira racional tais propostas sem (APEL, 1994 e HABERMAS, 1987) instâncias julgadoras capazes de instituir falas, por exemplo, sobre preservação do planeta. É o que Prado Jr. (op.cit), lendo Apel, chama de *tribunal dialógico da Razão Prática*, com o cuidado para não transformar a razão em *pragmática ou técnica*, isso ante a sofrida credibilidade de organismos internacionais para instituir condições de fala mais democráticas.

Valendo-se das diferenças e das próprias discórdias internas às próprias comunidades, a dimensão da comunicação intersubjetiva deve ser posta em evidência, possibilitando a compreensão da necessidade de retomar tese a favor da constituição da racionalidade³⁷ crítico-reflexiva, não apenas capaz de dar conta da explicação e da compreensão dos fenômenos da vida, mas de sustentar a própria crítica à crítica da qual outrora era detentora. Falamos de nova racionalidade que assuma o direito de utilizar as armas racionais que fundamentam o instituído, instalando reflexões acerca do próprio pensamento. É, como o afirmam filósofos, incluindo Marx, a condição de poder tomar a *coisa pela raiz*, pelo sentido originalmente atribuído e a sua correspondência ou não na constituição das relações sociais. Nova racionalidade que, mediada pela intersubjetividade, é capaz de incluir sentimentos, sonhos e afetos, atuando para impedir que a lógica clássica reduza o mundo, as relações humanas e os sentimentos a *isso* ou *àquilo*, alternativas reducionistas oriundas do *tempo*

³⁷Um "lógos comum" (JAEGER, 1994) que suporte, como decisivo e condição de liberdade, parâmetros éticos como referências, o que não exclui, necessariamente, a racionalidade ocidental clássica, excetuando suas *desatentas* leituras.

maniqueísta em que era fundamental demarcar campos morais instituintes de comportamentos que suportassem a organização social pelos *bons*, correspondendo a reconhecer que o comando da sociedade deveria dar-se pelos proprietários de bens, conhecimento e erudição, aliás, com diferenças insignificantes em relação ao modo como hoje se constituem posições de mando e obediência; que, retomada a partir do vigor da razão clássica, possa ser autônoma, capaz de produzir condições à produção e exposição pública de argumentos, inclusive em torno das próprias *impurezas* da razão, gerando uma *nova tradição crítica* (TORRES, 2000). Seguindo a trilha argumentativa de Finkelkraut (1989, p. 35), diferentemente da opção de Diderot (*tornar a filosofia popular a fim de aproximar o povo do ponto onde estão os filósofos*, quando o homem, ante a liberdade como direito universal, seria livre, se esclarecido), a tarefa da nova racionalidade é "aproximar os filósofos do ponto onde ficou a sabedoria popular: pôr o pensamento na escola da opinião; imergir o cogito nas profundezas da coletividade; reatar o liame rompido com as gerações anteriores; [...] abandonar toda a resistência crítica [...]".

Com essa nova racionalidade, onde o exercício da razão é tarefa coletiva, é ponderável afirmar que é complexo demais (impossível, é provável) pensar o mundo a partir de óticas de *ordem boa e desejável* ou demarcar o *falso e o verdadeiro*. Aos humanos/filósofos resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da liberdade, delatar o absurdo do que, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e inevitável caminho de acesso desigual aos bens. Nova racionalidade que articule uma outra civilização com a coragem da desconstrução euro-norte-americano centrista e que trabalhe com o instinto humano, com a própria razão, com a intuição e com a dimensão espiritual. Embora tensionados por provocantes desconstruções, não é ponderável omitir da tarefa da construção de elementos referenciadores e universais provisórios para pensar o mundo e fundamentar o que fazem os humanos. As perspectivas autodenominadas pós-críticas, ao contestar (legitimamente) teorias críticas superficializadas, não têm autoridade para fazê-lo fora do campo da racionalidade (desafiando, quiçá, a lógica e a dialética) omitindo-se em relação à constituição de novas referências,

capazes de unir humanos para pensar o que pensam e vivem, comportamento teórico a partir do que é possível afirmar que alguns utilizam o instrumental crítico da razão para tentar decifrar o mundo e compartilhá-lo; enquanto outros o utilizam ora para descaracterizar o comportamento dos primeiros, ora para desqualificar/banalizar suas conclusões. Acreditamos que, para abordar a incompletude da modernidade, afirmam-se soluções *pós*, refutando a razão, embora por meio de complexos exercícios racionais.

Conceitos como *absolutismo* e *dogmatismo*, no período da Revolução Francesa, têm a tarefa de designar atributos autoritários e despóticos próprios do *antigo regime*, período em que o poder do rei era teoricamente ilimitado e até mesmo divino, embora pensadores, em todos os tempos, afirmem, contrariamente à idéia que *o rei tudo pode!*, que o mesmo estava regido por leis, naturais ou divinas, que limitavam suas ações terrenas. De todo o modo, os reis intitulavam-se intérpretes e senhores da vida e da morte. Com acentuadas evidências totalitárias, o absolutismo, aplicado aos sistemas políticos, pode ser entendido como possibilidade de reinado absoluto. Filosoficamente, o absolutismo buscou estabilizar-se como perspectiva de afirmação do caráter totalizante da verdade, negando, por oposição, o relativismo. A tese defendida é a de que toda posição assentada em princípios fundamentados é legítima. Mas a filosofia moderna não aceita que a autoridade, política ou eclesial, imponha-se, negando as exigências da razão, gerando a crítica às adesões a doutrinas sem fundamentação, exame prévio ou suficiente. Ao termo *relativismo*, por sua vez, vinculam-se doutrinas que negam a objetividade do conhecimento e o valor absoluto e universal da verdade. Se não existem características gerais apropriadas a cada coisa, esta, então, depende das características e qualidades que o sujeito que conhece ou julga lhe atribui.

A finitude do conhecimento humano fortifica o que se invocou como *relativismo* na modernidade. Os *desvios interpretativos* passam a afirmar o sujeito como fundamental à constituição da verdade. Tudo passa a depender das condições individuais de quem conhece. A exigência lógica é acentuadamente substituída pela psicológica. As diferentes visões de mundo são produto de

características próprias dos indivíduos, sendo verdadeiras na justa medida em que exprimem a compreensão de alguém que as pensa. Preocupações e interesses culturais que marcam uma época, da mesma forma, definem e são critério de construção de verdades, negando a possibilidade de compreensões humanas comuns. Pelo exposto, torna-se metodologicamente fundante percorrer o itinerário histórico que assumem os arranjos relativistas, os quais, advogando o direito de negar verdade às posições universais, negam, por contradição, a sua própria opção de negação de universais.

Considerando a afirmação acima, as perspectivas *relativas* são fundamentais à desconstrução de posturas autoritárias, dogmáticas e absolutas. Assim, embora se imponha de maneira racional a refutação do relativismo e do absolutismo, não é difícil reconhecer que tal opção é insuficiente. Há uma tensão permanente entre as visões de mundo, que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas. Como Prado Jr (op.cit) afirma, fazer isso é reconhecer os próprios limites da filosofia, ao confirmar, com base na leitura de Rorty, Apel e Habermas, que a racionalidade é e deve ser o lugar público de debate e comunicação, ressaltando que, entre os dois paradigmas, não se trata de buscar uma *terceira via*. Assim, o principal é pôr em situação de juízo de realidade e valor, perspectivas de compreensão e fundamentação.

Como afirmamos, Horkheimer aponta perspectivas de superação de desvios epistemológicos (políticos) na compreensão do mundo e na fundamentação das decisões humanas. O autor dialetiza duas posições comuns aos humanos quando tentam entender o mundo e constituir relações consistentes entre o que dizem e fazem. Por um lado,

[...] o conhecimento tem sempre uma validade limitada. O fundamento disso reside tanto no objeto quanto no sujeito cognoscitivo. Cada coisa e cada relação de coisas modifica-se no tempo e, assim, cada julgamento [...] tem de perder, com o tempo, a sua 'verdade'. Pelo lado do sujeito, 'a verdade é considerada necessariamente limitada'. O conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais e específicas do homem. (1990, p. 140).

Da constatação do movimento reflexivo na história humana, Horkheimer elabora uma convicção:

[...] não existe nenhum eterno mistério do mundo, nenhum segredo universal, cuja solução definitiva coubesse ao pensamento, idéia que ignora tanto a mudança permanente dos homens cognoscitivos e dos seus objetos quanto a invencível tensão de conceito e realidade objetiva e fetichiza e autonomiza o pensamento como uma força mágica [...], o que equivale ao estrito horizonte de indivíduos e grupos que, devido à sua incapacidade de mudar o mundo pelo trabalho racional, recorrem a receitas universais, prendem-se a elas compulsoriamente, memorizam-nas e repetem-nas com monotonia [...]. Clamando por *motivação*, quando outrora a decifração do enigma vinculava-se ao ato de *decorar*. Quando os homens separam a dialética da ligação com o conceito exagerado do pensamento isolado, completo em si mesmo e que, por si próprio, propõe sua destinação, a teoria que ela institui perde necessariamente o caráter metafísico de definitividade, a consagração de uma revelação, e se transforma num elemento em si transitório, entrelaçado no destino dos homens. (id, p. 152).

