

ISSN 1518-7039

REVISTA

DE

CIÊNCIAS

DA

EDUCAÇÃO

ANO 04

Nº 06

- Uma releitura italiana de Paulo Freire
- Complexidade e Interdisciplinaridade
- La Universidad en el contexto de las transformaciones globales

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ISSN 1518-7039

Chanceler: *Nivaldo Luiz Passinati*

Reitor: *Gilberto Luiz Pierobon*

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena: *Milton Braga de Rezende*

Diretor da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão de Lorena: *Lino Rampazzo*

Equipe de publicação

Coordenação: *Lino Rampazzo*

Revisão Editorial: *Carlos Alberto Vieira Coelho e Marcilene Rodrigues Pereira*

Luciano

Capa: *Tamara Pereira de Souza*

Conselho Editorial

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Francisco Soderro Toledo

José Luiz Sanfelice

Luiz Antonio Humold de Oliveira Damas

Maria Aparecida Felix do Amaral e Silva

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Maurício José de Oliveira Camello

Paulo de Tarso Gomes

Rita Maria Lino Tarcia

Sonia Maria Ferreira Koehler

Sueli Maria Pessagno Caro

Tânia Mara Tavares da Silva

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação - Rua Dom Bosco, 284 - Lorena/SP

Cep: 12.600-970 Tel: (012) 553-2033 Fax: (012) 553-2199

e-mail: posgrad@lo.unisal.br

Pedidos: e-mail: biblioteca@lo.unisal.br

Editoração: *Editora Stiliano*

Rua São das Flores, 37/112

140-000 São Carlos, SP, Brasil

CNPJ 07.145.048-793/Fax (13)3913-4192

e-mail: atendimento@lo.unisal.br

Revista de Ciências da Educação é um periódico do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo do-

cente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias,

fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. Reserva-se o

Conselho Editorial o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com esses

objetivos. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas.

É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

Peça ao permuta

Exchange is solicited

Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ano 04 - N° 06 - 2002

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Sumário

Apresentação	7
Estudos	
A) Formação de pesquisador/educador para a compreensão histórica das instituições educativas	
Educação e valores: desafio e urgência.....	9
Edson Donizetti Castilho	
Os diversos humanismos e suas projeções na experiência educativa	51
Francisco de Assis Carvalho	
Heidegger e a crítica ao humanismo metafísico: notas para uma leitura orientada	69
João Ribeiro Júnior	
Aspectos históricos da constituição da História: primeiras aproximações.....	75
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
As práticas escolares em Dom Bosco.....	91
Manoel Isau Ponciano dos Santos	
B) Formação de pesquisador/educador para a ação sócio-comunitária	
A intervenção social: uma ação construtiva?	115
Ramon Llongueras Arola	

Resenha	
Resiliência para a (trans)formação na Educação	299
Mônica Gobitta	
Anexo	
Normas para os colaboradores.....	303

A importância da interação na individualização: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky.....	137
Marcos Antonio Lucci	
Propostas de educação popular: a "Escola do Povo" em Campinas na segunda metade do século dezenove.....	149
Mauricéia Ananias	
Denúncia e mensagem: uma releitura italiana de Paulo Freire, hoje.....	161
Carlo Nanni	

C) Formação de sujeitos sociais para a contemporaneidade	
Por uma nova epistemologia do conhecimento: complexidade e interdisciplinaridade.....	175
Luiz Antonio Damas	
Caminhos para a gestão universitária: uma reflexão sobre os Centros Universitários.....	203
Fábio José Garcia dos Reis	
A importância do brincar na construção do conhecimento e da personalidade da criança de 0 a 6 anos.....	219
Tathiane Cecília Enéas da Silva Santos	
Os pais na construção das dificuldades dos filhos: um estudo teórico.....	227
Regiane Carla Gonçalves e Antonia Cristina Peluso de Azevedo	
Construção das relações interpessoais no processo de aprendizagem.....	259
Rita Maria L. Tarcia	
La Universidad en el contexto de las transformaciones globales.....	267
Nelson Colossi	
Da ciência à sabedoria na sociedade do conhecimento.....	277
Regis de Moraes	
Considerações sobre a formação de professores.....	289
Severino Antonio Barbosa	

Apresentação

No dia 12 de março de 1952, em sessão de gala presidida pelo Dr. Jurandyr Lodi, Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação, foi instalada a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. E no dia 12 de março de 2002, a U.E. de Lorena celebrou o seu cinquentenário na alegria de constatar que aquela “semente” cresceu produzindo como “fruto” o Centro Unisal, com suas Unidades de Ensino também em Americana (sede do Centro), Campinas e São Paulo.

O Centro Universitário, que se caracteriza pela “excelência no ensino”, procura formar uma geração de intelectuais que se apropriem de um vasto complexo de conhecimentos diversos e preciosos, conquistando uma capacidade de juízo pessoal que é fruto do estudo e da observação; aquele critério que gera a crítica metódica e rigorosa de todos os fatos e das idéias, a faculdade de dominar os problemas mais difíceis e delicados.

Dentre os vários “fatos e idéias”, por vocação da Congregação Salesiana, ressalta-se a reflexão sobre a Educação: e a “Revista de Ciências da Educação” é um espaço privilegiado para tal reflexão.

Este N° 6 apresenta uma série de artigos dentro de três linhas de pesquisa.

Na primeira linha (“Formação de pesquisador/educador para a compreensão histórica das instituições educativas”) temos, antes de tudo, um artigo sobre Educação e Valores (Edson Castilho), um sobre os diversos humanismos e suas projeções na experiência

educativa (Francisco de Assis Carvalho) e um estudo filosófico sobre Heidegger e a crítica ao humanismo metafísico (João Ribeiro). Do ponto de vista estritamente histórico apresentaram-se os artigos sobre a pesquisa em história da educação (Maria de Lourdes Almeida) e as práticas escolares em Dom Bosco (Manuel Isau).

Na segunda linha ("Formação do pesquisador/educador para a ação sócio-comunitária") temos uma colocação sobre a intervenção social (Ramon Longueiras Arola), além do artigo sobre a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (Marco Antônio Lucci), a proposta de educação popular em Campinas na segunda metade do século dezanove (Mauricéia Ananias) e a releitura italiana de Paulo Freire (Carlo Nanni).

A terceira linha ("Formação de sujeitos sociais para a contemporaneidade"), depois de um texto básico sobre complexidade e interdisciplinaridade no conhecimento (Luiz Antônio Damas), traz a reflexão sobre os Centros Universitários (Fábio José Garcia dos Reis) e os artigos sobre a importância do brincar para a construção do conhecimento na criança (Tathiane Cecília Santos), os pais na construção das dificuldades dos filhos (Regiane Gonçalves) e a construção das relações interpessoais no processo de aprendizagem (Rita Tarcia).

Por fim, apresentam-se três interessantes comunicações: um texto em espanhol sobre a Universidade no contexto das transformações globais (Nelson Colossi), uma palestra sobre a sociedade do conhecimento (João Francisco Régis de Moraes) e uma outra sobre formação de professores (Severino Antonio Barbosa).

Uma resenha conclui este número da Revista (Mônica Gobitta). Espera-se contribuir, com tais reflexões, para a realização do lema "Da Ciência à Sabedoria" que norteou, 50 anos atrás, a fundação da então "Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras" de Lorena.

O Conselho Editorial

Educação e valores: desafio e urgência

Edson Donizetti Castilho

Mestre em Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália)
Doutorando em Educação pela Unimep

Introdução

Para iniciar esta reflexão é necessário considerar como ponto de partida três sérios problemas que tocam a vida dos educadores e, não raras vezes, trazem problemas à compreensão da complexa prática educativa cotidiana:

1) *a falta de aprofundamento e consequente desconhecimento da temática dos valores e mais precisamente da Teoria dos Valores*, ciência que se estruturou a partir do século passado. É preciso pensar que o mundo vive uma época de aceleração das mudanças que produzem um forte impacto nas pessoas, nos grupos, nas instituições e permeia as relações humanas. O ritmo das mudanças é tão violento que coexistem vários tempos e espaços ao mesmo tempo. Naturalmente as mudanças geram controvérsias, questionam os paradigmas já estabelecidos, instauram um pluralismo que atinge todas as dimensões da vida humana. Está criado o ambiente propício para a crise de valores e mudanças axiológicas que dela decorrem. Parece cada dia mais oportuno que se encontrem indicações capazes de favorecer uma fundamentação filosófico-teológica-pedagógica para a questão dos valores;

2) *a reflexão sobre os fundamentos axiológicos do processo educativo é praticamente desconsiderada*, ou seja, de que forma e em que proporção a problemática valor-educação é assumida e

trabalhada no contexto da educação escolar, familiar e grupal. Nesse sentido, embora urgente, é reconhecido o fato de que existe uma dificuldade muito grande para trabalhar, particularmente no contexto escolar, de modo operacional com os valores. Essa urgência exige uma reflexão mais aprofundada e corajosa sobre os fins da educação a partir da consideração da pessoa humana: os envolvidos no processo educativo, como "sujeitos de valoração", estão, todos, numa constante busca de significado existencial;

3) *a dificuldade, sob o aspecto prático que envolve o dia-a-dia do processo educativo, implica dois aspectos com alto grau de complexidade: a.) definir "o que é valor" segundo as múltiplas correntes e/ou "tipos de educação", dentro do atual contexto social marcado pela subjetividade, pelo pluralismo, pelo imediato/fragmentário e sob o aspecto político-econômico, no caso do Brasil, de dependência e desigualdades sociais que beiram o absurdo; b.) discernir "quais valores" são os mais urgentes, necessários e que devem ser contemplados na ação educativa. Isso se torna ainda mais difícil de ser discernido na medida em que existe hoje uma grande proliferação de valores e anti-valores, uma consequência natural do relativismo que envolve o contexto da pós-modernidade onde as noções de perenidade e de absoluto são vistas com reservas. Em síntese parece que, hoje, relativismo, imediatismo e hedonismo surgem como significativos pressupostos que influenciam fortemente as opções dos jovens na escolha dos valores.*

Feita a problematização a partir das três questões acima elencadas, o artigo apresenta algumas breves indicações conclusivas tendo como referência os PEPS¹ das escolas salesianas no Estado de São Paulo.

1. Conceitos fundamentais

Educação e valores: como se trata de conceitos complexos a respeito dos quais encontramos posicionamentos diversos e, em alguns casos, até mesmo antagonísticos, esse trabalho não visará dar definições que se encerram em poucas frases, mas oferecer opiniões, reflexões, pareceres e estudos que permitam elaborar um referencial teórico capaz

de apresentar, com a maior clareza possível, as bases axiológicas da prática educativa. Não é um trabalho simples na medida em que a educação é uma atividade humana presente na totalidade de uma organização social e, no caso brasileiro, onde não foi ainda possível resolver problemas de base como o do analfabetismo crônico e vive-se a dura realidade de uma organização social que se estrutura em bases assombrosamente desiguais. Assim, torna-se ainda mais desafiador responder aos novos requisitos educacionais apresentados pelos desdobramentos que emergem em nosso tempo, dentro desse contexto, numa velocidade assustadora.

O estudo da relação existente entre valores e educação se torna especialmente oportuno e necessário na medida em que na atual realidade brasileira vivemos tempos de "busca", de "crises", de "esperanças perspectivas" onde muito está em construção: estamos a caminho da *construção de uma verdadeira experiência democrática*; projeta-se um repensamento dos *sistemas educacionais* para que passem do estado caótico em que se encontram para um nível mais organizado; o *processo de construção de uma cidadania foi instaurado* e se apresenta como irreversível a partir do fortalecimento das consciências individuais como portadoras de direitos e deveres e da ação de inúmeros movimentos sociais e populares que se fortalecem; o *contingente juvenil* é uma das maiores riquezas do Brasil e na medida em que puder ter acesso a uma educação de qualidade poderá oferecer uma contribuição sem medida para o processo de transformação social tão necessário; o *contexto cultural de pós-modernidade cria um clima de tolerância e respeito pelo diferente*, e isso abre muitas possibilidades aos educadores para que apresentem propostas exigentes e portadoras de valores. São todas, entre outras, situações-possibilidades que se apresentam abertas e que estão dinamicamente sendo constituídas no presente.

Isso significa dizer que não se deve estranhar o fato de haver uma estreita relação entre educação e valores. Dentro da amplitude e complexidade do processo educativo deve-se ajudar os jovens a organizar e treinar sua capacidade de "construir valorações" que sejam capazes de orientar de forma profunda e significativa sua conduta global de vida. Dentro da perspectiva que o presente artigo assume

fica descartada uma suposta tendência de "neutralidade", o que muitas vezes, parece ser muito mais cômodo. Em nome dessa "neutralidade escolar", "sintonia com as exigências do mercado" ou "amplo sentido de liberdade", alguns sistemas educativos desconsideram totalmente a questão da educação para os (nos) valores. Mas é preciso ter em conta que, ao assumir uma "neutralidade escolar", já estão, ainda que indiretamente ou inconscientemente, optando por outros, próprios da sociedade em que estamos inseridos. Acabam dando possibilidades para que atitudes e tendências menos positivas e anti-valores acabem sendo reforçados.

1.1 Os fins da Educação

O mundo atual passa por um processo interessante e preocupante de "enfraquecimento da consciência", como fruto da complexidade e fragmentaridade que nascem da imprevisibilidade da história e das rápidas transformações que ocorrem na vida social. Isso leva o ser humano a ter que conviver com uma situação de insatisfação contínua que gera uma forte crise das tradições, dos princípios, das regras e normas, das situações tidas como definitivas, do esquemático. De um certo modo tudo passa a ser questionado e se entra numa situação muito interessante onde se deve conviver com uma "pluralidade de verdades", fruto de um "subjetivismo" que facilmente remete a um disfarçado agnosticismo. Na mesma direção está o problema do desaparecimento dos dogmas, dos princípios definitivos e das explicações totalizantes. Tudo não passaria de meros enganos manipuladores.

Educar dentro desse contexto passa a ser um desafio extremamente exigente e não são poucos os que acabam por desanimar, se sentem incapazes de realizar uma leitura crítica da práxis educativa em que estão inseridos e impotentes para detectar "os valores que, de modo implícito ou explícito, estão norteando o trabalho educativo, presentes (de modo manifesto ou não) nas valorizações que aí se operam".

Refletir sobre os fins da educação torna-se uma árdua tarefa na medida em que a própria imagem de pessoa humana está se

descharacterizando. Existe como que um deslumbramento das coisas tangíveis e o maior déficit nasce da falta de metas e objetivos claros. E educar, mais do que organizar conteúdos, imposter metodologias, servir-se de técnicas pedagógicas, "é capacitar o sujeito para que alcance seu fim último, ou seja, sua realização como pessoa, mediante ações livre e moralmente retas". Sem isso, educação passa a ser mera aprendizagem de conceitos ou, no máximo, puro adestramento superficial que não fará outra coisa senão empobrecer a pessoa humana entregando-a ao absurdo de ter consigo muitos instrumentos, mas caminhar sem o principal deles, a bússola que mostra o norte e dá segurança no caminho.

A crise pela qual passou o século XX fez sucumbir, como primeira e grande vítima, o humanismo, entendido aqui como um "intencional amor por um tipo de homem sempre mais humano, que não esgote em si a própria 'paidéia', mas que no confronto com as ideologias atuadas por Marx, Freud, Nietzsche, Hitler, Stalin e outros" deve reestruturar pelas raízes as categorias éticas, as instâncias teológicas, as idéias de valores e os fins da educação. Dessa forma o fato educativo se coloca na perspectiva de rever-se continuamente, visto que não pode mais se ater simplesmente à concepção característica da idade moderna quando se afirmava a centralidade do homem no cosmos e se acentuava a sua capacidade criadora capaz de fazê-lo um transformador da realidade a partir da razão, da ciência e da técnica. Cada vez mais se torna um imperativo que o fato educativo se realize num contexto dialógico, ou dialético como pedem outros, no qual a provocação mais séria e desafiadora será a de compreender o próprio ser humano. Muitas vezes o que encontraremos será um homem disperso e anônimo na massa, em outras um ser que vive uma ilusão revolucionária de edificar uma existência nova e original ou, quem sabe, um ser humano que vive a peleja de encontrar uma resposta para sua necessidade mais profunda de unidade e integralidade. Não será difícil encontrar também o ser humano para quem o discurso sobre a alma, a eternidade, a transcendência, não se reveste de nenhum interesse.

A pergunta que nasce não é difícil de ser formulada: educar para que? Ou talvez se devesse perguntar: educar a quem? Torna-se

... muito difícil concluir qual pergunta deve ser respondida antes! Optei por tentar responder logo a primeira. E tentarei fazê-lo a partir do contexto brasileiro, mais explicitamente a partir daquilo que define a LDB para a educação aprovada no Brasil. A segunda pergunta será aprofundada um pouco mais adiante quando refletirmos sobre a "constante busca de significado existencial".

Considerando o texto da LDB da Educação Nacional, no artigo 2º, a educação que se inspira "nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 3º apresenta os princípios que serão a base do ensino no Brasil. Uma análise, ainda que breve, mas muito contundente sobre o assunto é feita por Paulo Nathanael e Eurides Brito. Comentando os três primeiros artigos da lei e comparando-os com o que foi proposto nas leis anteriores de 1961 e 1971 afirmam que

Para Ortega y Gasset,⁵ a educação comporta duas grandes interfaces: o eu e as minhas circunstâncias. A formação do eu participa da ordem dos fins, que se resumem na humanização do educando, ao passo que as circunstâncias incidem sobre a ordem dos meios, e por sua natureza conjuntural, dizem respeito aos processos do aqui e do agora. Na Lei 4.024/61, dava-se prioridade aos mais altos valores humanos, àqueles que permanentemente elevam o homem sobre tudo o mais, sejam objetos, sejam instituições. A Lei 5.692/71, ao manter em vigor o artigo 1º da Lei 4.024/61 referendou o seu respeito à formação do eu essencial, em face dos processos circunstanciais. Com esta nova lei, parece haver diminuído em parte a preocupação com a humanização, como consequência da aquisição de ideais e valores de natureza filosófica pelos que se formam e educam, e buscou-se privilegiar o processo, que é circunstancial e visa mais à formação para a sociedade, do que para a vida. Perdeu a filosofia, ganhou o sociologismo⁶.

Quanto aos fins da educação, portanto, a lei brasileira tem uma preocupação mais imediatista ao dar maior importância aos meios e aos processos formativos que comportam determinados meios.

Empobreceu-se nas suas dimensões filosóficas e o conceito de educação tornou-se demasiadamente sociologizado. Por dizer: a educação é tudo o que está na lei... e, na sua essência, um pouco mais!

Um outro aspecto importante: a lei não consegue fazer uma distinção clara entre fins, princípios e objetivos da educação. Em alguns momentos essa confusão, presente com muita frequência no texto da lei, parece ser uma escolha metodológica. Fim se apresenta como tendo natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações humanas, ao passo que o objetivo tem natureza administrativa e programática, situando-se em dimensões aritmeticamente quantificáveis de tempo, espaço e recursos envolvidos. Já os princípios da educação seriam as proposições anteriores que fundamentam e devem presidir a organização e o funcionamento escolar. Embora exista no texto da lei essa dificuldade conceitual, no aspecto global ela se supera e permite, ainda que de forma pouco organizada, que se chegue a um conceito muito próximo daquilo que, se entende, seja a natureza profunda do ato de educar, o que exige ter presente os fins da educação.