Embora reconhecendo que é ao *pensamento idealista* que a dialética deve sua existência, e é aí que é afetada pelo dogmatismo (id, p.148), Horkheimer afirma que "a dialética liberta da ilusão idealista, vence a contradição entre relativismo e dogmatismo [...]" (id, p.153).

A dimensão ontológica posta nos faz voltar a Freire e à historicidade dos conceitos *liberdade* e *autoridade*. A retomada da condição histórica na qual os homens estão inseridos, não determinados, mas condicionados, desde a qual constroem, nos limites das possibilidades que experienciam, a cada dia, mais liberdade ante a autoridade, é imperativa. Assim, a proposta é a retomada do conceito autoridade para o preenchimento de vazios (incluindo o ideológico das próprias esquerdas) que a modernidade possibilitou, celebrado por tendências *contemporâneas*, e lacunas que surgem ante o imperativo da desdogmatização de verdades absolutas. É necessário, na condição vivida, que *a mão humana* interfira na formação à solidariedade e não ao individualismo, à produção criativa da história.

Tanto Locke como Kant explicitaram a importância do processo educativo à formação dos homens que, *jogados* na história, têm a tarefa de construí-la. Afirmam: "acredito poder assegurar que de cem pessoas há noventa que são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam. É daí donde vem a grande diferença entre os homens." (LOCKE, 1986, p.31-2); "o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele" (KANT, 1996, p.15). Estão postas, para os

filósofos citados, indicações sobre a possibilidade de compreensão da história como história da luta a favor da emancipação, entendendo que a educação, assim, é competência humana e busca incansável à superação do *encarceramento ignorante* em que se encontram os homens. A questão que deve ser permanentemente publicizada é por que nem todos os humanos estão *incluídos* ou por que apenas uma parcela tem o direito de participar efetivamente de processos emancipatórios. Por isso, há intencionalidade educativa nas mais diversas produções filosóficas, porque a educação é fundamental tarefa ou competência humana, exigindo sólida e qualificada presença de homens e mulheres para propor, organizar, fundamentar, enfim, para *pôr em movimento* processos formativos. Disso concluímos a favor da indispensável presença da autoridade, particularmente legitimada pela superação do autoritarismo e da licenciosidade e pela ética e competência, num mundo marcado por graves desigualdades, econômicas e culturais. Porém, mesmo diante de aparentes certezas, questionamos, acompanhados por complexas dúvidas: como conciliar interesses diversos, expressos por pessoas diferentes e singulares que participam, num mesmo tempo histórico, de determinado projeto? Que mecanismos e teorias ajudam a compreender e construir alternativas aos problemas educacionais enfrentados, tendo como pressuposto básico a gestão democrática do trabalho educativo? Ou, como disse Russell,

[...] como podemos combinar el grado de iniciativa individual necesario para el progreso com el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir? (1992, p. 9), [...] para o que é necessário examinar la oposición entre la ética individual y las instituciones sociales e coletivas. (id, p. 108).

Ao retomar Kant e sua reflexão acerca do imperativo moral³⁸ que recai sobre cada indivíduo buscando a maioria intelectual pela liberdade, entendemos o autor como sendo uma das fontes que pode nos acompanhar na difícil tarefa de compreender a dimensão político-epistemológica dos processos

³⁸Kant, fundamentador da subjetividade metafísica, quer que os indivíduos desejem, racionalmente, que o princípio da ação esteja comprometido com a universalização dos fundamentos da história. Aplicado à política, o mesmo princípio leva JOOS (1995, p.219) a defender em Kant a autoridade política não baseada no *institucional*, mas no *fundamental* e em sua capacidade de universalização.

educativos. Ainda: aventuramo-nos a aproximar Kant e Freire através da reflexão que inclui liberdade individual e responsabilidade coletiva.

Freire, no final do século XX, identifica um desafio: a conciliação entre liberdade individual e diretividade, necessárias à realização de projetos coletivos. Kant, já no século XVIII, expõe preocupação semelhante em torno da liberdade, da liberdade individual e do necessário *imperativo moral*, sempre que a tarefa é construir essa mesma liberdade. É processo de aproximação e distanciamento que provoca aconchegos acerca das intencionalidades histórico-educativas para delas extrair elementos para compreender o presente.

II Do fragmento à síntese: refletindo método para pensar a educação

Embora estudos tenham por motivos epistemológicos *objetos singulares* ou *identidades*, é fundamental trabalhar para juntar fragmentos: auscultar *experiências* humanas, construir (conceitualmente) totalidades, universais históricos ou sínteses provisórias, abrindo a possibilidade de descobrir novos horizontes do fazer das pessoas e produzir sentido à vida e à luta por ultrapassar limites do tempo presente e evitar *relativismos culturais*. Isso pode dar-se pela retomada do conceito de classe social, não só dimensão de análise do lugar de onde os homens produzem o que produzem, mas condição de possibilidade de sua compreensão como seres que sofrem, se alegram, amam e são explorados ou exploram (MARTINS, 1996, p. 23).

É nesse contexto que cabe perguntar como se organizam o mundo e a vida, em particular a educação, a partir do que, com Martins, propomos *juntar fragmentos*, buscando, como *método*, descobrir o que os mesmos (fragmentos) trazem consigo. O ponto de partida é o intrincado momento pelo qual passa a humanidade e a organização das relações sociais: produção e acumulação flexível, desregulamentação da relação capital-trabalho, automação acentuada da produção e da vida, de desemprego estrutural, de degradação do meio ambiente, do desperdício, do supérfluo e do descartável. Os homens encontram-se no limite das possibilidades de suas compreensões e ações, com a elucidação cada vez

mais tensa e intensa de diferenças, o que ocorre ante a impetuosa explicitação da relação entre universalidade e identidade. As pessoas carregam consigo sua origem, formação, cultura, a capacidade de reconhecer o mundo e agir.

Cada ser humano tem entendimentos diversos do mundo. As práticas, por conseqüência, são diversas. Não obstante sua idiosincrasia, o homem, ao atuar no... "mundo confuso e confusamente percebido", (SANTOS, 2000, p. 17), constitui, necessária e objetivamente, relações sociais. As mensagens sociais, recebidas de maneira diferenciada, encerram a construção e a definição de regras e normas sócio-comportamentais esperadas de todos quantos vivem em sociedade. São dimensões morais e éticas que caminham cada vez mais por frágeis referências compreensivas, passando pela discussão em torno de dogmatismos e relativismos. A sociedade, por suas instituições, afirma que é necessário firmar e formar conceitos, imaginários e representações que ajudem a estabelecer regras que condicionem a compreensão e o comportamento das pessoas as quais nem sempre aceitam imposições sociais. Agindo sem limites, desacatando imperativos morais impostos e rejeitando mensagens institucionais, pessoas são consideradas *desviantes*, transitando à margem de comportamentos *esperados*. Aos *marginais* reservam-se penas corretivas na escola, nas instituições especializadas e no seio da própria família.

Tendo presentes as situações acima anunciadas, afirmamos que a nossa tarefa, enquanto educadores e educadoras, é "exagerar" na crítica: na crítica em relação às condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos; na crítica a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais³⁹ sem referência histórica e da ditadura do

³⁹Os colonizadores, por suas *imposições culturais*, como reflete Sartre, falando dos povos africanos, buscando formação de referenciais teóricos explicativos da vida das pessoas que lá viviam, assim trabalhavam: "seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem às verdades de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam" (in FANON, 1979, p.4), declarando o próprio apagamento da razão, aplicando universais não pouco transformados em "arrogância coletiva" (BURKE, 1999, p.5), ao menosprezar o *jeito de ser do outro*... Quando falamos em *existência*, não pouco nos referimos à situação, à região ou a uma cultura e o fragmento torna-se reinado do imponderável quando subjetividade e singularidade constituem-se referência única e individualizada para pensar o mundo. Embora a importância, como afirma Freire, da pós-modernidade progressista (não fragmentação do discurso e do

fragmento como solução aos problemas enfrentados, onde se explicita tensa relação entre universalidade e identidade, quer das pessoas singularmente, quer em organizações e ações coletivas. A nossa tarefa é exagerar na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a "ideologia da supremacia da indústria que monopoliza a informação" (VASCONCELLOS, 1998, p. 138), como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização das pessoas na luta por *espaços* econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista⁴⁰ tanto preza?