Na tentativa de apresentar a educação a partir dos seus fins salienta, sinteticamente, alguns aspectos que considero importantes:

a) A educação é uma atividade-tarefa humana, porque através dela o ser humano chega a ser plenamente pessoa. Ser pessoa, mais que resultado de um fato biológico é resultado de um fato educativo (de uma paixão-amor educativo!); como tal a educação é parte que completa de forma determinante o conjunto das relações inter-pessoais que acontecem, entre pessoas, no mundo.

b) Essas relações não são condicionadas pelo contexto, mas é a partir e dentro desse contexto, vivendo o processo dinâmico das relações que o ser humano encontra o "espaço de apropriação/desapropriação/reapropriação do saber" e se educa... e educa! Sob esse aspecto se apresenta o princípio da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" que não são meras atividades ligadas ao mundo da educação, mas respondem ao anseio profundo do ser humano de se promover e realizar suas potencialidades;

c) Aristóteles traduzia esse ideal de realização plena propondo que a "finalidade da educação é o bem moral, no qual consiste a felicidade. Esta deve ser entendida como a plenitude da realização do humano no homem". Segundo ele "três são os elementos da educação: natureza, hábito e razão. A esses três elementos correspondem três momentos da educação: a educação física, a do caráter e a intelectual". Platão, por sua vez, não ficava longe da mesma proposta: a finalidade da educação é a formação do homem moral. O meio, porém para atingir realizar essa finalidade é o Estado, que representa a idéia de justiça. Em síntese, a finalidade da educação "é a formação do homem moral dentro do Estado justo"⁷. Já no século XVII Comênio irá mais além ao afirmar que "o fim último do homem está fora desta vida" e que "conhecer a si mesmo, dirigir e encaminhar para Deus, não só a si próprio como a todas as demais coisas, são os três graus de preparação para a eternidade". Os elementos citados correspondem a "erudição, virtude e religião"⁸. Para finalizar o aspecto salientado é conveniente recordar que o "objeto" de que se ocupa a pedagogia é o homem de tal forma que a educação visa o desenvolvimento do ser humano que faz um caminho para uma maior plenitude, uma maior perfeição, embora aconteça em situações muito concretas, envolvendo instituições específicas e concebida a partir de pressupostos pedagógicos que correspondem a uma filosofia ou concepção de vida, de mundo, de homem e de sociedade (o que se poderia chamar uma doutrina pedagógica).

d) Nessa busca de aperfeiçoamento o homem encontra-se com as mais variadas situações que o levam a perceber-se, de forma muito profunda, como "ser-no-mundo" e, como decorrência dessa percepção, colher-se como "ser-com-os-outros". Em outras palavras, o homem entende-se como "um ser-de-relações". No relacionar-se o homem encontra-se com os valores, enfrenta as situações de transitoriedade, os fracassos econômicos, as conquistas profissionais, as frustrações e êxitos sentimentais, o sofrimento, as enfermidades, a velhice, a morte. O segredo que o conduz a ser mais humano está na capacidade de dar significado, atribuir valor/valorização⁹ a tudo o que acontece em sua existência. Um processo educativo terá como finalidade capacitar o homem para que viva, de forma dinâmica e integrada, esse processo

nunca acabado de aprendizagem, a partir das relações múltiplas que farão parte da sua vida.

e) Tratando-se dos fins da educação existe ainda um outro aspecto: a tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. A experiência vivida no hoje permite perceber que o presente não é nunca novo em sentido estrito e forte, a não ser a partir do momento em que abre possibilidades para tempos novos. Tem em si uma dimensão metatemporal, pois traz em si a potencialidade do agir e criar o novo. Os fins almejados estão já presentes na experiência concreta. Eles não podem ser perdidos de vista, não podem desaparecer do horizonte mais longínquo do processo educativo. Antes, devem dar a sustentação necessária para manter vivo o processo que se desenvolve no "hoje". Não se pode desconsiderar aquilo que é constitutivo do ser, e já o era antes ainda do dever-ser! O que fundamenta a criação de um processo educativo é o ser-pessoa-humana. O é como fundamento originante e, ao mesmo tempo, o é como finalidade significativa a ser buscada. Ter em conta que a "experiência" é sempre mais rica do que o conceito!

f) A escola deve preocupar-se com a formação da identidade pessoal. Esta por sua vez implicará em alguns aspectos práticos importantes: a formação à vida profissional, a inserção na vida social, o desenvolvimento e treino do sentido de responsabilidade no mundo e de criticidade na forma de olhar e avaliar o contexto social. A formação da consciência nunca foi uma tarefa tão urgente quanto nos dias de hoje: a capacidade do homem ler a verdade sobre si mesmo e sobre a própria vida e entrar em relação autêntica com o outro, também sujeito dotado de consciência.

g) Por fim, deve-se afirmar que o discurso pedagógico, pela sua própria essência gira ao redor do ser humano, ser "capaz-de-ser-pessoa". Ser humano enquanto mistério, para o qual tendem as inúmeras indagações de cunho pedagógico na tentativa de colher o essencial, a substância mais profunda da educabilidade. Assim sendo, pode-se concluir que o fim da educação é a pessoa humana, necessitada de conhecer a verdade sobre si mesma, personalizar-se para que possa dinamicamente "vir-a-ser" cada vez mais, abrir-se para um horizonte ontológico-transcendente que a explique e a localize de forma

significativa no mundo e sujeito de valor capaz de processar valorações. A escola deve buscar "educar (e educar-se nos seus membros!) para que seja alcançada a produção de sabedoria ativa, contrapondo-se essa, ao saber morto e às idéias inertes!"¹⁰

1.2 Elementos para uma fundamentação filosófico-teológica

A axiologia, definida normalmente como o estudo ou teoria de alguma espécie de valor, particularmente dos valores morais ou teoria crítica dos conceitos de valor, é relativamente nova como ciência. Pode-se afirmar que começou a ser mais bem sistematizada a partir do século XVIII com base no Iluminismo e no Romantismo Naturalista de Rousseau. O primeiro foi marcado por uma profunda valorização do homem, mas como "homem que pensa", o que se explicitava por uma extrema "crença na razão humana"; do outro lado encontramos Rousseau que questiona as teses iluministas afirmando que todas as ditas conquistas, frutos da razão humana (as grandes invenções e avanços tecnológicos, as ciências, o progresso da arte e da cultura em geral), longe de tornarem melhor o homem e o mundo, acabaram por corrompê-los e degenerá-los ainda mais:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções da outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros!¹¹

De uma forma contundente Rousseau foi, através de suas obras, um ferrenho contestador da sociedade de sua época. Um de seus objetivos, ao contestar os valores do seu tempo, era o de mostrar que, somente voltando a uma situação de plena liberdade e, irmanado à natureza, o ser humano poderia "libertar-se de qualquer tirania ou imposição de hierarquias valorativas". Outro objetivo era apresentar a interdependência e unicidade das idéias políticas, pedagógicas e filosóficas. Na verdade, para ele, a vocação humana verdadeira se relaciona com a integração do homem na sociedade moral. A condição fundamental para a concretização de um Estado legítimo não é política

ou econômica, mas de base moral.

Também Kant ofereceu uma contribuição de grande importância para a axiologia com a sua concepção de "imperativo categórico", onde supera a idéia de que o bem deve estar submetido ao desejo ou ao agradável. Para a ética kantiana o ato moral é "a priori", independente de qualquer condicionamento empírico; por isso mesmo está acima de tudo o que é sensível, histórico, acidental ou natural. Procurando reabilitar a filosofia e o valor da razão humana como forma de conhecimento científico, universal e necessário, ele constrói uma ética na qual "na ordem dos fins, o homem seja um fim em si mesmo, isto é, não possa nunca ser utilizado só como meio por alguém, sem ao mesmo tempo ser um fim". Nem mesmo Deus, na visão kantiana pode servir-se do homem como meio; o homem é o sujeito da lei moral e, dessa forma, sagrado em si. O que conta é a consciência moral individual e dos valores que ela traz; a realidade se move ao redor dessa consciência.

Um outro representante do idealismo alemão que traz uma significativa contribuição para a sistematização da axiologia é Hegel. Faz um retorno à ontologia na medida em que identifica o Ser à Razão (Idéia ou Espírito) e afirma que é o ser em sua totalidade que é significativo; os dados particulares, as manifestações fenomenológicas, só adquirem sentido quando lidos a partir do Absoluto que os causa e dá dinamicidade. A razão, portanto, não é estática, mas uma potência dinâmica que está sempre em curso. Essa fenomenalização da razão acontece na história/realidade. Na história, marcada por teses e antíteses, o pensamento entra em relação com o real e estabelece, a partir da dialética, as sínteses. Essas, por sua vez, serão reflexos do Absoluto e conduzirão o ser humano a uma reconciliação com o mundo e a história. Na visão hegeliana, portanto, o ser humano, ao mesmo tempo em que é produto é também construtor do universo das valorações estéticas, éticas, religiosas, políticas, educacionais. As valorações nascem e renascem na dinamicidade da história, o que faz entender uma visão relativista e progressiva dos valores. No conjunto, porém, os valores vão se purificando, amadurecendo e se enriquecendo até atingir uma culminância dialética que os levará a uma automanifestação e autoconhecimento. O homem

vive um constante *vir-a-ser* no seu caminho de aperfeiçoamento. Na prática educativa, processos de valoração sempre pedem uma atitude reconciliatória, particularmente, um constante reconciliar-se com o próprio passado!

Contribuições para a sistematização da axiologia vêm também de Nietzsche e Scheler. Nietzsche apresenta sua reflexão a partir da crítica que faz da rigidez e da prefixação dos sistemas e hierarquias de valores. As crenças, os dogmas, as convicções acabam se transformando em prisões. Sua crítica se torna ainda mais ácida e contundente quando analisa o homem europeu que vive à sombra de um quadro de valores cristalizados pela influência determinante, segundo ele, do cristianismo. Apresentam-se como ideais inatingíveis e levam o ser humano a contentar-se com o pouco, o pequeno, o limitado, o vulgar. Transforma o ser humano em uma mesquinha criatura. Os reais valores seriam encontrados na Vontade de Potência e no exercício da potência os homens/mulheres se tornam avaliadores. Para que possa “valorar” plenamente o ser humano precisa acabar com a escala de valores imposta pelo cristianismo. Precisar reafirmar a vontade de potência através de uma “transmutação” de todos os valores. Só ele, ser-pessoa-humana, será capaz de alterar os quadros e hierarquias de valores.

Scheler, por sua vez, insiste no fato de que os valores são percebidos/intuídos afetivamente¹² e o centro da vida moral está justamente nessa recepção afetiva que se faz das correlações hierárquicas dos valores. São vistos como objetivos e eternos e estão aprioristicamente organizados. A apreciação dos valores e o ato de “preferir” seriam ações próprias do conhecimento e nisso reside a superioridade de um valor sobre outro.

Também o materialismo histórico-dialético ofereceu grande contribuição para a fundamentação e sistematização de uma axiologia. Um processo que continua ainda em nossos dias. Essa contribuição será mais aprofundada sobretudo quando for tratado o tema dos valores em algumas propostas pedagógicas. No caso específico do materialismo histórico quando for aprofundada a educação progressista-libertadora.

Sejam quais forem as bases tomadas para a compreensão de

uma Teoria dos Valores (ou Axiologia) parece estar claro que a realidade de onde se deve partir para examinar o assunto deve ser sempre a pessoa humana, em suas circunstâncias e amplos contextos de experiências e como “suporte de valor”, capaz de estabelecer processos de valoração.

Justamente por isso que, paradoxalmente, será sempre o ser humano “educado” e em processo dinâmico de personalização, num “*vir-a-ser*” continuado, quem deverá perguntar sempre à filosofia as “suas indagações mais pertinentes e existenciais”. Certamente não vai querer a filosofia manter-se num pedestal e dissipar energias tentando responder a “perguntas que não foram feitas”. Por outro lado não se poderá nunca “camuflar o pedagogo de filósofo”, numa irresponsável atitude de improvisação. No mundo da educação a filosofia sempre terá um “espaço filosófico” onde poderá lidar e ler os temas mais candentes da condição humana. Entre esses temas, sem dúvida alguma, está o tema dos valores.

Do ponto de vista teológico os elementos que devem ser considerados, em vista de uma compreensão dos valores seriam:

1) a compreensão do ser humano como “ser religioso”, criatura divina e que tende existencialmente para um encontro com o seu Criador (Deus); é oportuno recordar que esse pressuposto é encontrado em várias concepções teológicas, também naquelas não católicas;

2) nesta busca do Criador o homem encontra o sentido de sua própria existência; realiza essa tarefa a partir de três perguntas fundamentais: Quem sou eu? Que devo fazer da minha vida? Qual o sentido da vida? As respostas caminham, na direção de três respostas igualmente fundamentais. A primeira responde ao problema da identidade pessoal: é global e totalizante, permite ao ser humano reconhecer a riqueza da própria individualidade e assim encontrar-se com o outro. A relação com outra pessoa sempre será um encontro de duas identidades. Uma definição de identidade que se dá num tempo histórico. A segunda responde ao aspecto das alternativas e opções que se colocam para a pessoa. Em cada decisão a pessoa se re-define frente a si mesma e frente ao mundo. As opções e decisões vão norteando o rumo da vida. Uma decisão sempre comporta consequências e renúncias, implica definições para a própria vida e

acaba por interferir na vida dos outros, de alguma forma. É uma pergunta que vai além do “que posso fazer” ou do “que gosto de fazer”. A terceira se refere ao universo do “por que?” e do “para que?”. Conhecer-se e optar, definir-se e re-definir-se continuamente, empenhar-se na busca, para quê? Envolve uma busca de resposta para o sentido das coisas, dos acontecimentos, da própria vida e da vida de todas as pessoas. Onde se encontra esse sentido para a existência. Na própria pessoa? Em que grau? Em um Absoluto? Qual Absoluto? As perguntas têm um caráter totalizante, envolvente, embora surjam com mais força em determinadas fases da vida.

3) Fundamentalmente as perguntas corresponderiam a dimensões profundas da vida humana: a pergunta sobre a identidade tem uma dimensão psicológica básica; a pergunta sobre o sentido da vida denota uma dimensão religiosa em sentido amplo; a pergunta sobre “o que devo fazer” envolve uma dimensão ética (valores);

4) Na visão de Santo Agostinho é possível colher uma interessante reflexão que apoia o tema dessa investigação que se faz sobre os valores. O que dá sustentação ao ser humano para que consiga viver bem é a “lei eterna”, entendida a “vontade de Deus”, onde reside a expressão ideal da ordem do universo. Seu conteúdo coincide com a “essência de Deus”, a sabedoria divina, da qual emanam os valores morais, estéticos, jurídicos, científicos, sociais, políticos. Deus é o princípio último. Os seres e os valores ganham sentido e se tornam significativos a partir dele. Na iluminação da graça que vem d’Ele os homens podem perceber, contemplar e acolher as verdades e os valores eternos, essenciais, absolutos. Para São Tomás de Aquino o homem conhece pela fé e pela razão e não pode haver discordância entre elas. Embora reconheça a autonomia e o direito da ciência e da razão, Tomás de Aquino permanecerá fiel aos princípios teológicos-ideológicos da Idade Média e acabará por subordinar a razão à fé. Como para ele o Bem é idêntico ao Ser, o “bem de um ser consiste em comportar-se de conformidade com a sua natureza”. E a natureza está em “tender para Deus, para o Criador”, vivendo segundo o que Ele pede. Existe o Sumo Bem e o homem vive uma situação de inquietude enquanto não O encontra;

5) Nesse horizonte, porém, deve-se ter em conta que o homem,

criatura, é dotado de inteligência, vontade e liberdade. E um ser histórico que se compreende também a partir de uma dimensão de temporalidade e da consciência que vai construindo de si mesmo como “ser-no-mundo”, “ser-de-relação”, seja com a humanidade, seja com o Criador. Sobre tudo no exercício responsável da liberdade e da vontade o ser humano se autocompreenderá como um projeto, um “vir-a-ser”, um “ser-para-o-encontro”;

6) Na perspectiva evangélica se fala também de “valores evangélicos” que estão na base de uma moral cristã, na qual Cristo é o fundamento essencial e original. Não se trata simplesmente de escutar alguns ensinamentos morais ou aderir a algumas práticas de comportamento, mas aderir, na ótica cristã, a uma pessoa e ao projeto trazido por ela;

7) A partir de Cristo existe uma relação inseparável entre a graça divina e a liberdade humana, expressa em um dom que se converte em tarefa/missão. O dom, a graça, não reduz ou abrandando a responsabilidade humana mas aumenta e reforça a exigência moral do amor e da vivência dos valores do evangelho, projeto de Deus para a humanidade.

8) Por fim, existe o aspecto da comunidade, ou da Igreja, para ser mais explícito. Como membro de uma comunidade o homem é chamado a proclamar com a vida os valores que assumiu, inclusive aqueles referentes à ordem sócio-político-econômica. Um empenho na direção do reconhecimento e respeito aos direitos humanos será empenho do qual não poderá se omitir. Dom Bosco traduziu salesianamente esse empenho e o explicitou no mote “formar bons cristãos e honestos cidadãos” onde sobressaem os aspectos de cidadania e fé, lembrando que a fé autêntica comporta uma rica dimensão de empenho político.

Embora aqui tenham sido salientados alguns aspectos teológicos mais ligados a uma teologia cristã-católica, são todos elementos que podem contribuir para a compreensão da temática que está sendo aprofundada neste trabalho.

1.3 A constante busca de significado existencial

Mais recentemente, na passagem do século XIX para o século XX o ser humano colheu-se em uma cruel encruzilhada: manter-se fiel às concepções unificantes da vida e do mundo aos princípios de organicidade e unidade, como era próprio dos horizontes metafísicos da Idade Média (seja durante a época patrística seja a escolástica) e que se mantiveram mesmo durante o período do Renascimento, ou alorjar-se na ruptura trazida pela modernidade - séculos XVII e XVIII - que vê na razão o critério último de todas as coisas. Considerando o caráter empirista da época deve-se levar em conta o valor da experiência. Dessa forma, razão e experiência são as novas linhas mestras e critérios para uma visão global do pensamento e da prática. Daí resulta que o pensamento moderno foi marcado por uma natureza profundamente humanística que se manifestava pelo aguçado espírito crítico, o relativismo, a laicização, o empirismo, com uma ampla autonomia do pensar. Será o tempo do "pensamento autônomo".

A situação de crise que se dá é muito profunda. A amplitude das ofertas é significativamente grande. Teve início com a idéia kantiana que parte do iluminismo e sua crença nos "poderes da razão humana", passa pelas teses de Feuerbach e Marx sobre Deus e a religião, encontra eco no existencialismo de Kierkegaard, Heidegger (e sua angústia!) e Sartre (e sua "náusea"!) que enxergarão como objeto próprio da reflexão filosófica o homem na sua existência concreta (determinada, mas não necessária!) e chega até ao "super-homem" e à "morte de Deus" com Nietzsche e o seu nihilismo. Que caminho escolher? A proposta do momento caminha na direção de uma desconfiança na razão, uma descrença nos discursos racionais, com uma estética sem ética, uma religião que se baseia no "deixar-se guiar pelas misteriosas ondas do cosmos" e com a negação das cosmovisões. Enfim, estamos em um momento difícil de ser definido¹³, em que as pessoas são chamadas a fazer parte da grande "conspiração de Aquário", onde "torna-se necessário ter consciência ecológica, acabar com os antagonismos, buscar uma sabedoria universal onde tudo é unificado e fraterno, estender pontes em todas as direções, relacionar todas as coisas, evoluir para um 'holismo' em que tudo se

harmonize"¹⁴. Por outro lado, não se pode incorrer no erro inverso de deixar-se tomar pelo pessimismo empunhando a bandeira da derrota definitiva pois o "deserto ontológico e a crise a respeito do otimismo da ciência reconduzem o pensamento humano para investigações mais realistas. O fermento do novo século tem em si aquilo que Heidegger identificou na possibilidade de um 'novo princípio'¹⁵. Mas também ele acabou sendo contestado duramente, a partir do fato, por exemplo, de duas grandes guerras mundiais e outras situações de hecatombe, irracionalidade e barbaridade como nunca se tinha visto antes e que assolaram o mundo. Dessa forma, o "novo princípio" tem continuamente sido remetido para mais adiante. Perdura, porém, o anseio que Albert Camus denominou o mais urgente: encontrar um sentido para a (da) vida!

Esta constante busca de significado existencial, que é inerente ao ser humano, acontece de forma muito situacionada e concreta. Ortega y Gasset dizia que "o homem é ele mesmo e suas circunstâncias". Existe uma ambivalência muito interessante. É "ele mesmo", um "ser-de-relações" que vive a dinamicidade de uma busca "para sair do seu estado de minoridade" e dar sentido à sua existência. Isso comporta uma capacidade de fazer projeção, realizar novas descobertas, fugir de um determinismo que escraviza e construir novas valorações que contribuam para sua realização pessoal. Ao mesmo tempo o "homem é suas circunstâncias", na medida em que, com olhos abertos, deve construir-se imerso em contextos onde ideologias as mais diversas, sejam de caráter materialista, essencialista, marxista, capitalista, liberal ou qualquer outra, travam forte batalha, às vezes se complementando ou se justapondo, muitas vezes se opondo positiva e dialeticamente ou acomodando-se sutil e momentaneamente e, em outros momentos vivendo um antagonismo tão acirrado que não permite nenhuma forma de aproximação que não seja a pura e simples eliminação de qualquer outra proposta de compreensão do mundo, do homem, da sociedade.

Por isso mesmo pode-se dizer que, desconsiderar a importância e influência do contexto e as variadas expressões ideológicas que ele comporta, na compreensão e discernimento dos valores e na capacidade valorativa que envolve a pessoa, seria, no mínimo, uma

Realizar essa tarefa de colher-se como pessoa, sujeito de valoração, exige um "fazer silêncio para escutar o ser"; o ser em sua profundidade, no entanto, somente vem desvelado na medida em que a pessoa, fazendo silêncio, torna-se *livre para a verdade*. É o momento em que se vence o cansaço da busca do "conhecer-se" e se supera a incerteza ontológica. O fundamental não está no fato de buscar, mas na *intencionalidade da busca*: querer humanizar-se - humanizar a pessoa! Esta é a verdade de fundo que conduz a um processo educativo, uma construção valorativa que não cessa mais.

A respeito da busca da verdade, entendida como busca das condições concretas que consentem ao homem realizar-se como homem, três aspectos¹⁶ são fundamentalmente importantes e sintetizam o que foi afirmado até aqui:

- a) o desejo de conhecer obedece à necessidade de viver;
- b) a busca da verdade é polarizada pela necessidade de se encontrar um significado para a existência;
- c) o desejo de conhecer envolve um parecer valorativo sobre as modalidades de realizar a existência humana.

O fato, porém, de buscar conhecer não quer reduzir o fato educativo a uma mera atitude conceitual. No horizonte educativo o pensamento conceitual não é auto-suficiente. Com as contribuições trazidas pelos estudos fenomenológicos e, sobretudo, pelo existencialismo, a força ou possível pretensão de auto-suficiência do pensamento e da razão foram colocadas em crise. Cresceu a consciência de que o conhecimento tem uma ligação muito próxima e necessária e um envolvimento muito profundo com a realidade concreta. Onde se pode concluir que o conceito não tem um valor em si e a experiência tem uma função mestra na construção dos conceitos. O conceito vem depois e estava já, potencialmente presente, no ser-em-ato (na experiência!).

A reflexão feita até o momento nos remete a um outro processo que se liga à busca de um significado existencial: o processo de *conquista de uma identidade*. Essa conquista não se resume somente ao fato do indivíduo torna-se capaz "de reconhecer-se como pessoa autônoma, radicalmente diversa e separada e ao mesmo tempo

dependente, irremediavelmente semelhante e unida às outras pessoas e ao mundo onde habita. Essa capacidade é uma condição necessária, mas não é suficiente". É necessário ainda que o

*específico da pessoa que a torna igual e diversa das outras pessoas se exprima por um nome. (...) Um nome capaz de comunicar a unidade profunda e o sentido global que esta unidade evoca. Ajudar um jovem a construir a própria identidade pessoal significa ajudá-lo não somente a diferenciar-se, a construir o próprio 'eu', mas também a descobrir o seu 'nome secreto' que dá o sentido único e irrepelível da sua vida*¹⁷.

Na sociedade atual essa busca tende a ser uma tarefa dura e fatigosa. À medida em que a sociedade vai se "complexando", os pontos de referência vão desaparecendo, vai se acentuando uma forte crise de valores, vai se tornando cada vez mais difícil prever o êxito das ações e dos projetos a longo prazo e as hipóteses sobre o futuro próximo ou remoto são cada vez mais frágeis. O indivíduo olha seu mundo pessoal e lhe parece ser mesmo impossível compreender a sociedade que o cerca. Tudo parece estar fora de controle e a incerteza se manifesta numa profunda crise de identidade. Torna-se uma pessoa dividida, fragmentada, incoerente, sem nome e sem capacidade de encontrar um referencial básico capaz de sustentá-la e dar sentido à sua existência. Percebe-se como mistério mas não encontra as respostas necessárias para suas perguntas mais angustiantes. Tenta, assim, construir sua própria identidade, mas não consegue, pois as respostas que vai dando são todas inconsistentes, incoerentes, marcadas somente pela conveniência e, não poucas vezes, ambivalentes ou contraditórias. Continuamente sente-se obrigado a "fazer novas escolhas", com o objetivo de dar um pouco de coerência e significado à sua existência.