A respeito da perspectiva de assunção aos parâmetros da individualização do mundo, Cattani (1996, p. 119) afirma:

[...] contra [...] os coletivos, o capitalismo estimula [...] fragmentação dos

entendimento de fenômenos sociais e educacionais, que cotidianiza e banaliza o absurdo; não como "repetição acelerada do presente", pelo "pós-moderno celebratório", mas "pós-moderno de oposição", (cf. SANTOS, 2000, p.37) no sentido de avançar em novas e mais acessíveis narrativas – aliadas às descobertas de grupos de vanguarda – (não "iluminada que sabe mais do que o povo" – OLIVEIRA, 1998, p.76) ou não, o fundamental é não abandonar o anseio radical de geração de vida para todos. Os que insistem em crises de referências e paradigmas não pouco reivindicam poder para controlar a diferença a fim de que esta permaneça em seu *estado de individualidade*. A propósito, lembramos uma fala de Levinas, em entrevista a 'La Stampa' (Rubens Ricupero, Folha de São Paulo de 21/03/99, Caderno Dinheiro: 2), que provoca à reflexão. Citamos Levinas, questionado sobre o fim do comunismo: "a mim parece que as democracias perderam [...] havia uma idéia de que a história tivesse algum sentido. Que viver não fosse insensato [...] Não creio que tê-la perdido [...] seja uma grande conquista [...]. Até ontem, sabíamos onde ia a história e que valor dar ao tempo. Vagamos agora perdidos, perguntando-nos [...]: 'Que horas são?' Fatalisticamente, [...] ninguém mais sabe a resposta", para o que é possível acrescentar que com a morte do comunismo, mais do que a morte de um pensamento e uma prática autoritária (imperativamente necessário), apaga-se (provisoriamente) a idéia de um mundo para todos [...] Falamos que é uma reflexão central em face de necessária defesa de categorias e conceitos de mediação para pensar o mundo em que vivemos. Petras (1999, p.427), a respeito afirma: "foram as medidas positivas de bem-estar social dos países comunistas que impulsionaram os países capitalistas ocidentais a formular programas de bem-estar para enfrentar a concorrência ideológica com o Leste. Não é mera coincidência o fato de que a eliminação da alternativa comunista [...] levou os regimes ocidentais a dismantelar seus programas de bem-estar social."

⁴⁰A cultura capitalista, elaborada e hegemônica, busca, por vias institucionalizadas ou não, a imposição de modelos ao que os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e impossibilitam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, com impulsos à mudança, que não raro sentem-se umbilicalmente atados ao modelo cultural existente, o que garante *docilidades* diversas.

interesses.⁴¹ Contra as identidades universais, favorece o multiculturalismo; contra o interesse público, o interesse individual ou o neocorporativismo; [...] contra a utopia, elege o realismo do consumo imediato.

O autor conclui, analisando a própria desconexão histórica, cada dia mais intensa: "contra a ordem anterior, instaura-se a anarquia que favorece o darwinismo social e econômico". É uma sociedade que não trabalha com valores duradouros. Impaciente, lida com o imediato e o descartável como referência, como o verdadeiro, o único caminho a seguir para o sucesso. Lealdade e compromisso mútuos são minimizados. O modelo atua com base no que nos acostumamos chamar de *darwinismo social*, que, confirmado pelo princípio de que cada um cuida de sua *própria vantagem*,⁴² coloca-se como critério de análise das relações atuais. É a sociedade entendida, em sua organização, à maneira como Darwin pesquisou e concluiu estudando mudanças que ocorrem nos seres vivos. Darwinismo social e econômico é aqui entendido como sistema em livre operação, que aposta na seleção natural e social dos indivíduos, empreendimentos, classes sociais e países, garantido pela presença forte e autoritária de organizações, que, mais do que estimular a livre concorrência, implantam plataformas de ação compulsória mediante incentivos financeiros externos, que servem

⁴¹Chauí descreve o momento atual do capitalismo, caracterizado pela "fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe [...] A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias [...] e programas particulares, competindo entre si" (CHAUÍ, 1999c, p.3), o que leva ao desfecho de fim da história, em paradoxal posição ante a permanente afirmação de que o ser humano é inacabado... Compromisso com a história o capitalismo não pode ter, sob pena de autonegação; sustenta-se na polissemia, no reforço às diferenças, na minimização da variável classe social, no psicologismo e na guetização. Vive do desmonte de identidades coletivas, produção intensa de necessidades e luta por sobrevivências e fragmentação, que é possível reconhecer na própria esquerda, dedicada ou não à educação formal. Tendo a diferença como centralidade, é principal perguntar: quais subjetividades e identidades, produzidas e patrocinadas por investigações científicas, sustentam as atuais estruturas capitalistas e o que, da mesma forma, instabiliza tais estruturas? O quadro acima é posto como produto da condição ontológica do homem.

⁴²Estudos a partir do darwinismo apontam teses para compreender a sobrevivência de grupos de seres vivos. Alguns apontam para a cooperação de que foram capazes de materializar. Para Darwin, a evolução dos seres ocorre devido aos fatores *variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência*, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, onde não é a mais forte e mais inteligente que sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.

substancialmente para custear os próprios serviços da dívida contraída por *culturas subdesenvolvidas*⁴³. É a função desempenhada pelo FMI: impõe disciplina político-administrativa e novas contribuições às populações, cujos governos⁴⁴ aceitam o jogo do poder financeiro, situação pela qual se materializa a vontade de poder obsessiva, concentradora e controladora de movimentos humanos, obsessão que se firmou a partir do século XVI, quando da emergência da modernidade, traduzida em colonialismo e imposição da monocultura material e simbólica.

A força simbólica concentra poder sobre mentes e consciências e tem estado a serviço da produção da desigualdade, da mesma forma que não raro o poder da verdade coloca-se a serviço da verdade do poder como critério absoluto à organização social. Sob perspectiva política diferente, defendemos que o poder permeia relações humanas e deve ser assumido pelo professor-autoridade, a partir do que se fundamenta a discussão que ora retomamos: referimo-nos à indagação acerca da legitimidade ou não, necessária e oportuna, e se é política e antropologicamente correta a regulação do comportamento humano, em particular no campo da educação e da escolaridade, perguntando em que medida justifica-se a ação diretiva do educador. Arriscamos, por dever de coerência, que a *tarefa diretiva* do educador justifica-se pelo exercício do poder como construção coletiva,

⁴³ Falamos de subdesenvolvimento provocativamente para mostrar como os países de 'primeiro mundo' entendem os de 'terceiro', isto é, como atrasados historicamente porque estão atrasados tecnologicamente.

⁴⁴ Enfrentamos crises de *regimes políticos* (nem sempre de *governos*), ante a destruição de *Estados Nacionais* (perderam acentuadamente seu poder em relação ao tempo keynesiano. Hoje reforçam, quiçá, em nome dos grandes empreendimentos econômicos, o monitoramento dos cidadãos), patrocinando a *quebra da cultura, dos setores produtivos* e da própria capacidade dos povos decidirem seus destinos. *Intoxicados* pela ideologia neoliberal, empresários investem pesadamente contra o Estado, o mesmo que ajuda o empresariado brasileiro, por exemplo, a criar e proteger seus negócios. Porém, a invasão do estrangeiro sobre o nacional, privatizações (vale lembrar: a Vale do Rio Doce foi vendida pelo preço que equivale a um mês e meio de juros da dívida, em valores de julho/99. O valor recebido com a privatização no Brasil é inferior ao que foi gasto preparando a desnacionalização. Outrora os *donos do poder* afirmavam que as multinacionais trariam investimentos incalculáveis, pagariam impostos significativos e gerariam muitos milhares de empregos. Do que é possível avaliar, os investimentos que tais empresas fazem são financiados pelos governos nacionais, os mesmos que renunciam impostos e sérias dúvidas surgem quanto à geração de empregos), endividamento estatal, sobrevalorização cambial e imposição de facilidades para importação são fenômenos do desequilíbrio interno do próprio sistema, o que leva a teoria político-econômico-hegemônica à defesa da retirada do Estado da organização social.

desde as contradições sociais que cercam os homens, construindo decisões conjuntas e apontando para condições sociais com perspectiva de realização da justiça e da liberdade.

O desafio é a construção de condições de possibilidade favoráveis ao diálogo no confronto e na disputa argumentada por projetos necessários à vida comum.

Referências

- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BURKE, Peter. Mal-estar na civilização. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 2/5/1999.
- CATTANI, Antonio D. **Trabalho & Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. In: **Folha de São Paulo**. SP, Mais!, 14/03/1999a.
- _____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999b.
- _____. A universidade operacional. In: **Folha de São Paulo**. SP, Mais!, 9/5/1999c.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FINKIELKRAUT, Alin. **A derrota do pensamento**. São Paulo: Paz Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. SP: Perspectiva/EDUSP, 1990.
- JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. SP: Martins Fontes, 1994.
- JOOS, Jean-Ernest. **Kant et la question de l'autorité**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Brasília: Editora da UnB, 1988.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

LOGOS. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa/SP: Editorial Verbo, 1991. (vs. 1-5)

MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. SP: Hucitec, 1996.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADO JR., Bento. O relativismo como contraponto. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! Junho de 1994.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

RORTY, Richard. Educação sem dogma. **Filosofia, Sociedade e Educação** (coord. por Paulo Ghirardelli e Nadja Prestes). São Paulo: Mg Editora, 1997, Ano I, n. 1.

RUSSELL, Bertrand. **Autoridad e Individuo**. 7. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000, p.17.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELLOS, Gilberto. **O cabaré das crianças**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1998.

2.4 Resumos Indicativos ou Críticos (Pedagogia)

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e formação de professores. Volume 2. Série Estudos de Educação à Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

Resenhado por: Prof. Esp. Edielso Manoel Mendes de Almeida*

Maria Elizabeth de Almeida é professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Novas Tecnologias. Doutora em Educação pela PUC/SP, pesquisadora e consultora sobre Tecnologia na educação e educação a distância. Tem várias obras publicadas, sendo seu último livro “Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica” publicado em 2004, é co-organizadora das obras: Educação a distância via Internet; Gestão Educacional e Tecnologia, ambos da Coleção Formação de professores, Ed. Avercamp, 2003.

O livro está organizado em cinco capítulos, nos quais são enfocados a formação do professor e as experiências desenvolvidas no projeto Formar, nos cursos de especialização das universidades: Católica de Petrópolis, da Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

No livro, a autora faz algumas críticas sobre a formação do professor para o uso do computador dentre as quais destacamos:

1. Os programas de formação, tanto inicial quanto continuada, geralmente são estruturados de forma independente da prática desenvolvida nas instituições escolares e caracterizam-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa;

2. Os cursos não levam em consideração a escola que é o lócus da prática pedagógica, pois toda prática de formação deve ter como eixo norteador a escola em uma perspectiva de formação-ação. São apenas treinamentos de curta duração sobre determinado software, e o professor na sala de aula desenvolve atividades com os alunos sem refletir sobre as dificuldades e potencialidades desses programas;

*Pedagogo. Especialista em Informática na Educação e Mestrando em Educação. Contato edielsoalmeida@bol.com.br

3. Os professores que participam desses treinamentos são rapidamente ultrapassados por seus alunos, que têm condições de explorar o computador de forma mais criativa, e isso provoca diversas indagações quanto ao seu papel e da educação.

Apresenta as idéias de Nóvoa e Schön, sobre a formação continuada que não pode estar dissociada da ação, nem a formação inicial pode ser definida a priori da ação. Nóvoa ⁴⁵(1992) apresenta três tipos básicos de atitudes que identificam o professor reflexivo que são mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Propõe que no processo de formação do docente, haja vivências e reflexões com as duas abordagens de uso do computador no processo pedagógico, a instrucionista e a construcionista. E que sejam analisados seus limites e seu potencial, de forma a dar ao professor autonomia para decidir qual abordagem que irá trabalhar. Para confirmar sua proposta cita Valente (1993, p. 115)⁴⁶ “o conhecimento necessário para que o professor assuma essa posição não é adquirido através de treinamento, é necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre essa prática”.

Na preparação do professor reflexivo, considera que para haver integração é necessário que haja domínio dos assuntos que estão sendo integrados. Deve-se possibilitar ao professor em formação vivências de situações em que a informática é usada como recurso educacional, a fim de poder entender o que significa o aprendizado através do computador, qual o seu papel como educador nessa situação e que metodologia é mais adequada ao seu estilo de trabalho.(VALENTE, 1993)

A técnica pedagógica proposta que estrutura a formação do docente para o uso da informática, é o desenvolvimento de projetos, que articula formação e pesquisa. O currículo não pode ser previamente fechado estruturado como um conjunto de conteúdos e objetivos. Na formação do professor construcionista, o currículo contém apenas a espinha dorsal do processo não é definido *a priori* mas sim *a posteriori*. A idéia de rede caracteriza o currículo de formação do professor construcionista.

Quando a inserção do computador é uma opção da instituição, a formação do professor deve ocorrer no próprio contexto e incluir atividades que contemplem a

⁴⁵ NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: dom Quixote, 1992.

⁴⁶ VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp, 1993.

conexão entre conhecimentos sobre teorias educacionais, além do domínio do computador. Possibilitando o acompanhamento do professor ao desenvolver as atividades com o uso do computador com os seus alunos. É a formação na práxis, descrita por Paulo Freire.

Almeida propõe que o processo de formação do professor para o uso do computador na educação deve pautar-se na reflexão *na ação e sobre a ação*, de acordo com as idéias de Schön e Nóvoa.

No entanto, faz críticas a esses teóricos, quanto a reflexão, que é proposta por eles mais como uma intenção do que como uma prática concreta, ou seja, não apresentam caminhos para desenvolvê-la no processo de formação inicial e continuada do professor, apenas enfatizam que deve fazer parte. Indica o computador como ferramenta apropriada para promover a reflexão se utilizado segundo o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração.

Ao afirmar que o professor não está acostumado a refletir sobre a prática, evidencia a sua atuação alienante, pois se sabe que a reflexão é fundamental para avaliarmos nossas ações antes, durante e após executá-las, por isso, temos que incluí-la no nosso fazer pedagógico.

Traz contribuições significativas para a formação do docente, ao afirmar que o professor reflexivo é aquele que se apropria do conhecimento, critica-o e emprega-o em sua prática e em suas reflexões. Esclarece com esta afirmação, o papel do professor como agente de formação e transformação.

O livro aborda o tema utilizando uma linguagem clara e objetiva, apresenta as idéias de teóricos contemporâneos que pesquisam na área de formação docente, o que dá credibilidade as propostas formuladas. Ao concluir, faz um relato de experiências sobre a reflexão na formação do professor e apresenta as vantagens de se refletir sobre a prática.

2.5 Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Pedagogia)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Nietzsche e a educação:
Uma perspectiva de Transvaloração para a Pós-modernidade**

Gerson Nei Lemos Schulz*

Pelotas

2003

* Docente no IESAP. Correio eletrônico: gnlschulz@pop.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nietzsche e a educação:
Uma perspectiva de Transvaloração para a Pós-
modernidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

Gerson Nei Lemos Schulz

Pelotas
2003

RESUMO

Este trabalho discute alguns conceitos da teoria filosófica de Nietzsche e as implicações de seu pensamento em educação. Seu objetivo é possibilitar embasamento conceitual sólido para as pesquisas no campo da educação na atualidade, bem como a articulação de uma rede categorial adequada para a compreensão e intervenção nos fenômenos educativos. Inicialmente, é feita uma exposição de algumas das obras de Nietzsche, sob a perspectiva temática da educação. Em seguida, é investigado o que Nietzsche propõe (criticamente) como modelo de Educação em seu tempo (1872). A partir daí se estabelece uma discussão sobre a Pós-modernidade e as possíveis influências do pensamento de Nietzsche sobre nosso tempo. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que: 1) Nietzsche propõe uma educação semelhante ao modelo da Grécia Antiga do período homérico ao VI século antes de Cristo onde, segundo ele, não havia a separação teórica entre Razão e instintos (Apolo e Dioniso). 2) Nietzsche intenta negar os valores do cristianismo e da moral racionalista da modernidade como primeiro passo para chegar ao além do homem (*Übermensch*). 3) Nietzsche tenta estabelecer o além do homem – um Homem Novo capaz de se libertar das cadeias da velha cultura Ocidental e cristã – como pressuposto epistemológico para fundar novos valores. 4) Nietzsche não foi o fundador do discurso Pós-moderno.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação. Cultura. Pós-modernidade.

ABSTRACT

This work discussess some concepts from Nietzsche's philosophical theory and the *implications* of his thought on education. The goal here is *to provide some solid conceptual basis on which researches from the field of today's education can rely upon*, as well as to enable the articulation of a category net fit for the comprehension and intervention of the educational phenomena. As a first step, we make an exposition on some of Nietzsche's works, under the thematic perspective of education. Following, we investigate (critically) Nietzsche's proposal for a Education Model at his time (1872). From this point we establish a discussion on *Post-Modernism* and the possible influences of Nietzsche's thought on our times. As a result from this research, we conclude: 1) Nietzsche proposes an education turned to Ancient Greece of the sixth century b.c., where there was no theoretical distinction between Reason and Instinct (Apollo and Dionis). 2) Nietzsche tries to establish new values for the christian Ocident, which overrule the values of Christianity and of the modern rationalist moral. 3) Nietzsche tries to establish the beyond the man (*Übermensch* – a new Man capable of setting free from the jails of the old ocidental-christian culture) as an epistemological *pressupposition* to found new values. 4) Netszsche was not the founder of Post-Modern discourse.

Key-words: Nietzsche. Education. Culture. Postmodernism.

S388h Schulz, Gerson Nei Lemos
Nietzsche e a educação: uma perspectiva de
transvaloração para a pós-modernidade /
Gerson Nei Lemos Schulz. - Pelotas, 2003.
171f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade
de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Pós-Modernidade.
Nietzsche. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.
CDD 370.19

3 Turismo

3.1 Artigos

A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu

Alessandro de Melo*

Resumo: O artigo apresentado tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento do campo epistemológico do Turismo a partir da metodologia desenvolvida pelo filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) e pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2000). Esta metodologia, denominada “construção do objeto científico”, ajuda a compreender que os objetos científicos não podem ser trabalhados à luz do empirismo, mas, ao contrário, os pesquisadores precisam vencer a etapa empírica, superá-la, para então, através da dialética teoria-aplicação, construir seu objeto de maneira consistente e rigorosa cientificamente. Partindo desta metodologia analisa-se o objeto turístico “Animal Kingdom” através da construção realizada por Marutschka Moesch em seu livro “A produção do saber turístico”.