A situação mais dura a qual devem submeter-se, muitas vezes, as pessoas se expressam pela renúncia ao projeto de construir uma identidade. Para muitos é a melhor forma de fugir da situação de angústia. Foge dessa e acaba caindo em uma outra tão dura senão pior: a ausência de sentido. Um outro posicionamento excessivamente pragmático é o de "escolher sem escolher" que consiste em escolher uma certa opção entre as várias possíveis, mas sem renunciar a todas

às outras que não foram as escolhidas; essas últimas apenas são remetidas para um futuro". Cai por terra qualquer possibilidade de elaboração de uma síntese dinâmica de vida, pois o que acontece é o seguinte: a pessoa procura desfrutar todas as oportunidades que a sociedade pode oferecer e se consente o direito de redefinir-se continuamente, adaptando-se às contínuas transformações pelas quais passa a realidade social. Se é verdade que esse posicionamento reflete um tipo de identidade flexível, disponível às transformações que vão acontecendo, livre de tendências de estabilidade e avessa à rotina, é igualmente verdade que torna impossível qualquer discurso que diga respeito a uma identidade projetual e unitária e o significado dos fatos e acontecimentos da existência terão um sentido, não enquanto inseridos dentro de um projeto futuro mais amplo, mas contingente e referido sempre ao momento e à circunstância que o cerca. Dessa forma parece desnecessário que o ser humano se coloque de modo projetual, coerente e responsável frente à aventura de estar-no-mundo procurando dar um sentido à existência e construindo uma história pessoal dentro de uma história social. Um efeito conseqüente dessa situação é a crise da dimensão social da vida o que torna praticamente impossível o desenvolvimento de uma rica rede de solidariedade que permite à pessoa compartilhar seu projeto de vida e aquilo lhe é inerente, com outras pessoas que partilhem do mesmo espaço e tempo.

Viver, prescindindo de um "nós", sem a força das relações interpessoais, é praticamente inviável. Um exemplo que explicita o problema apresentado: a crise política em que se vive é um reflexo de que as pessoas não conseguem mais encontrar os percursos onde se conectam suas necessidades pessoais e as carências sociais/universais. Ou se age de forma egoística ou corporativista. Não se trata somente de maus políticos ou de fracos partidos políticos. Está em crise a ética da política. Quem vive no bem-estar tem dificuldades para ir ao encontro do outro e dividir aquilo que tem. Quem está bem não quer ser perturbado por quem está mal. A realidade social pode até provocar compaixão, mas a tendência atual é de acentuação da falta de uma ética social.

2. Valores: a instigante aventura que leva ao encontro com eles!

Já ouvi dizer que os valores são fonte de vida! Encontrar-se com eles, sentir-se fascinado por eles, apreendê-los de forma livre e serena, vivê-los nos desafios do dia-a-dia, num contexto plural e aberto, torna-se um dos mais belos exercícios emancipatórios e, por isso, humanizantes que podemos realizar. No cerne das práticas educativas, a educação para os (nos) valores não pode ser tratada como meras abstrações. São os eixos fundamentais que orientam a vida humana.

2.1 Valores Perenes e Valores Transitórios

A discussão poderia ficar no âmbito das seguintes perguntas: É possível falar de objetividade dos valores? Em que medida os valores podem ser vistos à luz da subjetividade e relatividade? Todos eles terão a mesma natureza? Por que se fala em "escala de valores"? É possível estabelecer hierarquias valorativas? Deve-se realizar essa tarefa? Na tentativa de apresentar elementos que favoreçam uma resposta a essas indagações procurei apresentar algumas reflexões sobre o assunto.

a) Em termos de objetividade-subjetividade dos valores: não há dúvidas de que a hierarquização dos valores, enquanto diretamente relacionada com o ser humano, tem uma dimensão de "dependência" inquestionável, pois está vinculada à "cosmovisão" de cada pessoa ou do grupo social a que esta pertence. Porém, não se trata simplesmente de assumir determinadas coisas ou atitudes porque são mais agradáveis (um tipo de apreciação na ótica scheleleriana), desejáveis ou respondem a alguns interesses mais oportunos (na linha da humanização pelo trabalho para suprir as carências do "homem inacabado" como queriam Marx e outros materialistas históricos). Não parecem ser critérios suficientes para proporcionar a devida harmonia ao valor das coisas. Objetivamente as coisas ou atitudes são valores porque "merecem ser desejados", não foram criados pelo homem, mas são contínua e dinamicamente sendo "descobertos" por ele. Alguns denominam a isso de "processo de não-indiferença". Os

valores estão/fazem parte da nossa vida, na medida em que tudo e todos que estão ao nosso redor, personagens ou cenários, não nos são indiferentes. Os valores não são, mas valem ("ser" é diferente de "valor"). Dizer que uma coisa vale significa dizer que ela não é indiferente, é significativa. E determinado valor não deixa de sê-lo simplesmente porque não é considerado em uma determinada cultura. Se ficarmos somente em uma apreciação psicossociológica as dimensões de relatividade se estendem demasiadamente e os valores serão mais ou menos considerados segundo as pessoas e/ou as culturas.

Para ter presente, com maior clareza, a complexidade do assunto, tomemos somente três visões de mundo com aproximações muito particulares do tema:

1) Numa visão idealista os valores têm dimensões de objetividade e universalidade (entes em si!). Os valores concretos e as valorações individuais simplesmente participam ou refletem a objetividade do valor universal (ou alguns valores universais). Não nesta linha o modelo platônico e, mais recentemente, Hegel com a sua visão onde tudo é sustentado e fundamentado pelo valor Absoluto, compreendido como princípio constitutivo de toda a realidade e o que assegura uma valoração totalizante e unificante de tudo.

2) Scheler, por sua vez, embora ainda numa estrada idealista parte do pressuposto de que os valores existem, "são objetivos e eternos, além de serem universais". O que determina a superioridade de um valor sobre o outro seria a "apreciação" ou "um ato de preferir" (apriorístico) que é diverso do ato de julgar. O juízo axiológico apoiase num preferir que o precede. É igualmente diverso de eleger ou querer (empíricos). A capacidade percepção afetiva dos valores é que tornar a pessoa "um suporte de valor". É curioso pensar que o valor exerce fascínio, atração!

*Os valores são, em seu ser, independentes de seu suporte, mas a valoração é, por seu lado, a união entre o valor e o seu suporte.*¹⁸

Assim sendo, embora o mundo dos valores seja concebido como uma realidade objetiva, não se chega a ela através de um exercício puro e simples de racionalidade. Antes existe a percepção emocional. Partindo de uma ótica fenomenológica o "racional só pode

instaurar-se a partir de um solo (boden) puramente emocional, primitivo e primordial."¹⁹ Exatamente porque os valores são essências objetivas são mais fáceis de serem percebidos/intuídos imediatamente através do afetivo, do emocional.

3) Uma terceira visão, com uma peculiaridade nova e diversa, é a do materialismo histórico-dialético. Nessa visão, a partir sobretudo da sistematização proposta por Marx e Engels, são os "processos de vida real" se entrelaçam e está intimamente relacionado com toda a produção ideológica: idéias, cosmovisões, valores e valorações. Tudo é gerado por homens "ativos e reais" e acabam refletindo ou reproduzindo os "processos de vida real".

*Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material, produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios.*²⁰

Ao apresentar sua tese, Marx faz uma crítica muito severa à mediação escolástica, segundo a qual os valores os "valores são entes em si", essenciais e objetivos, independentes dos bens e dos valores que os valoram; são ainda formulações abstratas, genéricas e universais.

Na visão que será assumida por esse trabalho os valores são intuídos/percebidos sim pela pessoa que constrói seu processo de valoração. Mas eles conservam uma dimensão de objetividade na medida em que "servem à pessoa (valor supremo) em sua busca de realização integral. Exercem fascínio: tornam-se apetecíveis, amáveis, dignos, necessários, são admirados e assumidos, porque são valiosos. E foram intuídos assim.

b) Sobre a questão de uma hierarquização dos valores e se é oportuno educar os jovens para que construam uma própria escala de valores: é preciso dizer que uma escala objetiva e universal de valores é impossível de ser construída. É comum dizer que a "pena de morte", por exemplo, é moralmente inaceitável e fere os direitos humanos, a partir da consideração da vida humana como valor supremo. Por outro lado sabemos que é uma coisa aceitável e legal em muitos lugares no mundo. Isso, porém, não quer dizer que não seja possível estabelecer

uma hierarquização dos valores. Scheler fala de "correlações hierárquicas" entre os valores que implicariam em uma organização dos valores em escala ascendente: valores vitais úteis, valores vitais, valores lógicos, valores estéticos, valores éticos e valores religiosos. Na raiz dessa hierarquia objetiva, segundo a visão de Scheler, está uma "apreciação" que antecede o juízo axiológico. Para citar uma outra possibilidade de ordenação hierárquica se pode tomar a proposta elaborada por Rincón Orduña na sua obra "Práxis Cristã"²¹: em um nível mais básico estariam os valores chamados biológicos que englobam as exigências instintivas e tudo o que diz respeito à sensibilidade do homem enquanto animal. Poderiam ser chamados de valores "corpóreos ou vitais"; num segundo nível estariam os valores humanos que se interessam a uma zona específica da personalidade. São considerados valores intermediários. Aperfeiçoam o homem em algum campo da atividade humana, mas não o afetam de tal modo que, por causa deles, o homem se converta em bom ou mau; por fim, no topo da hierarquia são colocados os valores propriamente espirituais. São chamados assim porque dizem respeito ao homem em sua totalidade. Estão neste grupo os valores morais e os valores religiosos. Estes atingem o nível prático da ação humana livre. Suscitam a experiência da obrigação, impõem-se como "necessários" para a humanização dos indivíduos e os comprometem. Empenham e libertam, numa relação aparentemente paradoxal. Sem a liberdade os atos humanos podem ser atos úteis, mas não atos moralmente bons.²²

Na verdade o ato de construir valorações deve se constituir tendo como ponto de partida a pessoa. Ela é a "norma", o "critério". Trata-se, portanto, de considerar aquilo que contribui de forma fundamental e decisiva para a realização da pessoa; a pessoa, "suporte de valor", ao apreciar os valores e ao realizar processos de valoração deve ter em conta que deverá buscar, no fim de tudo, uma fidelidade a si mesma, ao chamado profundo de um sentido para sua existência. Pensando, sobretudo, numa perspectiva de "autocompreensão" que é dinâmica pode-se concluir que o ser humano, ao largo da sua existência, na medida em que vai se "autocompreendendo" vai descobrindo ao mesmo tempo o "que deve ser" e empenhando-se em

atitudes conseqüentes sempre mais profundas, envolventes e de "mais qualidade".

2.2 A concepção de valores segundo três propostas educacionais

Para se ter uma visão mais específica e concreta da questão dos valores na educação, assim como a estreita relação entre valores e educação seguem agora algumas reflexões. Essas reflexões levarão em conta três propostas educacionais, assim como sistematizadas por Sônia Aparecida Ignácio Silva²³ que considera a evolução de três interpretações educativas no decorrer dos tempos: a educação tradicional, a educação nova (fruto do movimento "escolanovista") e a educação progressista²⁴. Embora outros autores apresentem outras formas de sistematização, com outras nomenclaturas, será assumida aquela tríplice formulação como base para esse trabalho. E essa tarefa é importante na medida em que devemos considerar o

...o problema da necessária distinção entre fato educacional e valor educacional. Não devemos conhecer apenas o que é, atualmente, a prática pedagógica, como se processa efetivamente. Ao contrário, para "formar o ideal de uma educação" precisamos levar em conta, sem cessar e até os limites, que cultura é realização de valores. Assim, uma visão de cultura e da formação pedagógica inclui uma filosofia da educação, que por sua vez inclui uma "filosofia estimativa", uma axiologia bem precisa, rigorosa, autônoma, conhecedora das suas funções e limites.²⁵

Este elemento nem sempre é devidamente considerado mesmo dentro do âmbito da escola. O fato de que, independente da visão que se tem dos valores, a educação é um processo que se constrói sempre a partir de bases axiológicas, o que significa: fundamentada em determinados valores e visando a transmissão, reprodução ou criação de novos valores. Existe sempre, portanto, uma base valorativa que sustenta o processo educativo. Fundamentalmente as duas grandes posições confrontadas são categorizadas da seguinte forma: de um lado uma vertente denominada "pedagogia da essência" e de outro lado a "pedagogia da existência". Nas várias modalidades de propostas pedagógicas sempre é possível perceber uma ou outra tendência sendo

priorizada. Não é de difícil dedução que no fundamento dessas modalidades está a controvérsia entre a "filosofia da essência" e a "filosofia da existência". Como se parte de concepções antropológicas distintas é forçoso que se determinem posicionamentos pedagógicos diversos como consequência.²⁶

São muitos os que consideram as propostas educacionais com base numa "filosofia da existência" e nas filosofias de origem fenomenológica como aquelas mais apropriadas aos nossos tempos. Não são poucos os estudiosos de educação, por exemplo, que encontram nas propostas educacionais ligadas ao movimento "escolanovista" e em suas bases axiológicas o campo mais adequado para formular suas teorizações e concepções educacionais. Pode-se afirmar até mesmo que essa é uma tendência dominante em nossos dias, onde a proposta "escolanovista", ligada a uma filosofia da existência, representaria o "reformismo", o "novo", o "moderno", o "atual" enquanto as propostas educacionais ligadas a uma "filosofia da essência" representariam o tradicional, o "anacrônico", o "antigo", o "superado". Sobre isso, tentando ampliar a visão sobre o assunto, o educador brasileiro Demerval Saviani²⁷ apresenta um instigante questionamento a partir de três teses muito interessante e polêmicas: na primeira tese, de cunho filosófico-histórica, onde procura mostrar justamente o caráter revolucionário da pedagogia da essência (chamada tradicional) e o caráter reacionário da pedagogia da existência (escola nova); uma segunda tese, de caráter pedagógico-metodológico, onde salienta o aspecto científico do método tradicional e afirma a dimensão pseudocientífica dos novos métodos; uma terceira tese é especificamente política onde afirma que quando menos se falou em democracia dentro da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática e quando mais se falou sobre o assunto, menos democrática ela foi. Essa visão de Demerval Saviani, polêmica como dito antes, visa também contestar a visão de "endeusamento" da proposta escolanovista, de matriz existencial-fenomenológica. Ao mesmo tempo visa resgatar alguns aspectos interessantes e ainda válidos da assim chamada "escola tradicional".

Não é objeto de aprofundamento deste trabalho, mas existe um aspecto de contradição muito forte no contexto educacional

brasileiro e que pode comprometer de forma marcante a eficiência no trabalho educativo: muitos educadores, convictos de uma concepção escolanovista ou progressista-libertadora, devem trabalhar em escolas e sistemas de ensino de cunho tradicional... deve conviver com a pressão da proposta pedagógica oficial e, ao mesmo tempo, com a pressão que vem da força das análises sócio-estruturais da educação. Essa coexistência, ainda que em níveis diversos, de várias linhas teóricas da educação na mesma pessoa é um assunto que não será aprofundando aqui, mas que seria objeto de um interessante estudo.

São apresentados agora alguns elementos importantes que levam em conta cada uma das três propostas educacionais no tocante aos valores e à capacidade humana de construir processos valorativos:

1) *A educação tradicional*: o termo não deve ser olhado sob um prisma pejorativo, como sendo uma proposta imprestável, ultrapassada e que deveria ser abolida de qualquer sistema de ensino atual. Embora se apresente como "mera caricatura" em alguma situação escolar concreta e muito distante dos pressupostos que lhe dão suporte, a educação tradicional continua muito presente em nossos dias e apresenta alguns elementos de considerável significatividade. Serão apresentados os elementos, seja desta proposta, como das outras duas, sem que se faça deles qualquer juízo valorativo. Em outras palavras: os elementos, que estão relacionados com a questão educação e valores, serão simplesmente elencados. A ordem em que serão apresentados não quer significar ordem de preferência ou importância. Assim sendo, na educação tradicional:

- os valores orientativos são os valores resultantes da tradição cultural estabelecida ao longo dos séculos e já cristalizados; são essenciais e objetivos; independem da pessoa que realiza a valoração. A educação está centrada no "valor" e não na "pessoa capaz de valorar". Trata-se de um objetivismo axiológico;
- é dado um privilégio à pessoa do adulto, ser educado, "mais completo", em oposição ao educando, ainda imaturo, "mais incompleto", ser ainda em miniatura. Conseqüentemente o processo se centra na figura do professor e às coisas que dizem respeito ao professor: boa didática, bom conteúdo e disciplina, por exemplo; nessa visão tradicional da educação tornar-se,

praticamente, impossível crescer, desenvolver-se, ascender a níveis de "ser-mais-pessoa" sem um guia, o professor; isso não quer significar atitudes de opressão, dominação ou autoritarismo. O professor poderá até mesmo ser muito respeitado e amado dos alunos, mas sua função de mediação é insubstituível e o próprio processo se organiza para que assim seja;

- jovem educando assume um papel de certa "passividade" dentro do processo. Sua tarefa será a de acompanhar o processo que lhe é proposto, acreditando que estão lhe oferecendo, de fato, o melhor. O método, portanto, será diretivo. A instituição, por meio daqueles que a representam, deve oferecer referenciais, organizar os conteúdos, elaborar os currículos, escolher os meios, definir os procedimentos didáticos e construir as normas disciplinares. Ainda que sejam abertos canais de participação e revisão permanecerá ainda o papel-direito da escola: ouvir e considerar aquilo que é melhor;

- confrontação com "modelos": "educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia-a-dia, não será possível atingir". Assim será possível propor atitudes que colaborarão no processo de crescimento do educando: motivação, esforço, perseverança-constância, autodisciplina e atividades múltiplas para conseguir os objetivos e manter-se firme no nível alcançado;

- existe uma valorização do ensino humanístico e de cultura geral. A escola não é somente o lugar da preservação cultural e onde é possível chegar ao mundo incalculável das grandes produções culturais. Ao permitir esse acesso a escola abre possibilidades de se compreender de forma aguçada toda a complexidade do que foi elaborado e, como consequência, possibilidade de se elaborar e construir cultura. É como um grande recinto sagrado, lugar de trabalho, onde os ruídos externos não devem entrar porque fazem perder a atenção àquilo que é essencial;

- mundo externo à escola é visto sob dois pontos de vista: um primeiro de "assimilação" no sentido de enxergar no mundo externo a fonte dos conteúdos, dos valores, da produção cultural realizada até então; a dimensão educativa do "conservar",

preservar e transmitir a herança cultural, encontrando aí a fonte para propor a formação intelectual e moral dos educandos. Um segundo aspecto é, paradoxalmente, o de "exclusão": uma escola, mundo reservado, que se fecha ao mundo exterior e desconfia do contexto social vivendo uma ruptura "escola-mundo exterior". A relação com a sociedade é de matriz conservadora e a educação não é entendida como ferramenta capaz de colaborar de forma rica e positiva para as mudanças sociais. Acaba confirmando, ainda que de forma inconsciente, para a manutenção das estruturas sociais. Está mesmo na linha da transmissão e reprodução dos valores.

2) *A educação nova*: nasce com o movimento "escolanovista" que se desenvolveu a partir do final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um movimento que "expressa uma um modo novo de conceber a criança, a educação e a escola; tem origem a partir de uma multiplicidade de fatores de natureza diversa que, na última década do século passado e na primeira metade do século XX, concorreram para modificar de forma notável a cultura, a economia, as relações sociais, a política, etc." A escola nova nasce "da reflexão de alguns educadores que, constatam as poucas vantagens trazidas aos alunos (pelas propostas que existiam) depois de anos de estudos e severa disciplina".²⁸ Tinha entre seus objetivos a renovação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos de então que tinham como base de sustentação uma "filosofia da essência". A nova tendência trazida pela Escola Nova, baseando-se numa "filosofia da existência", insiste na tecla de que a "pedagogia da essência" tinha princípios de "adestramento" e acabava por submeter os jovens educandos a valores e dogmas tradicionais e eternos. Por isso a visão educativa desse novo movimento está voltada para a existência concreta, a realidade, o contexto, a vida e as atividades humanas; existe também um interesse especial com o momento concreto, o atual, o presente. Tendo presente aquilo que foi apresentado a respeito da relação educação-valores na educação tradicional vejamos alguns elementos da escola nova:

- a educação está centrada na pessoa do educando, criança ou jovem, para quem tenderá, em primeira instância, o conjunto das

preocupações e ações pedagógicas. Tudo será pensado, organizado e proposto a partir do mundo de interesses e necessidades do educando. A consideração sobre a idade infantil é de extrema importância, pois se trata de um período plástico, de abertura do ser a múltiplas possibilidades em vista de uma harmonização e personalização. Também a criança é vista como "suporte de valor", capaz de construir processos de valorização, configurando assim sua existência de forma original, coerente e própria;

parte do pressuposto que a criança e o jovem educando são o centro de gravitação do processo educativo, assumindo uma posição de protagonismo, tornando-se sujeito e ponto de partida de todo o trabalho escolar. Alguns estudiosos levam isso a tal radicalidade que acabam por desvalorizar o mundo adulto e suas bases axiológicas, gerando uma distância sem medida entre os dois mundos.²⁹ O adulto tende somente a ganhar ao contemplar e observar o crescimento da criança e do educando: deve, até mesmo, colocar-se na condição de quem quer aprender com eles;

considerada a presença do adulto (professor) como sendo de mediação, portanto ainda necessária, é importante relevar um outro aspecto importante: o ambiente onde se processa a aprendizagem. Nessa perspectiva o professor faz parte do meio, do ambiente, onde são recolhidas as energias e se encontram os meios que serão bases do crescimento. O professor tem a função de organizar o ambiente e garantir as condições para que o educando, com autonomia, possa se desenvolver. Há também quem veja no ambiente um fator gerador de interesse, na medida em que algumas habilidades e atitudes que são exigidas em determinado ambiente ou contexto social acabam por se transformar em necessidades para o educando. Sob esse ponto de vista o professor-adulto terá também não somente a função de colaborar na interpretação da realidade e do contexto social, mas, até mesmo, de intervir em alguma circunstância. Suscitar a curiosidade, por exemplo, seria uma forma de intervenção. Para Dewey isso representaria uma intervenção e uma ação no meio, no ambiente, e não na criança que permanece com sua autonomia e deve desenvolver sua capacidade de iniciativa;

a escola é vista como possibilidade de intervir na realidade a partir da formação das pessoas. É denominada uma "escola ativa", aberta para a vida real e concreta, e sob esse aspecto pode ser lida numa ótica funcional. Existe uma intencionalidade que não supõe dirigismo ou intervencionismo por parte da instituição ou do adulto. A preparação acurada do ambiente, a ação mediadora do adulto, a autonomia dada ao educando, a abertura ao contexto social, criam o espaço pedagógico de crescimento. O modelo para os representantes da escola nova deve ser o dia-a-dia, sem criar circunstâncias especiais ou artificiais para os educandos. A escola nova procura considerar a relação "educação-vida": "escola-sociedade", favorecendo aos educandos a possibilidade de realizar uma síntese entre os conhecimentos apreendidos e o contexto em que estão inseridos;

a tendência ao subjetivismo é uma consequência natural da proposta e também a um certo psicologismo, já que insiste muito na psicologia da motivação e do desenvolvimento da criança e do educando. Isso significa uma aproximação igualmente subjetiva dos valores. Existe uma conexão fundamental e imediata entre pessoa que valora e valor. O objeto adquire valor na medida em que é desejado, interessa e agrada ao sujeito concreto. Em outras palavras, os valores são criados pelo sujeito;

assim sendo, o homem é o sujeito do seu processo de existência e, dessa forma, aquele que pode determinar/dirigir os movimentos e os processos axiológicos que dizem respeito à sua existência; como que uma redução do "valor" à valoração;

caminho feito pelos pensadores da escola nova permitiu que, ao longo do tempo, alguns elementos acabassem sendo revidos e repensados de tal forma que se passasse da ênfase quase que exclusiva ao processo de valoração, pessoal, subjetivo e intransferível, para a necessidade de garantia de alguns valores que são socialmente indispensáveis. Como esses valores acabaram não sendo claramente delineados permaneceu uma certa indefinição e uma ambigüidade axiológica.