Palavras-Chave: Epistemologia do Turismo. Construção do objeto turístico. Gaston Bachelard. Pierre Bourdieu.

Abstract: The presented article aims to contribute to the development of the epistemological field in the area of Tourism according to the methodology developed by the French philosopher Gaston Bachelard (1884-1962) and by the French sociologist Pierre Bourdieu (1930-2000). This methodology, called “construction of the scientific object”, helps to understand that the scientific objects must not be worked with under the light of empirical studies but, on the contrary, researches must get over the empirical level, overcome it. Then, through the theory/application dialectic, they must build their object in a scientifically strict and consistent manner. Considering this methodology the presented paper analyzes the tourist object “Animal Kingdom” through the construction made by Marutschka Moesch in her book “The production of the tourist knowledge”.

Key Words: Epistemology of Tourism. Construction of the tourist object. Gaston Bachelard. Pierre Bourdieu.

* Mestre em Educação Escolar – UNESP; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais – UNESP; Professor da Disciplina “Antropologia Cultural aplicada ao Turismo” – IESAP; Coordenador de Pós-Graduação – IESAP.

Introdução

O objetivo deste artigo é contribuir na tarefa de desenvolver conhecimentos pertinentes à epistemologia do Turismo, visando com isso alavancar este campo do conhecimento, especificamente através da formulação de uma metodologia de pesquisa em Turismo, baseada nas metodologias da “construção do objeto científico”, proposta do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962), e da “construção do objeto sociológico”, do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2000).

Pretendemos demonstrar com este texto a possibilidade de fazer o intercâmbio da teoria bachelardiana, oriunda das reflexões sobre a filosofia das ciências, para as reflexões epistemológicas e metodológicas do Turismo.

Para realizarmos de maneira ainda mais incisiva o intercâmbio com o Turismo, iremos analisar a metodologia da “construção do objeto sociológico”, formulada por Pierre Bourdieu, especificamente na obra “A profissão de Sociólogo” (BOURDIEU; CHAMBOREDON, 1999).

Após isso iremos abordar, ainda que de forma exploratória, as possibilidades de “construção do objeto turístico”, demonstrando as possibilidades desta metodologia para o Turismo, aplicando-a à análise do objeto turístico produzido por Moesch (2002), a respeito de “Animal Kingdom”, parque temático produzido por Walt Disney.

Com este percurso metodológico teremos delineado uma contribuição significativa para o aprimoramento do campo epistemológico do Turismo, colaborando com as pesquisas neste campo.

1 Bachelard e a "construção do objeto científico"

Gaston Bachelard (1884-1962) é reconhecido como um dos principais nomes da epistemologia das ciências do século XX, além de ser reconhecido na área das filosofias e da poética. Produziu uma obra que pode ser dividida, ainda que de forma didática, em duas: a obra *diurna* e a obra *noturna*, como o próprio

autor expressa no seguinte trecho da obra *Poética do Espaço*: “Demasiadamente tarde, conheci a boa consciência, no trabalho alternado das imagens e dos conceitos, duas boas consciências, que seria a do pleno dia e a que aceita o lado noturno da alma.” (JAPIASSÚ, 1976, p.47). Levando-se em conta tal perspectiva do próprio autor, seus analistas passaram a dividir sua obra relativa à epistemologia e história das ciências como *diurna* e a sua outra faceta, que o remete ao estudo no âmbito da imaginação poética, dos devaneios, dos sonhos, foi denominada de obra *noturna*.

Pretende-se deter neste artigo na obra *diurna* de Gaston Bachelard, analisando o potencial metodológico implícito na sua epistemologia e filosofia das ciências, resumida na noção de “construção do objeto científico”, para o qual pretendemos estender a discussão para a “construção do objeto turístico”.

A obra *diurna* de Bachelard encontra-se no contexto da revolução científica promovida no início do século XX pela Teoria da Relatividade, desenvolvida a partir de 1905 por Albert Einstein. Todo seu trabalho acadêmico objetivou dar a esta ciência uma filosofia compatível com a sua novidade. E é partindo deste objetivo que Bachelard formula suas principais proposições para a filosofia das ciências: a historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto.

Segundo Bachelard, a nova ciência relativista rompe com as ciências anteriormente formuladas em termos epistemológicos e metodológicos. Nas suas palavras:

Várias vezes, nos diferentes trabalhos consagrados ao espírito científico, nós tentamos chamar a atenção dos filósofos para o caráter decididamente específico do pensamento e do trabalho da ciência moderna. Pareceu-nos cada vez mais evidente, no decorrer dos nossos estudos, que o espírito científico contemporâneo não podia ser colocado em continuidade com o simples bom senso. (BACHELARD, 1972, p.27)

O “novo espírito científico”, portanto, encontra-se em descontinuidade, em ruptura, com o senso comum, o que significa uma distinção, nesta nova ciência, entre o universo em que se localizam as opiniões, os preconceitos, enfim, o senso comum e o universo das ciências, algo não transparente nas ciências anteriores, baseadas em boa medida nos limites do empirismo, em que a ciência representava uma continuidade.

A superação do empirismo nas ciências se dá através do Racionalismo. A postura epistemológica do novo cientista não se satisfaz com aproximações empiristas sobre os objetos, ao contrário, proclama-se no “novo espírito científico” o primado da *realização* sobre a *realidade*. As experiências já não são feitas no vazio teórico, mas são, ao invés disso, a realização teórica por excelência. O cientista aproxima-se do objeto, na nova ciência, não mais por métodos baseados nos sentidos, na experiência comum, mas aproxima-se através da teoria. Isso significa que o método científico já não é direto, imediato, mas indireto, mediado pela razão. O *vetor epistemológico*, segundo Bachelard, segue o percurso do “racional para o real”, o que é contrário à epistemologia até então predominante na história das ciências. Uma das distinções mais importantes, pois, entre as ciências anteriores ao século XX é a superação do empirismo pelo racionalismo.

Um outro ponto importante para a compreensão do que chamamos “metodologia bachelardiana”, é a sua noção de “obstáculos epistemológicos”, tratado, sobretudo, na obra *A formação do espírito científico*, de 1938. Nesta obra Bachelard propõe uma *psicanálise* do conhecimento, em que o seu progresso é analisado através de suas condições internas, *psicológicas*. Na sua avaliação histórica da ciência, o filósofo francês se vale do que chama de “via psicológica normal do pensamento científico”, o que nos remete ao universo psicanalítico.

Quanto aos “obstáculos epistemológicos”, afirma Bachelard, é através deles que se analisam as condições psicológicas do progresso científico. Nas suas palavras:

É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (...) o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização. (BACHELARD, 1996, p.17).

A noção de obstáculo epistemológico é de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito das pesquisas. É na superação destes obstáculos que reside o sucesso de uma pesquisa científica. Porém, condição essencial para a superação dos obstáculos é a consciência por parte dos cientistas de que eles existem e que, se não neutralizados, podem comprometer o

processo da pesquisa, desde seus fundamentos até os seus resultados. Dentre tantos exemplos citados por Bachelard na obra *A formação do Espírito Científico*, irei deter-me em dois apenas, que penso serem constantes nas pesquisas: o obstáculo da realidade e o obstáculo do senso comum, da opinião. Para analisar estes obstáculos, utilizarei também o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que construiu na sua obra *A profissão de sociólogo* (1999), uma metodologia para a Sociologia baseada nos princípios da “construção do objeto científico”, de Bachelard.

O primeiro obstáculo, a realidade, está inserido na crítica já citada anteriormente a respeito do empirismo. O pesquisador, ao olhar seu objeto de estudo, especialmente quando este faz parte do universo social, como é o caso da educação, pode incorrer no perigo de se deixar levar pelo que se lhe é visível, dando a este um estatuto de verdade que ele não tem *a priori*. Para Bachelard:

diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. (BACHELARD, 1996, p.18).

O segundo obstáculo epistemológico, o senso comum, semelhante ao primeiro, relaciona-se especificamente com a dificuldade com a qual se depara o cientista social em separar o seu conhecimento comum, suas opiniões, seus preconceitos, as avaliações relacionadas à sua posição social e econômica etc., do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca da verdade, baseada em leis gerais, em conceitos e não em preconceitos. O que pensamos é que a utilização consciente de um método de pesquisa, como a “construção do objeto científico”, leva o cientista a chegar mais próximo possível da verdade do seu objeto, sem com isso entender o esgotamento do seu estudo, dada a característica dialética conhecimento.

Ambos os obstáculos nos ajudam a entrar no tema específico do objeto científico na perspectiva bachelardiana, o que será feito na próxima parte.