3. A educação progressista libertadora: é vista como uma terceira via dentro das alternativas educacionais. Ainda que

considerando como válidos elementos de uma e de outra das propostas apresentadas anteriormente essa nova proposta se articula da seguinte forma: parte da análise crítica da realidade social para afirmar o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação³⁰. O que significaria dizer, em sentido rico e amplo, que existe uma dimensão de "politicidade" no processo educativo, onde a educação deve estar articulada com o conjunto das relações político-sociais, vivendo uma tensão dialética necessária que será ferramenta na superação das contradições presentes no contexto.

Sob o prisma dos valores essa proposta educacional:

- contrapondo uma versão humanista de "homem", onde a educação parte já de uma concepção determinada, a proposta progressista libertadora se interessa do "homem concreto", imerso na rede das relações sociais e nos processos de transformação social que vão acontecendo no mundo. Para Makarenko é impossível realizar uma obra educativa se não houver um fim claro e definido, um conhecimento do tipo de homem que se quer formar (no caso dele, falava do "homem soviético"). Para Charlot a concepção de homem é, ela mesma, marcada e socialmente determinada pela situação concreta atual do homem e da classe social a que ele pertence. Por isso ele deve definir-se não a partir de considerações metafísicas ou idealistas, e sim a partir de um projeto político;
- que deve ser considerado, portanto, no processo educativo é o enraizamento sócio-político do homem, sua localização histórica. O presente é uma fonte de valores e nesse presente o ser humano poder realizar processos decisivos de libertação e de progresso humano; o ser humano é visto como construtor da história: é dinâmico, participante, sujeito;
- conteúdos e professor-educador têm função importante: quanto ao primeiro aspecto, dos conteúdos, a proposta insiste que se deva privilegiar conteúdos que não objetivem simplesmente um saber artificial, hermético ou até mesmo puramente espontâneo como querem os da escola nova. Deve-se buscar o saber socialmente significativo que está, também, no confronto entre a experiência concreta do educando e os conteúdos que deve apreender, tudo lido dentro de um contexto socio-político-econômico específico.

Nesse ponto será requerida a intervenção crítica e competente do professor-educador; este não buscará simplesmente impor de forma dogmática os conteúdos já definidos e constituídos ao longo da história, mas a partir desses abrir perspectivas assegurando a ligação com a realidade; mais que mediar, o professor interage com os educandos;

- a autoridade deve ser moral, no sentido de apoiar-se mais no testemunho, na coerência, no diálogo, na vivência plena dos valores do que no caráter institucional; também a competência técnica do professor ajudará no êxito do seu trabalho; Makarenko chama a essa autoridade moral de "autoridade cívica" ou "personalidade cívica";
- existe uma forte marca do "coletivo"; deve-se favorecer aos jovens educandos possibilidades múltiplas para que possa exercitar-se na capacidade de viver em coletividade e não como quem busca simplesmente a satisfação de necessidades individuais. Deve apreender conteúdos e modelos que sejam socialmente compatíveis de tal modo que educar seja também "politicizar";
- para que possa realizar essa tarefa a escola deverá buscar, portanto, trabalhar a partir de conteúdos significativos: vivos, concretos, ligados às realidades sociais, políticos, que ofereçam uma densidade educacional capaz de integrar vida-escola, escola-sociedade, conteúdos-condicionantes histórico-sociais e assim por diante.³¹ Existe uma intencionalidade que reside na perspectiva de formar "cidadãos inteiros" a partir de um processo de personalização integral; esse processo se verifica na medida que a escola se torna o espaço concreto de apropriação/desapropriação/reapropriação do saber; integrado ao contexto social esse saber é, por força, significativo;
- no ideal desta proposta educativa está a "superação" das diferenças de classes sociais. Por isso mesmo, a escola e o educador não vivem na neutralidade: são instituições e pessoas fortemente politizadas e politizadoras, que visam a superação das sínteses (fruto de visões fragmentadas e confusas) e a afirmação de sínteses mais unificadoras e organizadas;
- valorizando o coletivo, o social, a proposta se firma sobre bases

axiológicas que se sustentam da dialética e da luta social global; os valores sociais - coletivos e historicamente significativos -, percebidos e assumidos pelos jovens educandos, serão fundamentais e orientarão todas as demais valorações construídas pelos mesmos educandos.

Apresentadas as três propostas educativas e como idéia síntese dessa apresentação pode-se afirmar que enquanto a primeira proposta (tradicional) priorizava o "valor", ou seja, um objetivismo axiológico, a escola nova enfatizava o processo de "valoração", o que indicaria um subjetivismo axiológico. A terceira proposta, por sua vez, enxerga os valores e os processos de valoração (portanto a pessoa, "suporte de valor") como sendo realidades "recíprocas, interdependentes, dialeticamente relacionadas".³² Em outras palavras, "valores e valorações referem-se às realizações humanas dotadas de significação, no seio de amplas totalidades históricas em movimento."³³ Nassem daí as bases necessárias para qualquer processo libertador do homem e transformador da sociedade.

Indicações conclusivas

Resolvi basear algumas indicações conclusivas desse trabalho numa experiência que me é muito conhecida e que está presente no PEPS das escolas salesianas da Inspetoria Salesiana de São Paulo: olhar sinteticamente, como a questão da educação para os valores se apresenta nos referidos documentos.

Como já foi afirmado anteriormente vivemos um momento histórico em que a tendência mais forte insiste na direção de uma moral provisória, onde não há espaço para o definitivo. Cada um é responsável e fonte da norma. Vivem-se os tempos dos curtos/fragmentados relatos onde as cosmovisões com pretensões totalizantes de dar uma explicação coerente e uma visão integrada do mundo e das diferentes dimensões da vida humana são rejeitadas; dogmas e princípios tidos como perenes são duramente questionados. Os projetos educativos das escolas salesianas, no âmbito dos valores, tenta responder a esse contexto, mas sem abdicar da identidade salesiana. Não se trata de fazer uma mera barganha onde, para cativar

os jovens, são vendidos numa transação fraudulenta e terrivelmente nociva, crenças e princípios que compõem a identidade salesiana. Isso dificulta ainda mais o problema. Será necessário encontrar a linguagem apropriada que permita apresentar os valores de uma forma limpa, profunda, honesta, aberta e que não camufle ou, pior ainda, corrompa a identidade da escola salesiana de tal forma que seja garantido o processo de humanização do jovem educando levando-o a agir bem e com retidão em sua vida, com liberdade para criar e projetar-se, vivendo um arraigado sentido social e com abertura para o transcendente.

1) Viver uma atitude positiva significa apreciar os valores na própria interioridade, optar com consciência e liberdade e vivê-los de forma criativa e dinâmica. Nesse sentido os projetos educativos, ao elaborar seus marcos referenciais, ponto de partida que oferece os elementos fundamentais para um planejamento educativo, e apresentar as diversas tendências, problemas, avanços, limites e políticas sócio-educacionais que envolvem o mundo atual, acabam por definir que, no âmbito dos valores, que *o homem é um ser histórico que vai construindo escolhas ao longo da vida*. Olhando sob esse aspecto ele vai se constituindo "sempre mais pessoa". Isso explica o fato do processo educativo se explicitar como fato complexo, lento, com êxitos e falhas e sem receitas pré-definidas. Haverá sim uma meta! Mas o caminho, as políticas, as atividades, as propostas serão concebidos ao longo do tempo e devem sempre ser revistos, atualizados, re-propostos. Sem a definição do "porquê" (=meta) será ainda mais difícil construir o "como".

2) Como já afirmado anteriormente, para Max Scheler "não são as regras morais abstratas de caráter geral as que modelam, configuram a alma, mas sempre modelos concretos". Em termos de escola, impõe-se a necessidade de pensar não somente em modelos-pessoas isoladas, mas também em uma comunidade "educativa", capaz de coerência e testemunho! *A amorevolezza salesiana* se impõe como a garantia/suporte capaz de gerar o clima adequado à realização de fecundos processos de valoração.

3) *A escola não é a única agência educativa* a influir na educação dos jovens. Será sempre muito importante uma atitude de atenção e diálogo com outras agências educativas que apresentam

propostas, muitas vezes, até mesmo antagônicas àquelas que são mostradas. O caráter ecumênico que fomenta o diálogo, a tolerância, o respeito e que estimula as relações de reciprocidade fortalece o caminho de busca, apreensão e vivência dos valores.

4) Como já foi afirmado anteriormente, uma das grandes dificuldades para a escola salesiana se refere à sua própria *identidade*. Ser escola, escola católica, escola salesiana. Num tempo em que se propaga com muita força a necessidade de apresentar com competência e o conceito de qualidade total se afirma de forma impressionante, a definição e clareza quanto à identidade institucional é ponto de partida dos mais significativos. É notável, por exemplo, o esforço das escolas para manterem-se atualizadas e até mesmo na vanguarda sob o aspecto de novas tecnologias. Sem deixar de oferecer vários elementos que tentam responder a essa triplíce componente que define a identidade da escola salesiana (escola, salesiana, católica) os PEPS apresentam uma outra dimensão não menos importante na linha da educação dos valores: a presença de *pessoas significativas*. Entre os caminhos considerados válidos para que os jovens possam ter contato e intuir os valores está o de apresentar os valores encarnados em pessoas que sirvam de modelo; não se trata de propor uma mera imitação ou de pessoas que imponham valores. Trata-se de pessoas que os ofereçam como algo desejável e possível através da eloquência do testemunho. Entramos aqui no âmbito do silêncio coerente e das ações significativas. Sobre tudo ao jovem do nosso tempo, onde o homem cartesiano-racional dá espaço ao ser humano que vive uma nova estética e se pauta pelo emocional-vibrante, em que a linguagem conceitual-lógica-abstrata-sequencial dá lugar às relações e à comunicação através da imagem, do gesto, do sentimento, da música, do movimento, do corpo, será muito importante a presença de pessoas significativas que possam oferecer a ele o contributo do testemunho, do silêncio e da coerência.

5) O *protagonismo juvenil* e a *atenciosa atitude dos educadores*, capazes de distanciar-se um pouco, assumir um olhar crítico e elaborar propostas empenhativas, favorecerá aos jovens educandos que possam discernir os valores num ambiente de profundo relativismo axiológico. Como as mudanças são violentas e velozes,

isso significa dizer que a escola/educadores não podem desanimar e devem continuamente re-propor os valores.

6) *O tipo de pessoa humana*: os PEPS deixam entrever muito claramente que, não obstante a insistência na necessidade de propor valores, o sujeito-protagonista do processo educativo é o educando, centrada na sua pessoa à qual se destina.

*Todo traçado de caminho define-se sempre por 'aonde' se quer chegar, pela meta. Devemos ver claramente qual é o tipo de homem e de crente que deve ser promovido nas circunstâncias concretas da nossa vida e da nossa sociedade, conscientes também de que o Espírito de Jesus Cristo o vai plasmando a partir de uma 'nova criação'. A meta que o caminho propõe ao jovem é, então, a de construir a própria personalidade tendo Cristo como referência no plano, na mentalidade e na vida. É uma referência que, tornando-se progressivamente explícita e interiorizada, os ajudará a ver a história como Cristo, a julgar a vida como Ele, a escolher e a amar como Ele, a esperar como Ele ensina, a viver nEle a comunhão com o Pai e o Espírito Santo. Pela fecundidade misteriosa dessa referência, a pessoa se constrói em unidade existencial: assume as próprias responsabilidades e busca o significado último da própria vida. Posta no interior de um povo de crentes, consegue com liberdade viver intensamente a sua fé, anuncia-la e celebrá-la com alegria na vida cotidiana.*³⁴

Além dessa visão de homem que está explicitada em chave cristã-salesiana, outros elementos podem enriquecer o tipo de pessoa humana presente nos PEPS das escolas de São Paulo. O tipo de pessoa humana que se busca formar/educar se caracteriza por ser capaz de viver com:

- uma nova *consciência pessoal* e que percebe a necessidade de assumir o próprio processo de autoconhecimento; este processo que leva à autorealização implica: a busca da identidade pessoal, a maturidade emocional, a co-responsabilidade e a busca de sentido;
- uma *nova consciência social e política*: que se percebe como autor/sujeito construtor da história e faz da participação política uma determinante essencial para uma reorganização/reestruturação justa

o fraterna da vida social;

- uma *nova consciência ecológica*: que percebe a necessidade de uma relação não predatória com a natureza e visa, por isso, uma relação harmônica com esta; percebe também as implicações políticas, sociais, econômicas e espirituais de tal relação;
- uma *nova consciência espiritual*: que percebe os limites do materialismo e que se esforça corajosamente e sem preconceito por descobrir um sentido mais amplo, espiritual e divino, para a existência, integrando-o a todas as dimensões anteriormente citadas; é aberto ao transcendente;
- uma *nova consciência educacional*: percebe que educar significa favorecer aos jovens educandos a construção de uma unidade existencial que vem da busca do significado último da existência dentro de um contexto histórico específico; por isso o homem “educado” (ou em processo de educação) é capaz de estar comprometido com o seu tempo, atento às mudanças, crítico agente da história e inserido das lutas de transformação; vive a solidariedade como um dos caminhos privilegiados para superar as bases desiguais sobre as quais se sustentam as injustiças sociais;
- uma *nova consciência cristã*: que seja capaz de construir sua própria personalidade tendo Cristo e os valores evangélicos como ponto de referência no plano da razão, do comportamento ético-moral, nas relações afetivas, enfim, referência para toda a vida; essa consciência, na medida em que vai se explicitando e amadurecendo permite julgar situações, fatos, pessoas, relacionamentos, a partir do referencial cristão-evangélico. Não mais se baseando num fideísmo ingênuo, num medo estéril ou num tradicionalismo dogmático de quem “faz e vive assim” porque é da tradição familiar. A nova consciência cristã faz passar da “neurose de ser maioria” para um cristianismo de convicções vivas, significativas e encarnadas.

Enfim, um tipo de homem “criado à imagem e semelhança de Deus” e que encontra em Cristo, homem-Deus, a restauração plena dessa dignidade original; viver essa dignidade supõe exatamente a luta para superar os antagonismos, incoerências e injustiças presentes na sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ATOS DO CAPÍTULO GERAL SALESIANO 23º realizado em Roma, de 04/03 a 05/05 de 1990. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1990.
- DANEELS, Godfried. Cristo o Acuario. Carta Pastoral del Arzobispado de Malinas, Brusselas, 1990. *Revista Criterio*, Buenos Aires, p. 295-311, 1991.
- DEMO, Pedro. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.
- EDIGEO, Ed. *Enciclopédia Zanichelli*, Bologna, 1998.
- GASTALDI, Ítalo. *Educar e Evangelizar na Pós-Modernidade*. 3. ed. São Paulo: Salesiana, 1997.
- GEVAERT, Joseph. Il problema dell'uomo. Torino-Leumann: LDC, 1974.
- LANFRANCHI, Rachele. Storia dell'educazione e del pensiero pedagogico. Torino: SEI, 1996.
- MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
- NANNI, Carlo. L'attenzione educativa nella scuola. In: DELPIANO, Mario (Ed). *Educazione e scuola*. Quale scuola per l'educazione. Torino-Leumann: LDC, 1995. p. 141-155.
- POLLO, Mario. La Scuola come sostegno all'identità personale e allá solidarietà. In: DELPIANO, Mario (Ed.). *Educazione e Scuola*. Quale scuola per l'educazione. Torino-Leumann: LDC, 1995. p. 156-168.
- ROSA, Maria da Gloria. *A história da Educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso-comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Escola e Democracia ou a Teoria da curvatura da vara*. São Paulo: Associação Nacional de Educação (ANDE), 1981.

SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Valores em Educação. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito. *Como entender e aplicar a nova LDB*, São Paulo: Pioneira, 1997.

VICO, Giuseppe. *I fini dell'educazione*. Brescia: La Scuola, 1995.

Notas

¹ PEPS: Projeto Educativo Pastoral Salesiano das escolas salesianas da Inspeção de São Paulo: Cruzeiro, Lorena, São Paulo, Campinas, Sorocaba, Americana e Piracicaba.

² SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Valores em Educação. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 22.

³ GASTALDI, Ítalo. *Educar e Evangelizar na pós-modernidade*, 3. ed. São Paulo: Salesiana, 1997, p. 590.

⁴ VICO, Giuseppe. *I fini dell'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola, 1995, p. 10.

⁵ Filósofo e escritor espanhol, professor de metafísica em Madri, nasceu em 1883 e morreu em 1955. Sob o influxo da filosofia alemã, sobretudo Nietzsche, e Dewey, elaborou um sistema filosófico marcado por um vitalismo individualista através do qual se possa explicar as possibilidades do homem a partir da cultura e da consciência histórica. Via uma grande ameaça na moderna civilização de massa, pois podia levar a degeneração dos valores. Essa ameaça, segundo ele, só poderia ser enfrentada por uma minoria aristocrática que cuidasse e fosse intérprete dos valores espirituais mais altos. Escreveu várias obras que são expressão de suas idéias e colaborou na fundação de, ao menos, duas revistas: *Espana e Revista do Ocidente*. Cf. EDIGEO, Ed. *Enciclopédia Zanichelli*, v. Gasset, 1300.

⁶ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 7.

⁷ ROSA, Maria da Glória. *A história da Educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 36, 48 e 153. Trata-se de uma obra muito interessante que permite ao leitor um contato direto com o pensamento de grandes educadores do passado através dessa antologia. Além dos textos a obra traz também oportunos comentários, notas e esclarecimentos, alusões históricas e outras informações políticas, literárias, científicas e pedagógicas, correspondentes à época em que viveu cada um dos pedagogos estudados.

⁸ João Amos Comênio foi um notável pedagogo que nasceu em Morávia, Europa Central, em 1592. Em virtude de perseguições religiosas e políticas viveu grande parte de sua vida no exílio: Polónia, Suécia, Prússia e Holanda, onde morreu em

1670. Entre suas obras está a *Didática Magna*, talvez a mais conhecida. A obra compreende 33 capítulos com muitos temas variados, onde ele expõe sua doutrina a respeito da educação e apresenta sugestões práticas para a organização das escolas. As citações apresentadas correspondem aos títulos dos capítulos II, IV e V da referida obra.

⁹ "Valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser." SAVIANI, Dermeval, *Educação do senso-comum à consciência filosófica*, São Paulo, Editora Cortez, 1982, 41.

¹⁰ VICO, *I fini dell'educazione*, p. 124.

¹¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 7.

¹² É interessante aproximar a concepção de Scheler do princípio salesiano da "amorevolezza".

¹³ Sobre a dificuldade de compreensão da pós-modernidade afirma o Cardeal Daneels: "Trata-se de um movimento difícil de definir. Não é uma religião e, no entanto, tem caráter religioso; não é uma filosofia, mas apresenta uma visão do homem e do mundo, uma espécie de chave e de interpretação; não é uma ciência, mas pretende apoiar-se em leis científicas". DANEELS, Godfried. *Cristo o Acuario*, Carta Pastoral del Arzobispado de Malinas, Brusselas, 1990. *Revista Criterio*, Buenos Aires, 295-311, 1991.

¹⁴ GASTALDI, *Educar e Evangelizar na Pós-Modernidade*, p. 49.

¹⁵ VICO, *I fini dell'educazione*, p. 13.

¹⁶ Os três aspectos apresentados são propostos e aprofundados, de forma muito rica, por GEVAERT, Joseph. *Il problema dell'uomo*. Torino-Leumann: LDC, 1974, p. 119-146.

¹⁷ POLLO, Mario. *La Scuola come sostegno all'identità personale e alla solidarietà*. In: DELPIANO, Mario (Ed.), *Educazione e Scuola*, p. 156.

¹⁸ Expressão de Max Scheler, cf. SILVA, *Valores em Educação*, p. 60.

¹⁹ Idem, p. 60.

²⁰ MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982, p. 106.

²¹ GASTALDI, *Educar e evangelizar na pós-modernidade*, p. 37-38.

²² Idem, p. 37-40.

²³ Para complementar, de forma muito rica e sistemática, essa reflexão, pode-se tomar o texto "Valores em Educação", de SILVA, p. 79-125.

²⁴ Na perspectiva pedagógica do educador brasileiro Paulo Freire, falecido em 1997, a educação progressista deveria ser denominada educação progressista-libertadora.

²⁵ SILVA, *Valores em Educação*, p. 66.

²⁶ A autora Sonia Aparecida Ignacio Silva faz questão de ressaltar citando Suchodolski em sua obra "A pedagogia e as grandes correntes filosóficas" que pode se aceitar também a possibilidade de uma co-existência entre as pedagogias de "essência" e da "existência" a partir do período histórico em que esta começou

de se desenvolver. Não se deve considerar a situação como sendo a de uma superação daquela pela "pedagogia da existência". Mesmo com as várias manifestações de renovação pedagógica o filão tradicional da "pedagogia da essência" permaneceu e continua ainda muito presente nos sistemas de ensino. SILVA, p. 72.

²⁹ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia ou a Teoria da Curvatura da vara*. Associação Nacional de Educação (ANDE), 1981. p. 22-23.

³⁰ LANFRANCHI, Rachele. *Storia dell'educazione e del pensiero pedagogico*. Torino: LCD, 1996. p. 156.

³¹ Essa visão não é totalmente aceita e os questionamentos se referem sobretudo ao aspecto da **mediação** a ser desenvolvido pelo adulto, a necessidade de apoio e presença dos adultos para o aprendizado de operações mais complexas e ricas, como a leitura, as regras gramaticais, as operações matemáticas, etc. Não serão atingidos os níveis de maior precisão se não houver a mediação dos adultos. Este exercerá também um papel importante na articulação entre as necessidades e os interesses do educando, na perspectiva de que, quando algo nos interessa na medida em que responde a uma nossa necessidade. Se o ensino leva em conta essas necessidades subjetivas do educando, naturalmente será mais interessante.

³² Para citar alguns educadores e pensadores que estariam dentro dessa proposta poderiam ser lembrados: Makarenko, Gramsci, Charlot, Ivan Illich e Paulo Freire. São educadores que enxergam uma rica dialética entre ato educativo e ato político.

³³ É uma tentativa de superação da visão em que a escola é vista simplesmente como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), ou seja, uma reprodutora das relações materiais e sociais presentes na sociedade de produção; portanto, a escola como confirmadora e inculcadora da ideologia que sustenta o Estado. Cf. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

³⁴ SILVA, *Valores em Educação*, p. 128.

³⁵ Idem, p. 128.

³⁶ ATOS DO CAPÍTULO GERAL SALESIANO 23º realizado em Roma, de 04/03 a 05/05 de 1990 e publicados em São Paulo pela Editora Salesiana Dom Bosco, 1990, p. 112-114.

Os diversos humanismos e suas projeções na experiência educativa

Francisco de Assis Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações/MG

Introdução

Para verdadeiramente entender o que é educação, precisamos compreender quem é o ser humano. Ao analisarmos as diversas teorias educacionais podemos concluir que, por detrás de cada uma, se encontra um tipo de ser humano. Os valores e ideais educacionais propostos variam de época e de espaço. Por detrás de cada realização educativa poderíamos perguntar: Qual é o conceito de ser humano existente? Que ser humano queremos educar?

Vivemos num mundo pluralista. A sociedade convive com diferentes sistemas de valores. No trabalho, na vida, na sociedade, encontramos pessoas que possuem sistemas de valores diferentes do nosso. Existem, às vezes, dificuldades de convivência com valores *diversos* aos nossos. Ocorrem julgamentos e marginalizações. Isto, além de ser injusto, é metodologicamente, um erro. Nunca chegaremos a compreender as diferenças, se não estabelecermos diálogos. Devemos tentar compreender valores diferentes dos nossos. Isso não significa abdicar de nosso próprio sistema de valores, nem relativismo.

O estudo dos diversos humanismos significará para nós uma tomada de consciência mais profunda do nosso próprio sistema de valores.

O humanismo positivista

Augusto Comte (1798-1857) é o pai do positivismo. Para ele, cada época prepara a seguinte. A liberdade humana se dá na linha de uma aceitação e serviço à ciência positiva. Existe um otimismo exagerado nas capacidades racionais do ser humano. Substitui-se Deus pela ciência; o sacerdote pelo cientista; o sentimento religioso se realiza na veneração à sabedoria. Esclarece-nos Jorge:

O estado positivo é aquele no qual o homem reconhece a inutilidade das abstrações do estado metafísico e as abandona, elaborando ele próprio, sem recorrer a Deus ou a princípios metafísicos uma explicação racional. As essências são substituídas por leis; a construção subjetiva e apriorística é substituída pela observação dos fatos, e a metafísica é substituída pela ciência moderna. Para Comte o "estado positivo é aquele em que o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a buscar a origem e o destino do universo e conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para se dedicar a descobrir, pela observação e racionalização, suas leis efetivas, isto é, relações invariáveis de sucessão e semelhança". (1998, p. 88)

O neopositivismo, que surgiu na Escola de Viena, no século XIX, reduz o conhecimento em dois tipos. O primeiro expressa relação entre fatos que procedem da experiência e devem ser verificados pela mesma, o segundo são os que expressam relações puramente lógicas e não necessitam da experiência.

Houve, com o advento do positivismo, uma confiança cega na razão e se nega, com isso, qualquer outra forma de conhecimento. Os valores sociais ficam reduzidos a uma integração social. É conveniente a ordem e a organização social para que todos possam produzir mais. Ocorre com isso a negação dos valores pessoais. O sujeito é negado. O pensamento positivista caminhou, na pedagogia, para o pragmatismo que só considerava válida a formação utilizada praticamente na vida presente, imediata. No Brasil, o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado. O valor dado à ciência no processo pedagógico

justificaria maior atenção do pensamento positivista. Contudo, vale lembrar que diante do ser humano em si, a visão positivista prefere as coisas. O ser humano só tem valor enquanto tem uma função, um trabalho. O ser humano se converte em objeto. Vale ele quanto possui. Preocupado somente com os meios, o homem positivista esquece os fins. Existem, sim, indivíduos que se agrupam em sociedades, mas não pessoas que formam comunidades.

Para a Educação positivista a assimilação é mais importante que a criação cultural. A escola deve se adaptar à sociedade com programas e conteúdos pertinentes e úteis; as ciências exatas devem ser supervalorizadas e a filosofia, a arte, a literatura, a religião devem ser disciplinas menores. É mais importante adquirir conhecimentos do que dar uma formação integral ao aluno.

O humanismo marxista

Karl Marx (1818-1883) concebia a atitude do homem concreto como uma práxis. Esta práxis é a ação concreta, eficaz, levada adiante pelo proletariado para transformar o mundo como natureza e sociedade para fazê-lo digno do homem. No que se refere à natureza, esta transformação é produção, trabalho, técnica; no que se refere à sociedade, é ação política, militante do Partido Revolucionário. Assim, o homem marxista é aquele que, comprometido com a história e o mundo, atua com seu pensamento e pensa com sua ação. É verdadeiro e bom o que contribui para o êxito da práxis e o que ajuda o homem a fazer essa transformação do mundo.

O homem tem no marxismo uma missão bem determinada. Ele deve ser livre. Esta ação libertadora deve ser uma luta contínua. Luta do homem contra o homem; do homem proletário com o burguês; luta de classes do homem contra a natureza...

O homem, segundo Marx, é antes de tudo um ser natural.

Como ser natural, vivente, é provido de forças naturais, de forças vitais, isto é, um ser naturalmente ativo. Em parte, ele é, enquanto ser natural, objetivo, dotado de corpo e de sentidos, um ser passivo, condicionado e limitado tanto como os animais e as plantas: isto equivale dizer, os objetos

dos seus impulsos existem fora dele, como objetos independentes dele, mas esses objetos são objetos de sua necessidade, são objetos essenciais que o homem seja um ser real e objetivo dotado de corpo, de forças naturais, de vida, de sentidos significa que ele tem por objeto de seu ser, de suas manifestações vitais, outros objetos reais e sensíveis e que ele pode expressar a sua vida unicamente sobre objetos sensíveis. (MONDOLFO, 1967, p. 232)

O humanismo é um ponto básico no pensamento de Marx. Está ele extremamente vinculado à realização do homem na plenitude de suas potencialidades.

A esperança dos marxistas é uma humanidade livre de alienações, reconciliada consigo mesma e com a natureza. Na medida em que o homem transforma as estruturas sócio-econômicas, ele exercita sua liberdade. Ele deve ser livre para causar uma revolução, trabalhar e humanizar o trabalho.

A educação marxista se fundamenta na preparação de homens para a conscientização crítica da sociedade, visando buscar o progresso e lutando para que seja aperfeiçoado o sistema socialista. O conhecimento da realidade não se reduz ao âmbito pedagógico. A escola é vista como uma instituição que participa das condições da sociedade em que se instala. É na escola que se educa para a luta social, formando verdadeiros proletários para a consolidação do Estado. Acreditando numa educação que se fundamenta nos propósitos marxistas, entende-se que o homem não é, mas torna-se. Portanto, o trabalho educativo deve propiciar ao sujeito condições de buscar o seu próprio desenvolvimento e a sua própria formação, o que nos leva a intuir que não há uma educação igual para todos, mas uma educação que permita a todos condições de se desenvolver a partir de suas condições e, deste modo, superar a sua alienação. Educador e educando atuam juntos, transformando-se e transformando o mundo. Há uma vinculação consciente da educação com a política e com a construção do futuro. A organização do trabalho, em situações que exijam cooperação, leva à descoberta do valor social e do espírito coletivo. A educação deve se dar pelo e no trabalho. Oferece-se um caminho para que o educando escolha a atividade que mais o realize.

Assim, ele pode exercer sua criatividade. O educando deve ser educado numa disciplina austera, que lhe permita organizar toda a sua vida. O individualismo é combatido. Os castigos e as sanções são valorizados.

O humanismo anarquista

O anarquismo é um sistema político e filosófico, baseado no ideal de uma sociedade sem governo. Atribui um escasso valor ao êxito político imediato e elevado valor à formação de um homem novo no seio da velha sociedade.

A anarquia é uma doutrina de liberdade e de crítica, que não reconhece dogmas e autoridades. Daí a possibilidade de liberdade de pensamento e ação aos seus partidários, segundo suas próprias convicções morais e intelectuais. Nos anarquistas há uma rebeldia "visceral" ante a sociedade em que vivem. Rebeldia em relação a qualquer autoridade por considerá-la como expressão de poder e opressão do homem pelo homem. Em muitos casos, o anarquismo conduziu a um ateísmo militante e profundamente anticlerical. Os anarquistas têm receio de qualquer autoridade constituída que ponha em perigo a liberdade do indivíduo e o seu desenvolvimento. No pacto voluntário, na livre associação, no caminho do sindicalismo, os anarquistas tencionam fazer a revolução social.

Rebeldes, antiautoritários, amantes da sua liberdade, espontaneamente lançados a uma ação, zelosos de sua individualidade, solidários, generosos, universalistas, no apoio mútuo, convencidos até o fundo de que "o anarquismo ou nada", muitos deles se tornam ateus combatentes. Assim são os anarquistas. Goreli salienta:

Sendo a anarquia uma doutrina de liberdade e de crítica que não reconhece dogmas e autoridade, deixa a liberdade de pensamento e ação a seus partidários segundo suas disposições intelectuais e morais Temos anarquistas coletivistas, individualistas, anti-religiosos e religiosos. Há somente uma idéia que é comum a todos eles: a negação da tirania. (1993, p. 32)

Tem a Educação um papel fundamental no movimento anarquista. A educação anarquista deve ser uma Educação Libertadora,

no sentido de que desenvolva com plena liberdade as potencialidades e autênticos valores do indivíduo. É uma Educação em que o processo de aprendizagem acontece nas comunidades naturais: bairro, trabalho, cidade. Visa desenvolver no indivíduo sua autonomia, não o considerando como meio, mas como um fim em si mesmo. A solidariedade é uma meta para que a educação, em meio a toda competitividade atual, busque construir a cooperação. É uma proposta de educação globalizante que abarque todos os aspectos da vida, não separe a realidade em parcelas, nem o educando de seu ambiente social. Na base de todos estes princípios se encontra a valorização da liberdade e do apoio mútuo.

O humanismo existencialista

Há um ponto comum que une os diversos pensadores existencialistas. É a idéia do modo de existir humano. Existe o homem em contraposição ao existir dos animais por uma parte e Deus existe por outra.

No século XX, a fenomenologia, corrente fundada por Husserl, tem como principais seguidores Max Scheler, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty. Para Sartre, um dos filósofos mais populares, só o homem é um "ser-para-si", aberto à possibilidade de construir, ele próprio, sua existência. Diz que para o homem "a existência precede a essência", o que significa que não há no homem uma essência (como num animal ou numa mesa), mas "o homem não é mais que o que ele faz". (ARANHA, 1996, p. 115)

Kierkegaard e Nietzsche, por diferentes caminhos, constituem-se em precursores do existencialismo. O primeiro alia existência à subjetividade concreta individual, que é o único real importante para o homem. Esta existência, porém, é dura, angustiante, trágica, não é autêntica, senão na relação vital, ainda paradoxal, com a pessoa de Cristo. Nietzsche coloca também a existência como valor fundamental, precedendo e condicionando a essência do homem, que não pode ser mais que o fruto do esforço e obra da liberdade.

Sartre. A filosofia existencialista considera o homem como realização

de si mesmo numa dada realidade. O homem é um ser que desenvolve a si mesmo. Há duas formas de o homem estar no mundo: uma, inautêntica, que leva o homem a reduzir-se à categoria de objeto, outra, autêntica, que constitui a experiência da interioridade. Há um movimento em nós até os outros e também até o mundo. Para Gabriel Marcel, esse encontro, ainda que com riscos e fracassos, é possível. Para Sartre, o homem está condenado a ir até os outros de modo estéril. "O inferno são os outros". Os temas mais importantes da corrente existencialista são: a contingência do ser humano; a impotência da razão; o ser do homem: sua fragilidade e alienação; a finitude humana e a urgência da morte. A liberdade tem um valor profundo na vida humana como opção pessoal. Sartre afirma que o homem é o que faz o que quer ser e o que projeta ser. Nossa ação não está orientada por valores pré-existentes a nós mesmos. Somos nós que os escolhemos. O homem não pode fugir da sua condição de ser um ser livre. É Sartre também quem vai afirmar que esta liberdade, que devemos assumir, reside precisamente na responsabilidade mais profunda do homem. A angústia surge desta responsabilidade sentida como tal. O que eu faço tem a ver comigo e com toda a humanidade.

Jaspers e Marcel expressam em suas obras a necessidade de transcendência e abertura ao outro, como modo de viver os valores da liberdade e da esperança.

No que se refere à Educação, as pedagogias existencialistas se despreocupam com o *dever ser*. As crianças são livres para fazer e escolher o que querem fazer e escolher. O valor maior é a sinceridade: o aluno pode ser o que quiser, desde que o seja com sinceridade. Cada aluno é um ser singular e único e a experiência no campo do conhecimento deve se sobrepor a todo racionalismo. O aluno é radicalmente livre. Deve ele ser levado a pensar num projeto de vida, criando seus próprios valores.

O humanismo personalista

A pessoa humana constitui a chave do pensamento personalista. Emanuel Mounier afirma que há diversos personalismos. O personalismo cristão e o personalismo agnóstico se diferem nas

suas estruturas. A pessoa humana passa por um processo de personalização. Ela é a unidade central do universo que, através das vivências, se comunica. Em meio a tantos autores personalistas, iremos nos deter no pensamento de Rogers, Freire e Mounier.

Para Mounier, a pessoa está dentro da natureza, porém, a pessoa transcende esta natureza. Ela está encarnada num lugar, num tempo, entre pessoas.

A pessoa não é o mais maravilhoso objeto do mundo, objeto que conhecemos de fora, como todos os outros. É a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. (MOUNIER, 1960, p. 17)

O relacionamento humano, na visão personalista, se faz através da comunicação e da comunhão autêntica entre pessoas. Para Mounier:

O personalismo não é um espiritualismo, no entanto não adianta encher o corpo ou o espírito com desprezo e exaltações que ao nível de realidade não têm qualquer valor. É muito importante o que Freud fala sobre os instintos e a explicação sobre a economia dada por Marx como caminho de acesso a todos os fenômenos humanos. Porém, não se compreende nenhum deles sem se compreender os valores e as estruturas do universo pessoal, imanente com um fim a qualquer espírito humano e ao trabalho na natureza. (1960, p. 44)

Ele salienta que na encarnação da pessoa humana os valores econômicos e biológicos têm importância. Contudo, eles não devem constituir o valor supremo. O homem deve personalizar a natureza, dominar seu meio, humanizar o mundo e transformá-lo. O homem deve, verdadeiramente, se comprometer com uma ação transformadora.

Paulo Freire afirma que a educação deve estimular nos seres humanos o desenvolvimento da expressividade, pois o que caracteriza a estrutura social não é a mudança nem a permanência tomadas, em si mesmas, mas a duração da contradição entre ambas. Portanto, toda prática educativa envolve uma postura teórica e envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre a mudança e, desta, nascerá uma nova ação. Ele salienta que a liberdade

é uma conquista e não uma doação; para tanto, a pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos: um em que os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se comprometem com sua transformação. Outro, quando, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de busca. (FREIRE, 1988, p. 42)

Um dos pontos chaves do pensamento de Freire é a primazia e a necessidade da conscientização, entendida como unidade dialética: ação e reflexão que caracteriza o modo autêntico de enfrentamento do homem com sua realidade. É uma consciência histórica, inserção crítica na história e implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização é o processo pelo qual alcançamos a libertação progressiva do homem e exige de nós uma revalorização da ciência e do trabalho.

Podemos sintetizar o pensamento personalista, em meio a enfoques diversos, com a constatação de que ele insiste na necessidade de reconhecer na liberdade, não só a capacidade de opção, tal como expressa o existencialismo, mas também a capacidade de adesão. Adesão que deve ser vivida no âmbito da criatividade e das relações humanas. Os personalistas afirmam com unanimidade que o homem tem fome de ser. Como ser inacabado, anda sempre buscando ser mais. Para Mounier, o ser humano só se desenvolve como pessoa na medida em que é capaz de sair de si, de ser disponível para os outros; compreende, percebe e respeita outras opiniões; solidariza-se e sensibiliza-se; dá com generosidade e gratuidade; sabe ser fiel. A amizade e o amor só são perfeitos quando criadores. Para Freire, todos devem ser capazes de dizer "sua palavra", porque só quem não se realiza como pessoa não tem nada que dizer.

Para Rogers, esse ser em relação, que é o homem, chega à sua plenitude como pessoa no ato de amar.

Ele deixa bem claro que só pode ser verdadeiramente educador aquele que tem uma visão positiva da natureza humana, que acredita nas possibilidades que o homem tem de crescer infinitamente; aquele que tem sensibilidade bastante para enxergar as coisas do ponto de vista do educando. Rogers descobriu que o auto conceito é

Fundamental no processo educacional. Somente as pessoas que acreditam em si mesmas são capazes de realizar, criando, construindo, amando e cooperando. Talvez seja o ponto maior de sua teoria. (TELES, 1997, p. 32)

A Educação, aplicada de acordo com o pensamento personalista, parte da idéia de que o homem é um ser situado, encarnado em uma época e cultura determinada. A escola deve estar a serviço da pessoa. A principal missão da escola é despertar seres capazes de viver e comprometerem-se como pessoas.

A educação personalista quer fazer da escola uma instituição a serviço da pessoa. Para isso, a escola não pode ser instrumento de manipulação do Estado e dos grupos de poder. Mounier advoga um pluralismo escolar dentro de certos controles sociais e uma orientação comum que resguarde os valores personalistas. Freire, desconfiando de que tal transformação seja possível dentro da educação sistematizada, propõe uma alternativa ao modelo escolar. Rogers, sem deter-se nos problemas da política educativa, propõe uma transformação das instituições escolares: sua flexibilidade e capacidade de troca para favorecer o crescimento dos valores pessoais em um clima de liberdade e criatividade.

Só serei verdadeiramente livre, quando todos os seres humanos que me rodeiam, homens e mulheres, forem igualmente livres. (MOUNIER, 1960, p. 111)

O humanismo cristão

Com o advento do cristianismo surgiu um novo "tipo" de homem. Um homem que se faz solidário com os outros. Um homem que vê na humildade uma grande virtude. Um homem que busca viver o amor universal. Esse novo homem, saindo do âmbito religioso modela toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos. Reinventa a família que se baseia no amor e não mais no domínio. Coloca-se, de forma diferente, no mundo do trabalho, buscando criar uma maior colaboração entre patrões e empregados. Quer guiar a política por valores ético-sociais de igualdade e solidariedade. É nos valores do Evangelho, guiado pela igreja, que a

sociedade deverá se deixar levar. A novidade do cristianismo se resume no mistério de um Deus, que se mostra em forma humana. Jesus é um homem concreto. N'Ele Deus se atualiza e se entrega, como amor e promessa em nossa história.

Em Cristo, encontramos a máxima afirmação do homem. Ele não fez outra coisa senão defender o homem. Sobretudo, defender aqueles que outros negavam. Jesus se opõe frontalmente a todos os que convertiam o pobre, o pecador, o abandonado em não-homem.

O humanismo cristão conseguiu resistir ao longo dos séculos apesar de todos os humanismos que surgiram. Inspirado nos eternos ensinamentos da fé, nas verdades evangélicas e na experiência educativa da Igreja, ele tem um patrimônio de verdade que foi capaz de resistir a todas as revoluções filosóficas. No passar do tempo, a educação cristã não desapareceu ante os movimentos naturalistas e ateus que inspiraram novos humanismos. Procurando ajustar a novas formas de pensamento e de vida os seus princípios imutáveis, a educação cristã não rejeitou as conquistas realizadas pela ciência moderna. Pelo contrário, todas as aquisições adquiridas pela ciência, que não colidissem com as bases filosóficas da doutrina cristã, foram aceitas e incorporadas à prática educativa da Igreja. Sabemos também que todos os postulados contrários ao espírito do cristianismo e à dignidade da pessoa humana foram recusados e vigorosamente combatidos.

O positivismo contraria os princípios humanitários do cristianismo, na medida em que o homem é desumanizado e convertido em objeto. A pessoa só é valorizada por sua função, por seu trabalho, pelo que possui. Preocupado excessivamente pelos meios, o homem positivista perde a referência ao fim.

No que se refere ao marxismo, podemos perceber uma séria confrontação que se liga à sua escatologia. Em ambos se parte de uma situação inicial de alienação e a partir de um processo dinâmico, animado por uma esperança, se quer chegar à realização de um homem novo, a uma plenitude. Só que, para o marxismo, a alienação é exterior ao homem. São as estruturas injustas. Para o cristianismo, a alienação é mais profunda que a miséria física e moral. A superação da alienação acontece através da libertação. No caminho desta libertação as

respostas são muito diferentes. Para o marxismo a solução se encontra na revolução, para o cristianismo, na salvação que vem de Cristo. Ambos partilham esperanças: o homem marxista, na história humana, na sociedade comunista; o cristão vive na esperança de algo já realizado, na plenitude dos tempos, para além desta terra.