2 A novidade do objeto científico

A primeira característica do objeto científico, segundo Bachelard, é que ele não é dado pela natureza, em continuidade com esta, mas, ao contrário, é *construído* pelo cientista. Isso significa que, no exercício da ciência, o cientista deve romper com o senso comum e, conseqüentemente, com os objetos advindos desse tipo de experiência. Enquanto o empirismo proclama métodos de observação e medição diretos, em consonância com a imediaticidade das experiências comuns, o racionalismo proclama a necessidade de uma aproximação mediata, indireta, através de uma teoria de base. Ao primeiro olhar que satisfaz o empirista, o racionalista propõe um segundo olhar, vigilante, que retifica a experiência primeira.

Uma conseqüência desse novo objeto científico que se coloca fora e além das antigas fronteiras do conhecimento empírico, é que a *realidade* com que essa nova ciência trabalha, já não é única e absoluta, mas relativa e *representada*. O espaço, diz Bachelard, é agora o “espaço pensado”, os “fenômenos são representados”. Rompe-se, assim, na atividade científica, com a vida comum, onde não se tem o compromisso de uma análise sistemática das noções. “O mundo em que se pensa não é o mundo em que se vive”, eis a proposta bachelardiana. Desse modo o apego ao realismo deve ser superado pela vigilância epistemológica do cientista, que é a constante luta para fugir do empirismo, do realismo e do senso comum na atividade científica.

A condenação do realismo vem no mesmo sentido da condenação das noções absolutas e claras, típicas do pensamento cartesiano. É por isso que, no final de *O Novo Espírito Científico* (1996a), Bachelard propõe uma “epistemologia não cartesiana”. Nas suas palavras:

Ao falar de uma epistemologia não cartesiana, não é na condenação das teses da física cartesiana, ou mesmo na condenação do mecanismo cujo espírito se mantinha cartesiano, que pretendemos insistir, mas sim numa condenação da doutrina das naturezas simples e absolutas. Com o novo espírito científico, é todo um problema da intuição que se acha revolvido [...] Não apenas Descartes crê na existência de elementos absolutos no mundo objectivo, mas ele pensa ainda que esses elementos absolutos

são conhecidos na sua totalidade e directamente. (BACHELARD, 1996a, p.101).

A preocupação constante do autor é, pois, com a necessária vigilância que se deve ter na escolha e nos métodos de investigação do objeto. É muito comum a sedução pelo primeiro olhar, pela primeira aproximação, como se essas fossem já a verdade, como se o caminho do cientista parasse nesse primeiro passo, considerado por Bachelard como obstáculo ao conhecimento.

Uma outra característica do objeto científico da nova ciência do século XX é a sua necessária relação com outros objetos e conceitos. Esta nova ciência não trabalha mais com objetos em si, mas com as relações que o determinam, como o caso do conceito de massa citado por Bachelard (1996), com o qual ele faz um exercício interessante de demonstração da evolução do conceito. Entre a física newtoniana, para a qual a noção de massa era absoluta, independente da velocidade e do tempo, e a física relativista de Einstein, para a qual a massa é função da velocidade de deslocamento do objeto, existe uma ruptura, uma complexificação que é uma retificação do saber, típica do novo espírito científico. O racionalismo deve, neste caso, multiplicar os métodos de explicação, sob perigo de incorrer em um novo erro científico. Os métodos, assim, estão em relação direta com os objetos a serem estudados, mas, ao mesmo tempo, determinam esses objetos. Ambos, objetos e métodos, são funções da experiência, o que elimina a noção clássica de métodos puros e perenes, válidos para toda e qualquer situação de pesquisa, no passado ou no presente. Ao contrário, para o autor:

todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico. (BACHELARD, 1996, p.97).

Proclama-se, assim, a ruptura com a rotina metodológica, pernicioso para o desenvolvimento científico. Os conceitos científicos têm sentido nas condições de experimentação em que foram construídos e, portanto, perdem sua eficácia ao serem mecanicamente transportados para outros conceitos. Segundo Bachelard (1988, P. 70):

Essa mobilidade dos métodos sadios deve ser inscrita na própria base de toda psicologia do espírito científico, pois o espírito científico é estritamente contemporâneo do método explicitado. Não se deve confiar nada nos hábitos quando se observa. O método está intimamente ligado à sua aplicação. Mesmo no plano de pensamento puro, a reflexão sobre o método deve continuar ativa. Como diz muito bem Dupreel, 'uma verdade demonstrada permanece constantemente sustentada não em sua própria evidência, mas na sua demonstração'.

A proposta bachelardiana de método científico não pode, pois, ser confundida com os famosos manuais de metodologia, que consagram, através do apelo à *coerência*, uma abordagem estanque em que aos cientistas resta escolher um caminho metodológico e segui-lo o mais fielmente possível. Em Bachelard, ao contrário, os métodos devem evoluir e se multiplicar conforme o objeto o exija, levando-se em conta a necessária *vigilância* e *rigor*, que devem ser atitudes constantes na atividade científica. O que este autor propõe é não confundir *rigor científico* com *rigidez metodológica*, que pode estancar a criatividade e imobilizar o pensamento.

3 A "construção do objeto sociológico" em Pierre Bourdieu

No seu livro *A Profissão de Sociólogo*, produzido na década de 70 e traduzido em 1999 para o português, o sociólogo francês Pierre Bourdieu expõe uma síntese da sua metodologia, trazendo como referência a "construção do objeto científico" de Gaston Bachelard. Podemos dizer que o objetivo de Bourdieu é aplicar à pesquisa sociológica os princípios bachelardianos já expostos anteriormente.

Bourdieu parte do mesmo pressuposto epistemológico que Bachelard, ou seja, afirma que o conhecimento segue o vetor do racional para o real, o que significa a crença na primado do teórico sobre o empírico. O sociólogo francês inscreve-se no mesmo campo teórico bachelardiano da ruptura do conhecimento científico com o conhecimento comum que, no caso da Sociologia, implica a ruptura com a *sociologia espontânea*, típica do senso comum. No trecho a seguir Bourdieu ressalta a importância da reflexão filosófica que o pesquisador deve ter sobre sua prática científica, seguindo os princípios de Bachelard:

Semelhante tarefa, propriamente epistemológica, consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, ou melhor, como afirma Bachelard, 'próximo, isto é, retificado'. (BOURDIEU, 1999, p.17).

Percebe-se no trecho acima o compromisso de Bourdieu com a construção de uma ciência sociológica, detentora de uma racionalidade específica, diversa da idéia comum que as pessoas têm da sociedade, por viverem nela. As palavras de Durkheim, em seu livro *As Regras do Método Sociológico*, "a vida social deve ser explicada, não pela concepção que dela têm a seu respeito os que participam nela, mas por causas profundas que escapam á consciência." (BOURDIEU, 1999, p.26), está no cerne desta concepção.

Em Bourdieu encontramos um autor comprometido com o espírito científico de busca incessante da verdade, embora esta não seja dada como óbvia, mas que precisa ser encontrada, mesmo que contra a realidade do senso comum. Esta realidade, em si, não representa a verdade, mas, ao contrário, está impregnada da ideologia dominante na sociedade, materializada em boa parte da vida comum, das relações humanas e sociais, nos gostos, gestos, hábitos, convenções etc.

Passemos a analisar algumas características do objeto sociológico, segundo a perspectiva de Bourdieu. A primeira característica é a diferença entre o objeto sociológico e os objetos das ciências físicas e naturais. Enquanto nestas há uma clara fronteira entre o pesquisador e o objeto, nas ciências sociais, dentre elas encontra-se o Turismo, estes se confundem, por serem ambos partes da sociedade e por nela ocuparem determinadas posições. Para que este fato não influencie as análises e os resultados das pesquisas sociais, Bourdieu propõe, como Bachelard, a "vigilância epistemológica", como explica no trecho seguinte:

A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures [...] a familiaridade do universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. (BOURDIEU, 1999, p.23).

Para além da vigilância epistemológica, o autor atenta para o fato de que o objeto sociológico não existe apenas e tão somente no universo dos “problemas sociais” que, como tais, são resultados das relações sociais, políticas e econômicas da sociedade, mas não são em si objetos de pesquisa. Para a construção científica do objeto de pesquisa não basta a possibilidade de se aplicar técnicas científicas aos objetos da “sociologia espontânea”. Para Bourdieu, é preciso inserir o objeto de pesquisa em uma problemática teórica, isto é:

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, ele só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU, 1999, p.48).

A construção do objeto em Bourdieu, assim como em Bachelard, põe em movimento a capacidade do cientista em captar sua essência relacional, a complexidade envolvida na compreensão científica do objeto de pesquisa. A relacionalidade inerente ao objeto demanda do cientista uma flexibilidade na utilização dos métodos de pesquisa, o que faz Bourdieu conclamar os sociólogos, e eu diria também os pesquisadores do Turismo, a lutarem contra a *rigidez metodológica*, que paralisa o cientista e o impede de avançar no conhecimento do objeto, pois impede a complexificação das análises por outros métodos de investigação. O objeto sociológico necessariamente é um objeto relacional e multiplamente determinado, o que exige métodos de aproximação no plural e não no singular, sempre com a ressalva da vigilância e reflexão do cientista na aplicação dos métodos ao caso específico estudado.