No que se refere ao anarquismo, este busca desesperadamente salvar a dignidade da pessoa humana, reconhecer o direito de cada uma e a sua liberdade. Neste ponto, cristianismo e anarquismo encontram concordância. Certamente que é a fé do cristão, na vivência do amor, o que dá sentido à sua vida e à sua morte.

O cristianismo discorda plenamente do anarquismo nos meios usados para se construir um mundo melhor, já que esse faz uma apologia da violência.

Encontramos consonância entre a proposta cristã e a proposta personalista. O reconhecimento do valor da pessoa é um fruto claro da tradição bíblica do cristianismo. A liberdade e o amor, como elementos chaves da pessoa, adquirem seu autêntico relevo no mistério profundo de um Deus, que estabelece relações com os homens.

A fé cristã em um Deus Providente descarta qualquer possibilidade de diálogo com o existencialismo ateu e o seu pessimismo. Assumir a condição humana integralmente, reconhecendo a pessoa em sua situação no mundo é a expressão maior do mistério da encarnação de Cristo na história. Para Maritain, há duas concepções de homem: uma, científica, que rejeita todo conteúdo ontológico, que não possa ser justificado pela experiência, que forneça dados em relação aos meios e instrumentos educacionais; outra, filosófica-religiosa, não verificável, pois seus caracteres essenciais e intrínsecos têm por objetivo a natureza e a essência do homem:

Se o gênero humano superar as terríveis ameaças de escravidão e de desumanização que hoje enfrenta, ele terá de novo humanismo e terá ansiedade, seja em descobrir a integridade do homem, seja também em terminar com as divisões internas que tanto fizeram sofrer a época precedente. Para corresponder a este humanismo integral é necessário que se promova uma educação integral. (MARTAIN, 1999, p. 108)

A educação cristã visa, sobretudo, desenvolver no educando uma sensibilidade para com o seu papel na sociedade. Ela quer formar o cidadão, a pessoa que interfere, o sujeito. Ela pressupõe uma reflexão prévia sobre a pessoa humana situada e datada. É impossível compreendê-la fora de seu tempo e de seu espaço e dos relacionamentos com a sociedade que a envolve. É através da educação que o ser humano inacabado evolui em direção à plena realização de si mesmo, na comunhão com os demais.

A educação cristã tem como principal objetivo guiar e formar o homem para que, em seu desenvolvimento, ele se torne pessoa. É preciso que a ele seja transmitido o patrimônio espiritual da sociedade e da civilização a que pertence. A educação cristã vê a liberdade como a maior aspiração humana. O seu papel fundamental é propiciar a conquista da liberdade interior e espiritual usando, para tanto, da aquisição do conhecimento, do desenvolvimento da sabedoria, da boa vontade e do amor.

A missão e a razão de ser da Igreja é evangelizar. A educação, como processo de humanização, é pré-requisito e parte componente da ação evangelizadora.

A educação deve favorecer as condições que propiciem ao educando desenvolver sua inteligência; concentrar sua atenção e trabalho na organização interna da personalidade e no dinamismo espiritual, preocupando-se com a interiorização espiritual. Deve buscar a unificação e não a dispersão, numa tentativa de assegurar e cultivar a unidade interior do homem.

Conclusão

Precisamos urgentemente resgatar os valores cristãos no mundo em que vivemos. Cabe, dentro da perspectiva do humanismo cristão, privilegiar e difundir valores éticos e religiosos que mudem a mentalidade e a personalidade das novas gerações. Não se pode reduzir a educação a uma questão de utilidade, de produção. Não se pode reduzir a educação a mera transmissão de informações objetivas e ao ensinamento de habilidades. A educação deve também levar em conta a essência espiritual do ser humano. Quando a educação somente

privilégio o cultivo da inteligência e dos valores utilitaristas, ela cai no pragmatismo e no materialismo. Em meio a tanta miséria e injustiça, em meio a tantas desigualdades sociais, o humanismo cristão é otimista, na medida em que acredita que a educação pode transformar, se for uma educação que ensine a respeitar a dignidade e as pessoas; uma educação que torne possível a liberdade e a democracia. Este humanismo recupera o sentido originário dos valores humanos. Não cai na manipulação dos sistemas temporais de governo, nem da lógica neoliberal. Este humanismo não se deixa derrotar ante os mecanismos de manipulação que destroem e desvirtuam os verdadeiros valores da vida e da pessoa humana. Frente aos valores individualistas contemporâneos, cabe ao educador cristão conduzir seus educandos à atitude da solidariedade, que se traduz na capacidade de viver em comunidade.

Tentamos mostrar de uma maneira simples e elementar que, nos diversos humanismos existentes, há valores diversos. Isso nós também podemos encontrar nos sistemas educativos que cada humanismo defende. No confronto com o cristianismo e os diferentes humanismos, procuramos salientar que todo homem tem algo valioso para descobrir e desvendar em si e no mundo. O caminho da busca da verdade exige capacidade de discernimento e de escuta. Para o educador cristão, o homem tem uma verdade que está profundamente ligada à sua existência e que precisa ser achada.

O educador cristão sabe que o cristianismo, ao lado de outros humanismos, assume todos os valores plenamente humanos que o homem individual e a humanidade, em conjunto, descobriu na dinâmica da história. Mas ele sabe também que somente Deus pode dar sentido pleno à sua história. Somente a fé dá ao homem sentido pleno à sua vida.

A ação humana de autodeterminação em relação ao outro só se compreende como realizadora do que o ser humano é chamado a ser, na medida em que se descobre este seu alcance transcendente.

No cristianismo aparece, ainda melhor, que toda educação religiosa é fundamentalmente uma educação ética, dado o relevo que assume o relacionamento com o próximo. Educar religiosamente no cristianismo é educar para a humanização das inter-relações pessoais

entre os seres humanos, para o amor ao próximo, para a caridade, entendida como amor e amizade entre todos os seres humanos.

Como vimos, a educação cristã, em lugar de partir dos preceitos religiosos, deve ter como ponto de partida as exigências éticas do inter-relacionamento entre as pessoas, ou seja, as exigências da justiça e da solidariedade entre os humanos, sociedades e pessoas.

O educador cristão deve abrir os olhos dos educandos, para que percebam seu agir humano como agir humano-ético, mediante o qual estão de fato a serviço dos valores transcendentes, no relacionamento com os outros, e que este mesmo relacionamento é que dá sentido à vida.

Não há dúvida de que, no campo da educação, quer seja no Brasil, ou mesmo em outros países, é preciso encontrar caminhos para se dar um salto de qualidade.

Existem momentos na história de um povo ou de uma nação onde certos valores são perdidos. O valor da vida e do ser humano estão perdidos na civilização atual.

O homem transcende o mundo, em uma dimensão totalmente diferente desta. Esta transcendentalidade deve ser levada em conta no processo educativo.

O simples utilitarismo não deu ao homem harmonia, satisfação ou paz. As conquistas científicas, o progresso alcançado, o conforto, não beneficiaram a todos e nem realizaram plenamente o ser humano.

O bem está presente na abundância crescente dos bens produzidos, cada vez mais sofisticados. O "mal" vem da crise de sentido de uma humanidade afogada no materialismo e consumismo, do anonimato, o império absoluto da razão instrumental às custas da razão comunicativa.

Resgatar valores. Buscar o sentido da vida. Criar uma solidariedade cósmica. Uma educação integral para o homem integral. Como define Boff:

A educação integral é um processo pedagógico permanente que abrange a todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, tanto na esfera de sua subjetividade quanto na de suas relações sociais. (2000, p. 81)

A proposta católica para a educação contempla a identidade divina do homem para torná-lo agente transformador.

Temos a convicção da situação caótica que abala o mundo e acreditamos que esta proposta pode ajudar o ser humano a sair desta crise, trabalhando, primeiro, sobre si mesmo, e depois, sobre a sociedade. É com novos indivíduos e novas mentalidades que poderemos fazer com que a educação seja a instância geradora de um mundo melhor.

Nunca houve uma época em que o destino do homem estivesse tanto em suas próprias mãos. Se queremos a paz, o amor, o respeito, a compreensão, a compaixão, a liberdade, a igualdade, precisamos abrir-nos a algo que dê sentido à nossa vida, norteando nossos caminhos. Quem sabe, assim, ao perceber e utilizar a proposta da educação católica, que contempla o homem integral (mente, corpo e espírito) possamos retornar ao conceito original da palavra "pessoa", isto é, indivíduo por inteiro, de coração e de mente: eis o princípio de tudo. Reafirmando o Papa João Paulo II: "Educar é conquistar o coração, animá-lo com alegria e satisfação em busca do bem" (MEDELLIN, 4, 8).

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Ciro E. Schmidt. *Pensando La Educacion*. Santiago de Chile: San Pablo, 1994.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BOFF, L. *Depois de 500 anos que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000.
- CELAM. *Medellin*: a Igreja na atual transformação da América Latina à luz do concílio. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CHALOUB, S. Educação Evangelizadora em um Mundo Globalizado. *Convergência*, ano 35, n. 334, p. 363-372, jul./ago. 2000.
- CNBB. *Educação*: exigências cristãs. Texto para estudo. São Paulo: Paulinas, 1990.

COMBLIM, José. Perplexidades de quem educa. A educação cristã forma para a liberdade? *Vida pastoral*, São Paulo, p. 7-12, jan./fev. 1998.

ENRICONNE, Delcia. Educação, uma realização de esperança no futuro. *Veritas*, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 137, p. 85-93, mar. 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Conscientização – Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

_____. *Ação Cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMM, Erich. *Conceito Marxista do homem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS sobre a educação cristã: declaração. Compêndio do Vaticano II - constituições, decretos e declarações. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.

GORELI, K. A. Como entendem los anarquistas el anarquismo. La Revista Blanca, 1933. Citado por DIAZ, C. *El anarquismo como fenómeno político moral*. México: E. Mexicanos Unidos, 1975. p. 32.

JORGE, J. Simões. *Cultura Religiosa*. O homem e o fenômeno religioso. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. de Abadia de N. Senhora das Graças. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

_____. *Por um humanismo cristão*. São Paulo: Paulus, 1999.

MONDOLFO, Rodolfo. *Estudos sobre Marx*. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Moraes, 1960.

NOGARE, P. D. *Humanismos e anti-humanismos*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

PENHA, João. *O que é existencialismo*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

1982, *Interlivros*.
ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender e tornar-se pessoa*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
RABUSKE, Edvino A. *Antropologia Filosófica; um estudo sistematizado*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
TELES, M. L. *Educação, a revolução necessária*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
VV. AA. *Presença de Marilain*. São Paulo: LTR, 1995.

Heidegger e a crítica ao humanismo metafísico: notas para uma leitura orientada

João Ribeiro Júnior

Doutor em Educação pela Unicamp
Professor de Leitura Orientada
no Programa de Mestrado em Educação no Centro Unisal

Martin Heidegger (1889-1976) se formou na escola fenomenológica de Husserl, na Universidade de Freiburg. Foi professor titular em 1928. Em 1933 foi eleito reitor e aderiu ao Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Nazismo), renunciando ao cargo e ao partido poucos meses depois. Apesar disto, ficou limitado em suas atividades docentes a partir do após guerra.

Podemos sintetizar os temas principais de sua obra com base em quatro conceitos fundamentais: o conceito de *ser*, o conceito de *tempo*, o conceito de *ser e tempo*, e o conceito de *tempo e morte*.

Para Heidegger, todos os diferentes entes (as coisas, os animais, os vegetais, os homens) têm um ser. Podemos discutir se um ente é isto ou aquilo, mas nunca examinamos a palavra *é*. O significado, o sentido, o conceito *ser* se perde no uso comum.

O homem é o único ente que pode interrogar-se a si mesmo acerca de seu ser. O homem não é um *que coisa*, mas um *quem*, uma existência. A essência do homem consiste em sua existência. Mas o homem, para Heidegger, existe no sentido de um ser-no-mundo, não como uma parte, mas como abertura ao mundo, como *cuidado* do mundo. O mundo é significatividade das coisas-à-nossa-disposição.

O homem está aberto ao mundo através de três formas fundamentais: 1) a situação emocional; 2) a compreensão; 3) o discurso. Com o primeiro, o homem se abre ao fato de *ser lançado* ao mundo. Com o segundo, interpreta as coisas à sua disposição para

um projeto. Finalmente, com o discurso, estrutura a situação emotiva e a compreensão. Através destas três aberturas fundamentais, o homem cuida, dos outros e de si mesmo.

Quanto ao conceito de tempo, para Heidegger, o que torna possível que a atividade humana entre em relação com os objetos, e dar a estes um significado e compreendê-los em um projeto, é a temporalidade. Esta *temporalidade* não é para ele o tempo como se entende vulgarmente, isto é, como uma sucessão de *instantes*, que constituem uma reta infinita, tanto na direção do passado como do futuro (um *antes*, um *agora* e um *depois*), mas como em sentido ontológico do *cuidado*, a preocupação por sua própria possibilidade de ser, e o problema da morte.

A respeito do *ser e tempo*, Heidegger diz que o homem, definido como o *ser-aí* está, antes de mais nada e em geral, perdido naquilo que cuida, em um *enquanto*, com o qual constrói a ilusória imagem da temporalidade linear e infinita. Segundo Heidegger, o homem faz isto para iludir a confrontação com a realidade de um tempo finito que desemboca na morte.

Frente à angústia que o nada da morte lhe produz, o homem tem duas vias possíveis: a primeira consiste no *ensimesmar-se* no mundo, perdendo-se na banalidade cotidiana, inventando assim o tempo como sucessão infinita de *agoras*. Nesta forma de vida inautêntica, o si mesmo vem a ser o *ser* impessoal e anônimo, o *se diz, se faz e se morre*. Do *se morre* nascem todos os outros *se*, porque o homem recusa sua própria morte: são os outros os que morrem. À esta forma de existência que denomina *dejectiva* (literalmente, descarte), contrapõe a possibilidade de conquistar a própria autenticidade, através da *decisão antecipatória* da morte.

Descobrir que se é-para-a-morte, e que se foi lançado ao mundo, significa descobrir que sempre se foi. A partir daí, o homem descobre seu porvir, ou, como diz Heidegger, *achém a si mesmo*, e em tal êxtase, define o passado e o presente. Portanto, como ele afirma, "o fenômeno primário de temporalidade é o porvir".

Outro dos pontos principais da obra de Heidegger é a crítica à filosofia clássica. Segundo ele, a temporalidade é o horizonte no qual se inscreve a história da filosofia do ser ou ontologia, ou, como se

diria, posteriormente, a *metafísica*. Toda a história da metafísica ocidental, começando com Platão e Aristóteles, concebeu o ente como *ser-presente*, ou seja, no horizonte da temporalização, que parte do presente. O pensamento grego entendeu o ente como *ousia* ou *parousia*, isto é, como essência ou presença. E isto obscureceu a conexão entre ser e tempo, e entre os três graus temporais.

Também ressaltam da obra de Heidegger suas críticas a algumas correntes contemporâneas. Na *Carta a Jean Beaufret sobre o Humanismo* (1949), referindo-se aos humanismos marxista, cristão e sartreano, diz:

Por mais que se distingam estas espécies de humanismo, segundo suas metas e fundamentos, segundo a maneira e os meios de cada realização, segundo a forma de sua doutrina, todas elas coincidem nisto que a humanitas do homo humanus é determinada a partir do ponto de vista de uma interpretação fixa da natureza, da história, do mundo, do fundamento do mundo, e isto significa, desde o ponto de vista do ente em sua totalidade. Todo humanismo funda-se ou numa metafísica ou ele mesmo se postula como fundamental de uma tal. Toda determinação da essência do homem que já pressupõe a interpretação do ente, sem a questão da verdade do ser, e o faz sabendo ou não sabendo, é metafísica. (HEIDEGGER, 1973 a, p. 351)

Portanto, para Heidegger, todas estas concepções possuem o mesmo vício de fundo: são metafísicas ou constroem uma metafísica. A metafísica reduz o ente a simples presença, o toma só na dimensão temporal do presente. Além disso, pressupõe o ser do ente, mas não indaga sobre ele nem o conhece.

Sua conclusão fundamental a respeito é que "a metafísica pensa o homem a partir da *animalistas*"; ela não pensa em direção de sua *humanitas*". (Idem, p. 352).

A esta concepção restritiva, contrapõe sua visão do ser, somente desde o qual o homem deriva seu próprio fundamento. A essência do homem é agora sua *ec-sistência*, entendida como seu estar na "clareira do ser"¹

Para Heidegger, de *ec-sistência* se pode falar somente com referência à essência do homem, ou seja, só ao modo humano de ser;

porque unicamente o homem está, segundo a experiência que temos, envolto no destino da ec-sistência. A ec-sistência, então, não pode ser nunca pensada como um modo específico de ser entre os seres viventes, já que o destino do homem é pensar a essência do próprio ser.

Segundo ele, entre todos os seres que estão ao nosso redor, os mais difíceis de compreender são os seres viventes, por causa, de um lado, da maior afinidade que em certo modo temos com eles e, por outro lado, pelo abismo que divide nosso ser ec-sistente do deles. Em vez, pareceria que a essência do divino estivesse mais próxima de nós que este (estranho para nós) ser do vivente.

Vemos assim que, para Heidegger, o homem está muito mais próximo ao ser, entendido como puro *transcendente* do que as outras espécies viventes. Primeira expressão desta cercania é a linguagem ("advento iluminador-velador do próprio ser"). É, então, a partir desta cercania e não a partir da animalidade que deve ser pensada sua essência. A palavra *ec-sistência* com a qual Heidegger define a essência do homem, não tem nada em comum para ele com a palavra existência, usada na metafísica tradicional.

Uma reaproximação ao ser esquecido é então a única via possível para fazer o homem sair da situação de estranheza na qual se encontra. Nesta reaproximação está o destino do Ocidente.

O Ocidente não é pensado regional e geograficamente, enquanto o ocidental opõe-se ao oriental; também não é pensado como a Europa, mas na perspectiva da história universal a partir da proximidade com a origem (...). a pátria deste morar historial é a proximidade do ser. É nesta proximidade que se realiza – caso isto um dia aconteça – a decisão se e como o Deus e os deuses se recusam e a noite permanece, se e como amanhece o dia do sagrado, se e como, no surgimento do sagrado, pode recomeçar uma manifestação do Deus e dos deuses. O sagrado, porém, que é apenas o espaço essencial para a deidade – o qual, por sua vez, novamente apenas garante uma dimensão para os deuses e o Deus –, manifesta-se somente, então, em seu brilho, quando, antes e após longa preparação, o próprio ser se iluminou e foi experimentado em sua verdade. Só

assim começa, a partir do ser, a superação da apatridade², na qual erram perdidos não apenas os homens, mas também a essência do homem.

Como vimos acima, Heidegger chama de *ec-sistente* do homem o "estar na clareira do ser". Nesta colocação existencial, na qual entrevê a luz do ser, o homem ouve a linguagem do ser. Esta linguagem não é mais portadora de significados humanos; é uma espécie de linguagem sagrada, uma morte de revelação do ser no silêncio de toda palavra humana. O filósofo, no sentido corrente do termo, deverá calar, para ser substituído pelo *pensador* ou pelo *poeta*. Estes terão a palavra ou, melhor, a palavra terá a eles. O poeta, confidente do ser, tendo aprendido a "existir naquilo que não tem nome", pode *nomear* o sagrado, enquanto o pensador, pode dizer o ser.

Referências Bibliográficas

- HEIDEGGER, Martin. *El Ser y El Tiempo*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- _____. *Sobre o Humanismo*. Trad. de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973a. (Col. Os Pensadores, v. XLV).
- _____. *O Fim da Filosofia e a Tarefa do Pensamento*. Trad. de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973b. (Col. Os Pensadores, v. XLV).
- _____. *Que é Metafísica*. Trad. de Ernildo Stein, São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores, v. XLV).
- RIBEIRO JÚNIOR, João. *Fenomenologia*. São Paulo: Pancast, 1991.
- STEIN, Ernildo. *Seis Estudos sobre o Ser e Tempo (Martin Heidegger)*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Notas

¹ Explica Heidegger que "o substantivo *clareira* vem do verbo *clarear*. O adjetivo *claro* (*licht*) é a mesma palavra que *leicht* (*leve*). Clarear algo quer dizer: tornar algo leve, tornar algo livre e aberto, por exemplo, tornar a floresta, em determinado lugar, livre de árvores. A dimensão livre que assim surge é a clareira. O claro, no sentido de livre e aberto, não possui nada de comum, nem sob o ponto de vista

lingüístico, nem no atinente à coisa que é expressa, com o adjetivo *luminoso* que significa *claro*". (HEIDEGGER, 1973, b, p. 275)

³ Heidegger entende *apatridade* como o "abandono ontológico do ente. Ela é o sinal do esquecimento do ser. Em consequência dele a verdade do ser permanece impensado. O esquecimento do ser manifesta-se indiretamente no fato de o homem sempre considerar e trabalhar só o ente. E como nisto não pode evitar de ter o ser na representação, também o ser é explicado apenas como o *mais geral*, e por conseguinte, o que engloba o ente ou como criação do ente infinito ou ainda como produção de um sujeito finito. Ao mesmo tempo, *o ser*, desde a Antiguidade, situa-se em lugar *do ente*, e vice-versa, este em lugar daquele; ambos acossados numa estranha e não pensada confusão". (HEIDEGGER, 1973 a, p. 360).

Aspectos históricos da constituição da História: primeiras aproximações

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Doutora em História da Educação pela Unicamp
Professora de História e Filosofia da Educação
no Centro Unisal/Lorena/Americana

A História durante muito tempo prevaleceu como forma de justificação dos interesses dominantes da época. Nesse sentido, as antigas mitologias, caracterizadas comumente por "novelas", eram formas de explicar as origens do mundo - cosmogonia - e dos deuses - cosmologia. Essas narrativas baseavam-se num uso da imaginação coletiva para "compreender" e justificar a existência das coisas e, sobretudo, das relações sociais. Daí, então o sentido sagrado da história enquanto revelação imemorial, como preservação dos saberes sobre a origem, saber que tem por função o ritual de preservação da memória.

As concepções de história sagrada, como em Santo Agostinho, Bussuet e ainda Turgot, revelam os resquícios dos elementos mitológicos no sentido tanto de uma escatologia - salvação, redenção, etc. -, seja qual for o sentido que se de a este termo, como quanto da idéia de uma providência divina. O termo escatologia e providência em história são elementos bastante presentes nas críticas da filosofia da história. Daí as acusações de apelo a providência divina nas concepções de mercado do liberalismo ou no ardil da razão em Hegel e mesmo da dimensão escatológica na história marxista. Aqui não entraremos no mérito da discussão filosófica de tal questão. Mas apenas indicaremos a presença das categorias empregadas na análise das mitologias. É bastante complicado essa passagem dos povos "sem história" para os povos "com história".