Quanto menos consciente for a teoria implícita em determinada prática – teoria do conhecimento do objeto e teoria do objeto – maiores serão as possibilidades de que ela seja mal controlada, portanto, mal ajustada ao objeto e suas especificidades. (BOURDIEU, 1999, p.53).

A necessária relacionalidade do objeto sociológico impõe ao pesquisador uma constante batalha contra as certezas do senso comum. Qualquer estudo no Turismo que não levar em conta os nexos relacionais está fadado a uma mera descrição superficial da realidade seguida de uma teoria mecanicamente superposta, cujo único objetivo é garantir cientificidade onde ela não existe. “Se é

verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo.” (BOURDIEU, 2001, p.31).

O pensamento relacional, chamado por Bourdieu de “pensamento analógico”, é o principal instrumento do *habitus* científico das ciências sociais, que tem no método comparativo o procedimento principal na construção do objeto sociológico. Vale lembrar, como o autor afirma no seguinte trecho, que analogia e semelhança não podem ser confundidas:

Partindo da confusão entre a simples *semelhança* e a *analogia*, relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por meio da comparação conscientemente operada, os *modelos miméticos*, que se limitam a apreender as semelhanças exteriores, opõem-se aos *modelos analógicos* que visam reaprender os princípios ocultos das realidades que interpretam. (BOURDIEU, 1999, p.69).

Durante toda sua carreira, Bourdieu se caracterizou pela produção de pesquisas de campo em que os conceitos teóricos eram colocados à prova, num movimento dialético entre teoria e prática. Um exemplo interessante é o livro *A miséria do mundo* (1997), em que Bourdieu e uma equipe de pesquisadores desvendam diversos aspectos da marginalidade na França, realizando para isso entrevistas com pessoas nas mais diversas situações de exclusão: aposentados, jovens de periferia, estrangeiros etc. Tais entrevistas, usadas como método de investigação, ou seja, “teorias em ato”, forneceram materiais de reflexão teórica que, em conjunto, garantiram aos pesquisadores, e garantem aos leitores, uma compreensão mais fundamentada das situações pesquisadas.

No texto *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, inserido no livro *A economia das trocas simbólicas* (1992), Bourdieu utiliza como método de investigação as estatísticas culturais para provar que os bens culturais “pertencem” realmente àqueles que possuem capital cultural suficiente para apreciá-los. O autor flagra, nessa pesquisa, a atuação do sistema de ensino:

todas as relações observadas entre a frequência ao museu e outras variáveis como a classe ou a fração de classe, a idade, a renda ou o domicílio, reduzem-se quase que totalmente à relação entre o nível de instrução e a frequência. A existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a

orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que se exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de certa familiaridade com o mundo da arte. (BOURDIEU, 1992, p. 303-304).

É nesse tipo de pesquisa que o objeto é construído e emerge *contra a realidade* do senso comum, da ideologia dominante. A “construção do objeto sociológico”, por tudo que foi dito, é um poderoso método para alavancar as pesquisas na área do Turismo, inserindo-as cada vez mais no âmbito científico e contribuindo para o aperfeiçoamento dos conhecimentos na área do Turismo.

4 A construção do objeto turístico: subsídios para uma discussão inicial

Os desafios colocados por Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu serão aqui aplicados à reflexão sobre as possibilidades de construção do Turismo como objeto científico.

Seguindo as trilhas metodológicas dos autores analisados, vamos defender que, no caso do estudo do Turismo, temos que tratá-lo como uma “construção”, ou seja, partimos do pressuposto de que o estudo do Turismo, assim como todos os objetos das ciências humanas, não são dados prontos pela realidade, mas que temos, como pesquisadores, que construir a nossa perspectiva.

Construir a perspectiva significa dizer que a realidade não se sustenta cientificamente por si mesma, mas que depende de uma interpretação, a qual será formulada pela compósita entre teoria e prática social do pesquisador.

Para que possamos desenvolver uma reflexão pautada sobre um objeto concreto do Turismo, iremos trabalhar com a argumentação desenvolvida por Moesch (2002), em livro pioneiro na discussão sobre a epistemologia do Turismo no Brasil, em que trata de estudar especificamente o “mundo” criado por Walt Disney nos EUA, em especial o “Animal Kingdom”.

A autora não adota como referencial a abordagem bachelardiana, porém percebemos uma aproximação possível entre a sua exposição e o que aqui defendemos como alternativa ou construção de uma epistemologia para o Turismo.

Moesch (2002) dá como exemplo de construção o objeto turístico “Animal Kingdom”, construído por Walt Disney. A partir deste exemplo a autora refaz um caminho que poderíamos aproximar da metodologia da “construção do objeto turístico”. Ela percorre um minucioso caminho histórico-descritivo deste empreendimento, coletando elementos da biografia de Walt Disney, a maneira como foi empreendendo e construindo seu mundo fantástico. Num capítulo a parte a autora nos fala especificamente sobre “Animal Kingdom”, em que também nos coloca frente à impressionante história da construção deste parque temático.

Neste esforço descritivo a autora coloca para o leitor o seu universo empírico, ou seja, começa a construir seu objeto a partir da “realidade”, daquilo que podemos ver ou estudar.

É apenas num segundo momento, após detalhada viagem pela história e descrição, que a autora começa a percorrer o caminho que leva à “construção do objeto turístico”, ou seja, à sua formulação teórica refeita a partir do seu objeto empiricamente descrito. Nas suas palavras:

Para fugirmos do limite da descrição, por mais documentada que tenha sido, não podemos ficar apenas nela, devemos nos guiar por um esquema teórico – que serve de eixo para a coleta desses dados – para mais bem assegurarmos a pertinência e a interpretação das informações reunidas. (MOESCH, P. 97)

Percebe-se, nesta passagem, que a autora aproxima-se do método aqui exposto, especialmente pela maneira de tratar o objeto turístico não apenas como uma realidade empírica, mas pela necessidade de construí-lo teoricamente.

Mais uma aproximação possível é que a autora admite que a teoria já é um ato epistemológico em relação à prática, pois é a teoria que nos guia para a investigação. Significa dizer que a autora investigou empiricamente o “Animal Kingdom” com o olhar voltado para a sua teoria de base, no caso a “Dialética Histórico-Estrutural”.

Apesar de não nos situarmos nesta perspectiva, pensamos que existe uma aproximação de princípios epistemológicos neste caso abordado, o que nos levou a poder exemplificar o que entendemos como a construção do objeto turístico utilizando através da análise feita por Moesch do “Animal Kingdom”.

Podemos sintetizar esquematicamente como proceder, com o exemplo acima, para construí-lo teoricamente, utilizando como teoria de base a “construção do objeto científico”, proposta por Gaston Bachelard:

- **Análise empírica do objeto:** esta primeira fase nos responde onde se encontra nosso objeto no mundo da realidade e, encontrando-o, nos mostra a sua relevância para o desenvolvimento do conhecimento na área da teologia. Importante salientar que esta é uma primeira fase a ser superada pela pesquisa, como apontou Moesch (2002, p. 97), na citação acima;
- **Análise histórica do objeto:** esta fase nos remete às determinações históricas, o que é de fundamental importância para conhecermos nosso objeto. A sua história nos possibilita conhecer seu caráter apresentado no presente, dentre outras contribuições;
- **Análise filosófica do objeto:** a partir desta fase já passamos a construir propriamente nosso objeto de estudo. Tendo como base a sua empiricidade e sua história, poderemos construir uma visão filosófica do objeto, o que significa observar e retirar dele o seu caráter ideológico, político, social, através de uma análise crítica da realidade do objeto e do seu papel na sociedade. Significa refletir sobre como o turismo se coloca frente à sociedade, especialmente nesta sociedade dita “pós-moderna”, “globalizada”, em que o tempo livre tem sido alvo de inúmeras reflexões balizadas por uma nova tendência do mundo do trabalho. O que significa um empreendimento como “Animal Kingdom” para refletirmos sobre o mundo atual? O que ele, como objeto, nos desafia a pensar? Por que construir um mundo paralelo? Para divertir ou alienar? Para recuperar um “mundo perdido” africano, destruído pela dita “civilização ocidental”, ou, justamente o contrário, para expor a África como entretenimento e nos fazer esquecer a responsabilidade sobre a realidade de miséria deste continente?;
- **Análise econômica do objeto:** no turismo é de fundamental importância analisar os impactos econômicos, tanto para a população receptora como para o sistema turístico em geral. Estes impactos têm ligação direta com outras determinações, como a análise do bem-estar ou, o contrário, o mal-estar produzido pelo empreendimento turístico. A análise econômica também nos coloca frente a categorias firmadas ainda no século XIX por Marx, especialmente aquelas de classe social, capital, contradição, ideologia, enfim, os conceitos que nos possibilitam fazer uma análise econômica da sociedade, no sentido de entendê-la em seu funcionamento produtivo. Também, como aponta Moesch, a análise econômica nos leva a estudar o turista como consumidor, ou seja, uma análise microeconômica. Especialmente o consumo simbólico, como nos aponta a mesma autora;
- **Análise cultural do objeto:** dado que o turismo tem uma relação direta com a produção humana, ou seja, como os homens produzem as condições materiais e subjetivas para atrair pessoas de outras localidades para usufruir turisticamente o seu atrativo, podemos dizer que a relação

turismo-cultura é uma relação necessária e interdependente. No caso do “Animal Kingdom”, Moesch destaca este elemento já em sua introdução da teoria que construiu para entendê-lo. “A realidade é entendida como uma criação dos sujeitos que, com seus pensamentos, sentimentos e ações transformam o mundo natural em cultura, dando-lhe sentido”. (MOESCH, P. 97). Na verdade, um empreendimento como o citado pode ser analisado pela vinculação “natureza-cultura”, entendidos como termos dialéticos. Walt Disney transformou a natureza em empreendimento cultural, mas o fez de modo que o visitante pudesse ter a impressão de estar em meio à natureza africana intocada;