O mito deve ser mencionado enquanto esse poder de evocação

das origens, enquanto narrativa para melhor situarmos os problemas da constituição da história enquanto ciência. As categorias mitológicas, ou o próprio mito enquanto objeto, têm exercido importante papel no advento das ciências sociais. Lembremos por exemplo de sua revalorização nas investigações antropológicas. É em torno da análise dos mitos que o estruturalismo formou-se e arvorou-se contra a idéia mesmo de História, opondo a esta a permanência das estruturas. Com Walter Benjamin a noção de "narrativa" e alegoria¹ ganha um novo estatuto conceptual constituindo um dos elementos fundamentais de sua concepção de história, que marcou a origem dos movimentos pós-modernos de negação da História.

Mas é com Vico que o mito ganha um papel significativo para a história. Esse pensador italiano (1668-1744), insurgindo-se contra o racionalismo cartesiano, propôs uma nova forma de abordagem dos fenômenos sociais em que a história ganha um estatuto inteiramente novo. Crítico de Descartes e Hobbes e do emprego dos métodos matemáticos na investigação da "sociedade", teve muito mais afinidade com F. Bacon. As idéias de Vico foram descobertas no início do século passado por Michele, se bem que Goethe já havia tido um certo contato com a mesma. A *Scienza Nuova* o que significou um novo marco na concepção da história, sendo bem recebida por Marx e, sobretudo por Croce. Paralelamente, durante o século XVIII, diretrizes semelhantes surgiram na Alemanha, principalmente com Herder. Nesse sentido eles indicaram os caminhos que conduziram ao historicismo, principalmente com o cruzamento com o neokantismo².

Um dos supostos básicos da concepção de história em Vico é a idéia de que os homens podem conhecer aquilo que produziram. Propõe, portanto, como objeto o conhecimento da cultura. Sendo esta obra humana, suas leis poderiam ser conhecidas pelo homem, ao contrário da natureza que teria sido criada por Deus e só poderia ser conhecida integralmente por Ele. Tal como na matemática, em que a criação humana produz teoremas, demonstrações, criando entidades que podem ser retomadas por nossa inteligência e, portanto, susceptível de um conhecimento, a história dos homens poderia ser compreendida. Por ser livre e produtor da história, o homem pode também conhecê-

la. Nesse sentido, Vico propõe a "filologia", uma prática hermenêutica, enquanto forma de se compreender o passado. O elemento alegórico exercerá um fator fundamental para a sua hermenêutica. Vico propôs a idéia de "eras" históricas como unidades de civilização, impregnada de costumes e hábitos característicos. Na era ou idade dos deuses, prevaleceriam o patriarcalismo e a poesia, na dos heróis, ressaltar-se-iam as sociedades aristocráticas e a retórica, dos homens, destacar-se-iam a ciência e a filosofia.

Um outro pensamento que merece ser destacado é o de Voltaire (1694-1778). Esse pensador do Século das Luzes, Enciclopedista - escreveu o verbete História - não só procurou dar um novo enfoque ao objeto e a metodologia da história, como também caracterizou, com sua própria prática, uma nova forma de se fazer história, isto é, a história aliava-se a uma militância política, ao que ele denominava combate aos preconceitos e absurdos contra a humanidade. Procurou distinguir a verdadeira história, feita de documentos e de arquivos, da "fábula", enquanto relato de coisas improváveis. Marca-se, portanto como crítico das fontes. Em suas obras como *Le siècle de Luis XIV, Essai sur les moeurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire depuis charlemagne jusqu'à Louis XIII*, praticou um método pioneiro de tratamento de documentação histórica. Voltaire propõe o estudo dos costumes visando salientar um progresso da razão humana. Para ele, cabe a história combater os elementos mitológicos e religiosos e irracionais que se sobreponem na determinação dos fatos. Diz:

L'histoire est le récit des faits donés pour vrais, au contraire de la fable, que est le récit des faits donnés pour faux. Il y a l'histoire des opinions, qui n'est guère le recueil des erreurs humaines. (...) Les premiers fondements de toute histoire sont les récits des pères aux enfants, transmis ensuite d'une génération à une autre: ils ne sont tout au plus que probables dans leur origine, quand ils ne choquent point les sens commun, ils perdent un degré de probabilité à chaque génération. Avec le temps la fable se grossit, et la vérité se perd: de là vient que toutes les origines des peuples sont absurdes³.

Neste sentido somente depois de pesar os fatos, isto é, calcular a verossimilhança, a probabilidade da existência dos mesmos, é que se deve dar-lhes confiabilidade. Influenciado pelo desenvolvimento da matemática da época, principalmente do cálculo das probabilidades, Voltaire, mesmo não sendo matemático, viu no cálculo do provável um dos fatores fundamentais para o estabelecimento de provas tanto em jurisprudência como em história. Seria uma espécie de determinação do grau de confiabilidade dos testemunhos.

Dentro ainda da perspectiva iluminista, o filósofo Kant propõe novos elementos para se compreender a história. Na verdade ele inaugura uma nova escola que continuará dando muitos frutos.⁴ Entre as mais radicais das inovações do pensamento de Kant para se compreender a ciência, podemos destacar sua reino da necessidade, campo das ciências físicas e o reino da liberdade, característica do campo da cultura, da política e da moral, no qual está inserida a história. A este respeito Gianfaldoni e Micheletto fazem uma síntese bastante pertinente:

*Kant supõe que as ações humanas seriam determinadas por certas leis naturais universais: 'A história - citam diretamente Kant -, que se ocupa da narrativa dessas manifestações, por mais profundamente ocultas que possam estar as suas causas, permite, todavia esperar que, com a observação, em suas linhas gerais do jogo da liberdade da vontade humana, ela possa descobrir aí um curso regular - desta forma, o que se mostra confuso e irregular nos sujeitos individuais poderá ser reconhecido, no conjunto da espécie, como um desenvolvimento continuamente progressivo, embora lento, das suas disposições originais.'*⁵

Decorre disso, um ponto bastante destacável em Kant, em nossa perspectiva, que refere-se à idéia de história enquanto realização de determinações coletivas resultante das ações dos indivíduos que mesmo não estando consciente, pois visam seus próprios fins pessoais, contribuem para os fins coletivos, percebidos somente no nível da espécie. Dessa forma, diz Kant,

o filósofo na impossibilidade de pressupor um específico propósito racional nos homens ou nos seus actos em geral, não tem outra solução senão tentar descobrir um desígnio

*da natureza nesta marcha absurda das coisas humanas, a partir do qual seja possível uma história que obedeça a um determinado plano da natureza nesta marcha absurda das coisas humanas, a partir do qual seja possível uma história que obedeça a um determinado plano da natureza, a propósito de criaturas que agem sem plano próprio.*⁶

Segundo Kant isso resulta da própria natureza do homem, daquilo que ele denominou sociabilidade insociável. "*O homem quer a concórdia, mas a natureza quer a discórdia*", diz Kant. O objetivo da espécie revela-se na idéia de progresso, principalmente da perfeição constitucional, política, que garantiria o máximo de liberdade individual, com a maior respeito possível à liberdade de todos. Ao conceber os planos da natureza, Kant reintroduz o finalismo, o princípio teleológico, na história.

A crítica à concepção iluminista da história e o advento de uma nova forma de se pensar seu objeto e método ocorrerá com Hegel, filósofo idealista. Em Hegel o sentido teleológico, finalista, da história é retomado, numa fórmula bastante contrária ao mecanicismo que prevaleceu no século XVIII. Ele coloca a si mesmo como uma espécie de ponto de convergência. Como escreve Savioli e Zanotto, Hegel julgava-se o porta-voz privilegiado de sua época e considerava "*que sua filosofia seria a resposta última que se poderia produzir, destinando-se ao sepultamento as doutrinas que o precederam*". Portanto caber-lhe-ia fazer a exposição sistemática da ciência do saber absoluto.⁷

Insurgindo-se contra a coisa-em-si kantiana, Hegel propõe que todo real é cognoscível. Com Hegel a pesar da realidade ser estar em constante movimento de autoprodução, quer dizer, em devir o processo das coisas pode ser conhecido, pois sua lei de transformação pode ser apreendida, uma vez que pensamento e realidade se implicam. O real, enquanto efetividade, é racional:

*a dialética, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissolúvel, submetido à lei universal da contradição.*⁸

Ainda segundo Savioli e Zanotto, a dialética hegeliana, que recupera e herda elementos diversos do pensamento filosófico

ocidental,⁹ funda-se no princípio da negatividade. No pensamento de Hegel opõe-se aquilo que os seres são e suas potencialidades, configurando-se estados de limitação em que as forças - que representam uma espécie de dever ser o que *ainda não são* - em ação desencadeariam o movimento de superação de um estado de tensões contraditórias para um outro superior que integra os anteriores e resolve as contradições que o geraram. Trata-se de uma "motivação ou luta dos seres em direção àquilo que não são". Negando o progresso uniforme, o processo do surgimento do novo em Hegel supõe que cada nova condição envolva um salto, em que "o nascimento do novo é a morte do velho"¹⁰. Na ontologia hegeliana, o papel da historicidade, isto é, do movimento e da transformação, é fundamental. O ser é, como já indicamos devir, vir - a - ser. Cada momento na realidade "de um ser" é apenas um modo de seu existir, que contempla apenas uma entre as múltiplas potencialidades que pode desenvolver, que constituem as próprias etapas de seu desenvolvimento, de sua, de sua transformação.

Ainda dois elementos do pensamento hegeliano merecem ser destacados: a idéia de unidade e de trabalho. A noção de *Uno* possibilita uma integração das contradições, em que o ser e o nada possam ser pensados como correlatos. Ainda conforme Savioli e Zanutto,

*a idéia de progresso traz consigo a idéia de negatividade e esta, por sua vez, leva Hegel a identificar o ser e o nada, posto que para que algo possa efetivamente ser, deve passar a ser o que não é. Assim todo ser contém em si o seu próprio oposto, o nada*¹¹.

No que se refere à noção de trabalho, temos a negatividade enquanto modo de ser do homem, de mudar a si mesmo e o mundo. O homem compreende o "processo" e nele interfere, transformando-se juntamente com o transformado. Nisso, o homem revela-se enquanto ser racional e livre. O trabalho resulta do conhecimento de suas possibilidades, potencialidades e da liberdade para efetivá-las, num processo de autoconsciência¹². O trabalho gera a distinção dos indivíduos entre si, pois a capacidade de "compreensão" e "interferência" distingue os homens entre si (idem). Mas as diferenças

são apagadas pela unificação no todo (o Estado).

Por outro lado, o positivismo, cuja paternidade é atribuída a Augusto Comte, propõe também uma nova abordagem da história. O termo *positivo* significa real, em oposição ao fantástico e ao quimérico, útil em contraste ao ocioso, certeza ao contrário de indecisão e preciso diferentemente de vago. O positivo quer opor-se a tudo o que é negativo, destrutivo, como era comum ao espírito revolucionário. Contra essas tendências Comte propôs o sentido construtivo organizador do termo positivo¹³.

Para Comte o positivismo marcaria um novo estágio um novo espírito filosófico. A idéia de estágio é fundamental na concepção filosófica da história em Comte. Esse pensador destacou três épocas básicas para explicar o progresso da humanidade: o teológico, o metafísico e o científico ou positivo. As passagens de um estágio a outro expressaria uma lei necessária, a que denominou a lei dos três estágios. O que caracteriza os estágios são o nível de aplicação de métodos rigorosos para conhecer o mundo e atuar sobre o mesmo. Comte concebeu três estágios pelos quais a humanidade teria passado. Primeiramente, o teológico, marcado pelo misticismo, em que se explicava tudo como sendo causado pela ação de seres naturais; depois, o metafísico, que seria uma modificação geral do primeiro, substituindo os agentes sobrenaturais por forças abstratas inerentes aos seres do mundo; por fim, o estágio positivo ou científico, em que o espírito humano renunciaria à ambição de conhecer as causas últimas, detendo-se ao uso da observação e do raciocínio para explicar os fatos e descobrir regularidades e, com isso, poder prever determinados fenômenos.

Para Comte, deve-se aplicar ao estudo da sociedade e da história - respectivamente, mecânica e dinâmica social - o mesmo método e princípios das ciências naturais. A Física representa um grau maior de perfeição na utilização dos mesmos, segundo a classificação comteana das ciências conforme ao grau de simplicidade e generalidade. Pois "há uma ordem na natureza e o conhecimento a reflete". A observação e a generalização nos facultariam conhecer o curso regular das coisas e, portanto, o estabelecimento de leis científicas. Essas leis possibilitariam previsões. Se o conhecimento é

admitido como relativo, pois limitados às condições do próprio progresso científico, das descobertas de novas técnicas de pesquisa e do incremento necessários das novas verdades, ele é sempre seguro e usa marcha certa. A História, portanto deve se ater aos fatos. Estes significam o que já é feito, portanto são acabados. A História deve instrumentalizar a ação humana, no sentido de permitir à Sociologia fornecer os princípios de uma política administrativa positiva.

Para Comte, a evolução, o progresso era visto como resultante da evolução da ciência, do conhecimento, que teria por consequência o aperfeiçoamento das instituições sociais. Nesse sentido, o progresso é algo necessário. A própria história seria necessária, uma vez que, segundo as análises Andery e Sério, para Comte, a história também percorre um caminho que é predeterminado, no sentido de que cada estado leva ao outro e também de que seu fim está desde o início estabelecido. O progresso está ligado à ordem como um princípio natural, semelhante ao do equilíbrio ao qual estão submetidos os seres naturais, ambos dados como fundamento ou destinação. Como mostram as autoras citadas, na visão da história de Comte, cabe ao homem apenas resignar-se, uma vez que é necessário esperar e respeitar o progresso em sua ordem natural, no tempo - que é linear - e nos seus limites próprios.

Comte acaba por introduzir elementos irracionais em seu sistema positivo, tal como a sua proposta e religião da humanidade. As crenças políticas, religiosas e científicas de Comte fundam-se sempre nos mesmos pressupostos: o da ordem imutável, da hierarquia e o da harmonia entre o sujeito e o objeto.

O materialismo Histórico - dialético - supõe os antagonismos, conflitos expressões das contradições sociais - os conflitos de classes - como os fatores primordiais das transformações históricas. Como escrevem Andery e Sério, para o marxismo, a transformação da sociedade não é linear, nem espontânea, não sendo também harmônica, da mesma forma que não é dada de fora da própria sociedade. As mudanças são então consequências das contradições internas da sociedade. São produtos das ações humanas que desencadeariam as revoluções. Como o próprio Marx diz *no Dezoito Brumário*:

os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não, a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

No prefácio de *Para a crítica da economia política*, Marx estabelece o eixo de sua concepção do ser do homem enquanto ser histórico. Como escreve, o modo de produção da vida material condiciona o processo geral da vida social, política e espiritual. Nesse sentido, ele "inverte" Hegel, quando afirma que não é a consciência dos homens que determinam o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

O Materialismo dialético supõe o homem enquanto ser natural, pois foi criado por ela e dela depende. Mas o homem não se confunde com a natureza, pois a transforma conscientemente segundo as suas necessidades, o que lhe transforma em homem.

Como diz Vieira Pinto, Marx a um só tempo identifica e diferencia o homem e a natureza:

a um só tempo naturaliza e humaniza o homem e a natureza. A simples compreensão da natureza não leva a compreensão do homem, mas, ao mesmo tempo, a compreensão do implica necessariamente a compreensão da natureza. Por isto, pode-se afirmar que, a natureza torna-se natureza humanizada e o homem na sua relação com ela 'deixa de ser um produzido puro para se tornar um produto produtor do que o produz.

O trabalho enquanto atividade humana é uma atividade produtiva concreta, que produz não só bens materiais como também estabelece níveis de relação entre o homem e a natureza - susceptíveis de mudanças conforme os desenvolvimento técnico - e entre os homens entre si, o que determina relações sociais, divisões e antagonismos de classes, conforme as relações de produção, as formas de divisão social do trabalho e de apropriação da natureza e dos bens resultante do labor humano. As relações contraídas devido à atividade produtiva é que vai definir uma existência autêntica ou alienada, uma existência oprimida, explorada, em que o homem é mero objeto,

"coisificado" ou em que ele se afirma como sujeito como agente transformador conforme as condições dadas. É a partir da dialética do trabalho que o homem se faz, uma vez que não há uma essência humana dada e imutável. Andery e Sérgio perceberam exprimeem muito tal ponto:

A noção da constituição do homem como ser histórico e social que no processo de sua relação com a natureza transforma-a, satisfazendo e criando necessidades materiais e, assim, transformando-se e criando a si próprio, carrega consigo a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, ou em outras palavras, a concepção de que a natureza humana é construída historicamente; é em consequência, que o mundo, as instituições, a sociedade, a própria natureza também não têm uma essência dada, também se constituem historicamente.

A dialética marxista vira a dialética hegeliana de ponta cabeça. Apesar de Marx herdar a noção de contradição de Hegel, ele busca compreendê-la nos fenômenos concretos. Enquanto Hegel a via como categorias do pensamento, da lógica, que reflete o real, Marx propõe que as contradições são modos de ser das próprias relações concretas constituidoras do real. Como escrevem Andery e Sérgio:

Os fenômenos se constituem, se fundam e se transformam a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais.

A noção de fato histórico no materialismo dialético supera a concepção historicista e positivistas dos mesmos. Enquanto que para estes os fatos são "coisas" do "passado", para o marxismo eles são determinações concretas. Ciro F. Cardoso ao analisar o positivismo e o historicismo faz uma interessante distinção na concepção de fato histórico nestas duas correntes:

Como os positivistas, os historicistas viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objeto da História; porém, não lhes atribuíam o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como "fatos de pensamento", como uma criação subjetiva¹⁴.

Nesse sentido a análise de Schaff é significativa, para a compreensão da noção de fato histórico no marxismo.. Diz este autor:

O que importa, portanto é o contexto no qual se insere o acontecimento, são as suas relações com uma certa totalidade, assim como o sistema de referência em que está expresso sendo este último elemento particularmente importante para discernir o caráter relativo do que chamamos o "fato histórico".¹⁵

Essa noção de concretude é fundamental para o materialismo histórico. Diz o próprio Marx a este respeito:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em determinadas condições e também certos tipos de famílias, de comunidades ou Estados. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo vivo e concreto já dado.¹⁶

Uma outra escola histórica que merece destaque, devido às novidades que emprementou na visão da história enquanto ciência é o movimento denominado Annalles. Destaca-se por exemplo o interesse pela história das mentalidades, principalmente com L. Febvre e m. Bloch, influenciados respectivamente pela antropologia e pela psicologia¹⁷. Nessa escola introduz-se a concepção de história problema. Surgem noções novas como de "plasma", que na visão de Bloch caracterizaria o tempo histórica, que "banharia os fenômenos".

A História não é a soma dos objetos sucessivamente estudados¹⁸. Eles não estão preocupados em descobrir leis da história¹⁹. Busca o estudo de uma duração global, com o homem no centro, visando investigar as mudanças²⁰. Os historiadores dos Annales inseriram ainda a noção de tempo serial, bem como das discontinuidades das séries. O importante é que a História "não considera um acontecimento sem definir antes a série da qual ele faz parte", como indicou Foucault²¹. A este respeito mostra Dosse,

essa seriação, ao se apoiar totalmente nas técnicas mais científicas, a contagem, o computador, acaba em estudos puramente descritivos, empíricos em que, para não deixar de pesquisar um sistema causal que torne a totalidade inteligível, aponta-se uma ou outra causalidade de maneira mecânica e arbitrária, ao capricho da inspiração do momento. Essa indiferenciação dos sistemas de causalidades é possível na medida em que as séries evoluem independentemente umas das outras. Na escola dos Annales recusa-se explicações finalistas.

Há muitos em comum entre a escola dos Annales e o marxismo. No entanto, a primeira, na diversidade de concepções presentes em seus expoentes, acabou possibilitando as mais variadas linhagens. No que se refere aos pontos em comum, Flamarion estabelece o seguinte quadro: ²²

1 - o reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique ao mesmo tempo as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada, e as especificidades no desenvolvimento de cada nível; 2) a convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social de tal época; 3) o respeito pelas especificidades históricas de cada época e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só têm validade necessária para o sistema econômico em função do qual forem descobertas); 4) alguns dos membros do grupo dos Annales - mas certamente não todos - coincidem em atribuir uma grande importância explicativa a base econômica, aproximando-se em certos casos à noção marxista da determinação em última instância; 5) a aceitação da

inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais, embora o marxismo seja muito mais radical quanto à sua unidade; 6) a vinculação da pesquisa histórica com as preocupações e responsabilidades do presente.

A escola dos Annales, mesmo reivindicando o espaço próprio da história, "contra o sucesso crescente das outras ciências sociais mais novas" ..., provocou uma crise que foi muito além do seu território, principalmente com as implicações da noção de História em Migalhas, que teria fornecido munição ao ceticismo e ao irracionalismo. Diz a este respeito Dosse:

Por essa abertura imediata às linguagens das outras ciências sociais e por esse empréstimo de procedimentos, se paga, no entanto, preço elevado com a decomposição da unidade temporal própria do historiador, com a diluição da história noutras disciplinas. Se o confronto e o enriquecimento são necessários, houve aqui o abandono cego das funções do historiador, sobretudo a da visão totalizante do real e a ausência de toda crítica em relação às metodologias auxiliares emprestadas. Quem ganhou esse torneio? A disciplina história parece sair vencedora quanto ao brilho novo, mas se essa vitória custou o preço da negação daquilo que fundamenta seu saber, pode bem se tratar de uma vitória de Pirro.²³

Referências Bibliográficas

- ANDERY, M. A. et al. *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro-São Paulo: Espaço e Tempo-Educ, 1988.
- CARDOSO, CIRO F. S. *Uma Introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, [s.d.].
- DOSSE, F. *A História em Migalhas: dos anales a nova história*. Campinas: Editora da Unicamp, [s.d.].
- GARDINER, P. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- GAMBOA, S. A. S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas*. Campinas: Unicamp, [s.d.].