- **Análise tecnológica do objeto:** especificamente em relação a “Animal Kingdom”, e claro em relação a tantos outros objetos turísticos, é relevante a análise do complexo tecnológico produzido para que, no final, o visitante se sentisse em meio à natureza tal e qual. Não é o uso pelo uso da tecnologia que nos interessa, mas os impactos que o seu uso causa no visitante. Segundo Moesch (p. 99):

A tecnologia utilizada no entretenimento, aplicada ao imaginário, gera ao sujeito consumidor e reprodutor toda a diversão possível de usufruir, ou, pressupostamente, possível de ser criada pelo homem. Todos se sentem repletos de criação, mesmo que o consumo seja o máximo interativo, esta vivência já permite substituir o processo de criação.

- **Interpretação do objeto:** a partir do estágio que nos encontramos, temos a possibilidade de passarmos a interpretar nosso objeto turístico, o que significa dizer que podemos, após analisadas suas determinações materiais e subjetivas, olhar para o objeto de forma globalizada e integrada, tendo sobre ele um domínio teórico-prático que nos leva a compreendê-lo segundo a nossa teoria de base. É neste momento que construímos categorias interpretativas e, assim, formulamos nossa explicação científica do objeto turístico analisado. No caso estudado, a autora inferiu de “Animal Kingdom” uma análise que contempla as categorias do chamado “pós-modernismo”, como ressignificação da categoria *lugar, espaço, fluidez, neotribalismo*, enfim, categorias que a fez interpretar este empreendimento como característico da fase de globalização por que passa o mundo contemporâneo e, além disso, categorias que lembram as análises “pós-modernas”, especificamente pela questão da fluidez e dispersão características de um mundo sem certezas e em que as categorias até então *rígidas, universais e atemporais* já são colocadas em suspeição.

As questões levantadas acima são suficientes para que possamos defender que a metodologia da “construção do objeto científico”, embora não tenha sido a

adotada pela autora analisada (MOESCH, 2002), pode ser um importante instrumento nas pesquisas no campo do turismo.

Em resumo, podemos dizer que, através deste método, podemos partir da dialética da realidade/real: a realidade como ponto de partida (o empírico como primeiro passo), a análise das determinações do objeto (histórica, filosófica, econômica, tecnológica, cultural etc.), que significa construir teoricamente o objeto no sentido de superar o empirismo e, finalmente, o real, produto da complexificação da realidade pela teoria, o que nos possibilita voltar para o nosso objeto e interpretá-lo, produzindo sobre ele conhecimento científico e objetivo. Mostramos este movimento na “construção do objeto turístico” “Animal Kingdom”.

Conclusão

O presente artigo procurou levantar as possibilidades do uso da metodologia proposta por Gaston Bachelard, a “construção do objeto científico” e por Pierre Bourdieu, a “construção do objeto sociológico”, para o desenvolvimento de uma epistemologia do Turismo.

O entendimento que procuramos defender é que os objetos turísticos podem ser “construídos” e, assim, melhor trabalhados teórica e praticamente. Para isso partimos da constatação de que não podemos parar a reflexão sobre os objetos do Turismo no universo da realidade, ou seja, através do que constatamos pelos sentidos: que vemos, ouvimos, sentimos.

A construção do objeto turístico necessita que ultrapassemos o nível empírico e nos encaminhemos para uma construção racionalista, no sentido bachelardiano, ou seja, da formulação teórica do objeto e sua relação dialética com a prática.

Acreditamos que fazendo isso contribuimos para o desenvolvimento de uma epistemologia do Turismo, expandindo o campo de possibilidades teóricas para as pesquisas nesta área, como na análise que fizemos do objeto turístico “Animal Kingdom”, formulada por Moesch (2002). Esta análise poderia ser multiplicada para outros objetos e pesquisas na área do Turismo.

Acima da estrita “coerência” proclamada pelos manuais de metodologia de pesquisa, devemos atentar para a rigorosidade no uso das metodologias necessárias para a “construção do objeto”, para a realização de uma pesquisa eficiente e de qualidade. A liberdade intelectual, da qual Bachelard e Bourdieu são adeptos, cobra este preço caro, mas gratificante, dos pesquisadores.

Referências

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: **Tempo Brasileiro** São Paulo, nº28, p. 47-56, jan-mar 1972.

_____. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Estudos: Ciências Sociais).

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A miséria do mundo** 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo**: preliminares epistemológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. (Série Para ler).

MOESCH, Marutschka. **A produção do saber turístico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

3.2 Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Turismo)

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ENTREGUE A SECRETARIA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe
em Foz do Iguaçu**

Poliana Fabíula Cardozo*

Orientadora: Dra. Susana de Araújo Gastal

Foz do Iguaçu

RESUMO

* Bacharel em Turismo pela Unioeste (PR); Especialista em Administração Estratégica pela Unipar (PR); Mestre em Turismo pela UCS (RS). Docente do curso de Turismo da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
e-mail: polianacardozo@yahoo.com.br

Este estudo, intitulado: *Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe em Foz do Iguaçu*, trata de pesquisa exploratória, que tem por objetivo analisar as possibilidades de contribuição da etnicidade árabe presente em Foz do Iguaçu/Paraná, na composição e oferta de produtos turísticos na cidade. A etnicidade árabe em Foz do Iguaçu é fruto da imigração libanesa em especial, mas também das presenças síria e palestina, cujo fluxo foi acentuado durante os anos de 1980. A pesquisa propõe um resgate bibliográfico acerca dos conceitos *etnia e etnicidade; turismo; produto turístico; e turismo étnico*, para, com eles construir o marco teórico. Para aprofundar a análise, a pesquisa ainda propõe contextualizar a cultura árabe e a imigração desse povo para o Brasil, em especial, o fluxo orientado a Foz do Iguaçu. As categorias estudadas sobre a arabicidade na cidade são: Arquitetura, Festividade, e Gastronomia, para uma posterior análise do seu potencial turístico. Dentro do corte qualitativo da pesquisa, como metodologia, foram utilizadas entrevistas despadronizadas e focalizadas nas três categorias de análise e nos grupos artísticos com imigrantes árabes e seus descendentes, como também foi realizado inventário do patrimônio étnico árabe dentro das categorias propostas De modo a caracterizar a etnicidade sobre o viés das categorias estudadas. Como resultados prévios, as entrevistas indicam as especificidades da etnicidade árabe em Foz do Iguaçu, assim como possibilidades de aproveitamento turístico, inserindo-as nas tendências de turismo apontadas pela academia científica e mercado.

PALAVRAS CHAVE: Etnicidade. Turismo Étnico. Produto Turístico. Comunidade Árabe de Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

This essay, entitled: *Possibilities and limitations of the ethnic tourism: the Arab presence in Foz do Iguaçu* (Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe em Foz do Iguaçu), constitutes an exploratory research which aims to analyze the contribution possibilities of the Arabic ethnicity present in Foz do Iguaçu/PR, as a component of the city tourist product and tourist offer. The Arabic ethnicity in Foz do Iguaçu results from the Lebanese immigration, especially, but also from Syrian and Palestinian presence, whose flow was accentuated during the 1980's. This research proposes a bibliographical rescue of ethnical and ethnicity concepts; tourism; tourist product and ethnic tourism; as to build the theoretical mark. In a further analysis, the essay tries to contextualize the Arabic culture present in Foz do Iguaçu as a result of the immigration flow guided to this city. Arabicity elements considered in this study were Architecture, Festivity and Gastronomy, leading to subsequent analysis of its tourist potential. As for the qualitative cut, the not standardized interviews were focused in three different categories of analysis methodology interviews randomized were used and focused in the three analysis categories and artistic groups with Arab immigrants and their descendants, as well as an also inventory of the Arab ethnic patrimony was accomplished inside of the proposed variables in order to characterize the ethnicity inclination on the inclination of the proposed variables. As previous results the

interviews indicate the specificities of the Arab ethnicity in Foz do Iguaçu, like this possibility of tourism use, inserting in the pointed tendencies of tourism for the scientific academy and trade

KEY WORDS: Ethnicity. Ethnic Tourism. Tourist Product. Arab Community in Foz do Iguaçu.