[s.d.]. Tese de doutoramento.
 HEGEL, G. W. F. São Paulo: Abril Cultural, [s.d.]. (Col. Os Pensadores).
 KANT, I. Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. In: GARDINER, P. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
 LOMBARDI, J.C. *Marxismo e História da Educação*: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Campinas: Unicamp, [s.d.]. Tese de Doutorado.
 MARX, Karl. E. Friedrich Engel. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
 MARX, Karl. *O Capital. Livro I*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
 RODRIGUES, J. H. *Teorias da História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [s.d.].
 SILVA, M.B.N. da (Org.). *Teoria da História*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
 VICO, G. *Princípios de uma ciência nova*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores).
 VOLTAIRE. *Oeuvres complètes*. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1879.
 ZAIDAN FILHO. Michel. *A crise da razão histórica*. Campinas: Papyrus, 1989.

Notas

¹ Ver Zaidan FILHO. "A visão barroca da história é a visão alegórica de um mundo estigmatizado pelo pecado e pelo sofrimento. E que só encontra a sua redenção na morte, na mineralização da vida. Isto porque é através da morte de petrificação da vida que o alegórico consegue expressar a significação (teológica) da existência humana num mundo sem deus. Assim, o alegorista mata a significação natural de cada coisa (tal como a morte faz com a vida), destrói as conexões tradicionais de sentido, e recria, arbitrariamente, o sentido de cada palavra, de cada coisa, numa intertextualidade infinita; cada significado pode ser usado para significar outro significado. Nada no mundo humano tem direito sobre si próprio. Tudo morre e ressuscita sob o olhar do alegorista, para expressar sentidos imprevisíveis. Esta é a redenção possível da vida humana sob o pecado: matéria-prima de um eterno processo de alegorização. In *A crise da razão histórica*, Editora Papyrus, p. 30-1. Por seu lado, a noção de narrativa reabre também os caminhos da visão pós-moderna

da história: "O 'novo' olhar do historiador recusa tanto a idéia de uma monocausalidade na história, como a existência de um único sentido para esta. Neste ponto, encontra-se mais perto do relativismo dos antropólogos. A História possui tantas causas quantas queremos reconhecer e tantos sentidos quantas culturas (ou sociedades históricas) estudemos. A ênfase recai aqui, sobretudo na descontinuidade, na ruptura, na diferença radical entre as culturas, as sociedades, as épocas históricas. Nada de comparação, nada de etnocentrismo. Cada cultura é o centro de si mesma, com o seu sentido e suas causas específicas. Navegamos, assim, na mais absoluta ausência de sentido ou na multiplicidade de todos os sentidos possíveis. Talvez, devêssemos obedecer aqui a um certo preceito "pós-moderno": não violar com o conhecimento (ou a busca de) o doce mistério de cada fragmento da realidade. *Idem*, p. 72.

² Sobre as relações das idéias de Vico e Herder com o historicismo ver RAMA, op. cit., p. 102. A obra de Berlin, I, *Vico e Herder*, é fundamental para análise dessa relação.

³ O. C., (Garnier Frère libraires-éditeurs) Kraus Reprint limited, 1967, p. 346-8.

⁴ Sobre isso, diz FLAMARION: "Se os historiadores positivistas acreditavam, apesar de tudo, na História como ciência, outra corrente filosófica, de base neokantiana, professava a respeito um pessimismo radical. Para a escola de Baden e outros "historicistas" ou idealistas alemães" - Windelband, Rickert, Dilthey - existe uma oposição irreduzível entre "ciências da natureza (nomotéticas, isto é, voltadas para o estabelecimento de leis, cujo método é explicativo) e" "ciências culturais "ou do" espírito "("ideográficas" e não nomotéticas, e cujo método é "compreensivo"). A natureza se opõe à cultura, e do mesmo modo o método generalizador e explicativo das ciências naturais se opõe ao método descritivo e individualizador das ciências da cultura. In *Uma Introdução a História*. Editora Brasileira. P.33. A ESSE RESPEITO VER TAMBÉM *Teoria da História*. Vários, organização de M. B. N. da Silva, Editora Cultrix, principalmente cap. I, escritos por NAGEL e PIAGET.

⁵ Ver ANDERY, M. (Org.). *Para Compreender a Ciência*. Rio de Janeiro-São Paulo: Espaço e Tempo-Educ, 1988, p. 365, citando obra de KANT, *Idéias de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, p. 9.

⁶ KANT, Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita. In: GARDNER, P. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. p. 29.

⁷ Ver SAVIOLI e ZANOTO, O Real é edificado pela razão. In: ANDERY, Maria Amélia (Org.). *Para Compreender a Ciência*. Rio de Janeiro-São Paulo: Espaço e Tempo-Educ, 1988, p. 370.

⁸ ANDERY, M. A, op. cit., p. 372.

⁹ SAVIOLI; ZANOTO, op. cit., p. 372.

¹⁰ *Idem*, p. 372 ss.

As práticas escolares em Dom Bosco

Manoel Isaiú Ponciano dos Santos

Doutor em Educação pela USP
Professor do Programa de Mestrado em Educação
no Centro Unisal/Americana

¹¹ *Idem*, p. 374.

¹² *Idem*, p. 381.

¹³ Ver ANDERY E SÉRIO, op. cit., cap. 21, p. 381.

¹⁴ CARDOSO, C. F., op. cit., p. 33. A este respeito salienta ainda: “um método baseado na compreensão intuitiva, e uma concepção subjetivista e relativista da História só poderiam ser - como de fato foram - frutos aos progressos da construção da História como ciência”.

¹⁵ SCHAFF, *História e verdade*, p. 210

¹⁶ MARX, p. 16-17. (Col. Os Pensadores).

¹⁷ Ver DOSSE, *A história em migalhas*, p. 84 ss.

¹⁸ *Idem*, p. 96.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Idem*, p. 97.

²¹ Citado por DOSSE, op. cit., p. 185.

²² FLAMARION, C. C., *Uma Introdução à história*, p. 38-39

²³ DOSSE, op. cit., p. 191-192.

Há muito tempo que mantenho a preocupação sobre a melhor forma de escrever que seja aceita pelos leitores, especialmente jovens. Qual a representação que eles têm do livro, como eles lêem e como eles se apropriam do texto lido.

Vejo e sinto que, esta é minha impressão, os escritores não apresentam preocupação com o leitor de seus livros pela forma de seu discurso, muitas vezes palavroso e confuso, rebuscado, palavreado difícil, períodos muito longos, textos sem imagens e tudo o mais que dificulta o acesso do leitor aos seus escritos, ou, nas palavras de Chartier, “inscrevem o texto numa matriz cultural que não é a dos destinatários primeiros” e dificultam a “pluralidade de apropriações” (CHARTIER, 1989, p. 1505-1520; 1991) Parece até que temem ser compreendidos e, por isso, escondem seu pensamento ou sua superficialidade sob uma representação tão espessa e opaca que não permite ao leitor ver o representado.

Muitos médicos usam uma caligrafia ilegível e uma linguagem demasiado técnica, reduzida, com palavras que para os jovens de hoje não têm significado ou nada representam porque julgam aqueles profissionais ser exigência do próprio “status”. Os advogados sofrem de verborreia e de excesso de discurso descolorido e obscuro, muitas vezes com intenção de iludir os jurados. São práticas que me parecem ultrapassadas e que não encontram mais lugar na área social de recepção (KURY, 1994, p. 15-19).

Há muito observava os juvenzinhos leitores das primeiras séries e as práticas por eles usadas para ler. Gostavam de livros com figuras. Punham o dedinho na linha e liam devagarinho o texto, que estava encimado por uma figura ilustrativa do assunto. O mesmo faziam diante do computador. Liam os textos, depois tentavam executar o que o texto lhes prescrevia.

Percebi ainda que o interesse pela leitura diminui à medida que eles escalam a escada da escolaridade. Por outro lado, ficam vidrados diante de um computador. Parece-me que o meio mais adequado para suscitar o interesse pela leitura seria via Informática, sua linguagem, suas práticas e representações, uma vez que a Informática trabalha muito com imagens, ícones que representam programas ou softwares.

Pretendemos aqui analisar as práticas e representações usados por São João Bosco, fundador de duas Congregações religiosas de educadores, no século passado. Primeiro, apresentamos as práticas escolares vigentes na sua escalada acadêmica para melhor compreender três obras escritas especificamente para estudantes das classes populares, que tiveram influência na reforma da educação italiana nos séculos do século passado, ou seja:

- 1) "Storia Ecclesiastica";
- 2) "Storia Sacra";
- 3) "Sistema Metrico Decimale".

As representações das práticas em Dom Bosco

A Itália estava sofrendo grandes transformações sociais, políticas e religiosas, após o período napoleônico. O movimento de unificação política estava em andamento e teria seu desfecho final, durante a vida do grande santo e educador dos jovens, como também a divulgação do dialeto toscano que se tornou a língua oficial da Itália. Havia uma efervescência generalizada em toda a península de aspirações, de idéias e de projetos. A grande Itália representava o sonho da maioria dos italianos. O movimento liberal crescia de maneira irresistível.

De origem camponesa micro-proprietária, ficou órfão aos dois

anos. Aos nove anos, teve um sonho, uma representação viva que marcou os passos e realizações de sua vida. Como a instrução escolar era insatisfatória, quanto ao ensino do catecismo, sua mãe, iletrada mais sábia, a completava em casa, repetindo as perguntas e respostas tantas vezes quantas eram necessárias para que os filhos as soubessem de cor, aprofundando com exemplos da vida real e levando-os à prática dos sacramentos. Para ela, o conhecimento do catecismo era o meio mais seguro para tornar os filhos mais obedientes e honestos.

Aos nove/dez anos, no inverno de 1823-24, aprendeu os elementos de leitura e escrita com um professor particular do vilarejo vizinho. Já liderava seus amiguinhos que se reuniam ao seu redor para ouvir os sermões do pároco e lhos repetia, até para os adultos que a eles se juntavam. Só em fins de 1824, foi aceito gratuitamente na escola pública. O livro predileto era o catecismo, que lia nos intervalos do trabalho e durante a refeição. Começou a frequentar as feiras para encontrar-se com os palhaços e saltimbancos para aprender suas acrobacias e mágicas, repetindo-os em casa até aprender.

Mal aprendera a ler, já devorava os romances populares medievais, como *Os Pares de França e Guerin, Meschino* de Andrea de Barberino (1370-1431), *Bertoldo e Bertoldino* de Julio Cesare Croce (1550-1609) e provavelmente *Pierre de Provence et la belle Maghelone* (provavelmente de 1437) que lhes fornecia aventuras fantásticas que declamava para seu auditório apaixonado (DESRAMAUT, 1994, p. 58-59)¹. Pedia de seus lábios até o público adulto para o qual repetia os sermões do pároco e o premiava com espetáculos de prestidigitação e de mágica. O menino Bosco, portanto, já se apropriava da literatura de cordel de que fala Chartier (1990, cap. IV) e se servia de suas representações nas suas práticas de comunicação com o público.

Conquistou a amizade de seu pároco Pe. João Calosso por causa de sua prodigiosa memória: ouvia seus sermões e os decorava no ato. Este o iniciou na Gramática Latina, estudando a gramática latina de Hélio Donato, um autor do séc. IV. Pela manhã frequentava as aulas do cura. Lia e estudava quando pastoreava as vacas.

Aos treze anos, frequentou a escola pública de Castelnuovo,

onde recebeu ensinamentos sobre canto gregoriano, canto vocal, exercitava-se no violino e treinava no címbalo ou espineta para acompanhar o órgão com o cantor-chefe da paróquia. Ao mesmo tempo, aproveitava o tempo de recreio para colocar botões, fazer casas, costuras simples e duplas. Aprendeu a cortar ceroulas, camisolas, calças, jalecos. Seu patrão ficou tão entusiasmado que lhe ofereceu propostas vantajosas para que trabalhasse com ele.

Aproveitou também, quando a escola não lhe trazia vantagem, para frequentar a oficina de certo Evásio Sávio, onde aprendeu o modo de trabalhar na forja, com o martelo e com a lima. Fino observador, nada lhe fugia das práticas usadas, seja deste ou daquele ofício, fazendo perguntas e observações sobre as teorias a eles referentes. Essas práticas seriam muito úteis quando mais tarde montou ele mesmo as próprias Escolas de Artes e Ofícios e escolas agrícolas.

Em Chieri, 1832, enquanto cumpria seus deveres escolares, aproveitava o tempo livre para ler os clássicos italianos e fazer licores e confeites, de modo que no meio do ano sabia fazer café, chocolates e as regras e as proporções para todo tipo de confeites, macarrão, licores, sorvetes e refrescos, tanto que o dono da confeitaria fez vantajosas propostas para que trabalhasse em tempo integral. Mais: aprendeu a cozinhar. Assim preparou-se com todos os conhecimentos necessários para a administração de pequeno internato de caridade. Convém notar que, com prestidigitação, mágica e palhaço, acrescentou uma vastidão de conhecimentos e práticas de jogos que lhe seriam úteis depois.

Ainda em Chieri, onde continuou os estudos de latim, repetia as lições para o filho de proprietário, um ano à sua frente, pagando assim a hospedagem. Frequentava a livraria do judeu Elias Foa, de quem tomava emprestado, por um soldo, um livro por dia, da "Biblioteca Popular, ossia raccolta di opere classiche italiane, greche e latine tradotte" do editor turinês Giuseppe Pomba. data de 1830. Eram fascículos de capa rosa clara, de 160 páginas, impressas em corpo 7. Leu no ano de Humanidades os clássicos italianos com os melhores comentários. No ano seguinte, de Retórica, os latinos.² Muitas vezes, varava a noite lendo, por exemplo, surpreendendo-se pela manhã com Tito Lívio nas mãos. Na escola, bastava apenas prestar

atenção para aprender. Não fazia distinção entre ler e o decorar e com facilidade repetia o assunto do livro lido ou que ouvia ler.

No Seminário, lia-se no refeitório a História Eclesiástica de Bercastel. Acostumado à leitura dos clássicos, às enfáticas figuras da mitologia e das fábulas dos escritores pagãos, não apreciava o estilo simples dos livros ascéticos. Chegou até a ficar persuadido de que a boa linguagem e a eloquência não se conciliavam com os livros de religião. As próprias obras dos Santos Padres pareciam de engenho bastante limitado, com exceção dos princípios religiosos, que expunham com força e clareza. Só a leitura de *De Imitatione Christi*, pela sublimidade do pensamento, modo claro e eloquente, lhe mostrou outra representação de um mundo de nobres sentimentos, ideais generosos e imagens brilhantes e refinadas, que lhe encheram a alma. Cessou então a leitura de obras profanas.

O seminarista Bosco leu *L'Histoire de L'Ancien e du Nouveau Testament* do beneditino francês Augustin Calmet (1672-1737), *L'Histoire de l'Ancien et du Nouveau Testament et des Juifs, pour servir d' introduction à l'Histoire ecclésiastique* de M. Fleury, as *Antiguidades Judaicas* e a *Guerra Judaica*, de Josefo Flávio; *Reflexões familiares sobre a história da Religião* de Giuseppe Marchetti (1759-1829), arcebispo titular de Ancira; *Défense du Christianisme ou Conférence sur la Religion* de Denys Fraysinous, para a juventude francesa; leu ainda Balmes, Zuccone, Cavalca, Passavanti, Segneri e toda a *História da Igreja* de Henrion (DESRAMAUT, 1994, *passim*).

Dizia aos seus:

Se adquirirdes conhecimentos variados, tereis um grande auxílio para fazer o bem, especialmente à juventude; mas, sem o exercício da memória, nada aproveitará ter aprendido, porque facilmente os esquecereis.

Como era sua leitura? Prestava a máxima atenção na leitura, não só lendo por puro prazer ou curiosidade, mas para aprender e decorar. Os próprios prefácios eram por ele lidos, porque julgava necessário conhecer o "design" do autor e os motivos que o haviam induzido a escrever. Começava dando uma olhada ao índice para ter uma síntese do livro. Notável a sua erudição e conhecimento filosófico, teológico, bíblico, histórico, casuístico-moral, ascético, de direito

canônico, física, matemática etc. Estava preparado para as funções que executaria na vida e sabia expor com facilidade, elegância e clareza o que provocava admiração nas pessoas que o ouviam (LEMOYNE, 1898, p. 318-319, 380, 398).

Conhecia o latim, grego, francês, italiano e hebraico, além de seu dialeto, o piemontês. É clara a influência francesa, também porque o Piemonte estava sob domínio cultural da França. Esse arsenal de conhecimentos e práticas seria muito útil para o escritor e homem de ação que foi. Ninguém melhor que ele conhecia sua clientela, sua cultura e a cultura de seu tempo, porquanto dela tinha saído e nela viveu. De fato procurou escrever seus livros ou suas revistas utilizando dispositivos formais afinados com as expectativas e competências do público a que visava, especialmente o público jovem das escolas ou pequenos operários provenientes dos campos. Fazia apenas leves referências aos fatos áridos ou menos importantes. Aqueles que provocavam emoções, tratava com mais atenção, relevando algumas particularidades e circunstâncias, para que não apenas instruisse a inteligência, mas comovesse espiritualmente também o coração (LEMOYNE, 1901, p. 328-329). As edições de alguns de seus livros se esgotavam rapidamente.

Dom Bosco tinha especial apreço em usar a máxima simplicidade de estilo ao escrever. Queria fazer-se entender até pelos mais rudes operários e mulheres do povo. Para alcançar tal objetivo, ao escrever algumas páginas, antes de entregar à impressão, costumava ler para as pessoas de pouca instrução letrada, perguntando se elas entenderam. Se obtivesse resposta negativa diante de alguma palavra ou frase, ou conceitos por demais clássicos ou difíceis, retocava, corrigia, modificava, refazia períodos inteiros tantas vezes quantas fossem necessárias para que fossem compreendidos. Apesar de evitar o estilo pomposo e demasiado elegante, não descurava a pureza de língua, a emoção e clareza para tornar suas obras agradáveis ou proveitosas a qualquer classe de pessoa. Eis porque seus escritos eram lidos com grande afeição pelos jovens e pelo povo (LEMOYNE, 1901, p. 191-192).

Seu primeiro revisor foi o porteiro do “Convitto Ecclesiastico” (de Turim), a quem passava os manuscritos da sua “Storia Sacra”

para que os lesse. Depois, perguntava-lhe se havia compreendido o sentido. Em caso contrário, reescrevia o trabalho, tornando-o ainda mais simples e popular (LEMOYNE, 1901, p. 392-393). Outro revisor era a própria mãe iletrada (LEMOYNE, 1904, p. 650).³ A instrução catequética era fundamental para a educação moral de seus moleques (LEMOYNE, 1904, p. 148-150). Insistia não apenas em decorar mas que soubessem explicar racionalmente as respostas.

Evidentemente, Dom Bosco procurava fazer coincidir as suas práticas de representação com as representações das práticas de seus leitores, aliás já vivenciadas por ele, que foi pastor, agricultor, atleta, garção, cozinheiro, contador de histórias, líder infanto-juvenil, prestidigitador, mágico, sapateiro, ferreiro, alfaiate, carpinteiro, seminarista, músico, compositor, poliglota, teatrólogo, historiador. Viveu a interdisciplinaridade.

Em 1845, reabriu suas escolas noturnas e reuniu 200 rapazes em três classes. À noite, após o encerramento das oficinas, os jovens vinham aprender a ler em grandes cartazes murais. Por uma hora, ressoavam as monótonas cantilenas das letras do alfabeto e palavras inteiras, compiladas por sílabas e proposições simples e compostas. Três coros distintos se entrecruzavam, interrompidos ora um, ora outro, pela voz do professor. Dom Bosco queria torná-los capazes de estudar o catecismo por si mesmos. Alguns aproveitavam e aprendiam aritmética, noções de desenho e breves noções de geografia.

Lecionava ainda Dom Bosco aos alunos de classe média do La Salle e era sempre atração. Eram as primeiras escolas noturnas da época na região. Entretanto suas aulas provocavam suspeitas de alguns, que o julgavam revolucionário, louco ou herético. Dom Bosco permitia recreios rumorosos. O sistema antigo de educação das escolas era disciplinado pelo rosto severo do professor e pelo chicote. As inovações de Dom Bosco arejavam em demasia a liberdade e causavam preocupação. (LEMOYNE, 1904, p. 347-350).

A “Storia Ecclesiastica”

Percebendo as dificuldades que se apresentavam à Igreja com

o avanço das doutrinas liberais e a intensa infiltração de seitas protestantes e ataques ao Papa, que então exercia o poder temporal nos Estados Pontifícios, porquanto já se esboçavam os planos da unificação da Itália, resolveu Dom Bosco escrever textos escolares. Na Itália, foi e continua sendo muito difícil a separação dos saberes históricos relativos à Igreja e ao Estado, tão ligados se acham as duas instituições. Desse modo, em 1845, foi lançada a "*Storia Ecclesiastica, ad uso delle scuole, utile ad ogni stato de persone, compilata dal Sac. Giovanni Bosco*".

As razões que o levaram a escrevê-la - não-las diz no prefácio - são interessantes porque revelam as práticas e as representações seguidas na escola de seu tempo quanto ao ensino da História da Igreja. Na introdução, explicava Dom Bosco como escolhera o mais adequado e "*mais simples conforme a capacidade do jovem*". Eliminou ou apenas acenou os fatos completamente profanos ou civis, áridos e menos importantes. "Tratou com maior cuidado daqueles que lhe pareceram mais ternos e comoventes" "para não só atingir a inteligência senão comover espiritualmente o coração" Mais: selecionou "aqueles sentimentos e expressões que são mais italianas". Essas representações e práticas lhe pareceram mais necessárias "para os que nasceram e foram educados no seio da Igreja Católica para tornar sua história mais agradável não só, mas que seja propagada e conservada".⁴

Interessante é o que ele diz ao leitor na apresentação da 4.ª edição, de 1871: Preocupa-se em escolher "os fatos, os modos e as palavras que pareceram mais oportunas à classe dos leitores à qual é destinada". Considera uma "estrita obrigação seguir com imparcialidade os autores contemporâneos e mais próximos à época dos fatos expostos. Nos casos duvidosos, seguiu os escritores que moravam nos lugares onde ocorreram os acontecimentos relatados". No final da obra, acrescenta "um pequeno Dicionário" "para explicar os nomes menos fáceis de compreender-se para facilitar o estudo e a leitura" (BOSCO, 1977).

A exposição - bem pedagógica - procurava situar permanentemente o jovem leitor em frente a um mestre ativo. Procurou Dom Bosco alhures modelos a imitar, como o curso completo de

história do oficial francês, Jules-Raymond Lamé-Fleury, dedicado aos meninos e jovens, publicado entre 1829 e 1844. Eram relatos unidos, cheios de imagens ou representações, concretos e cordiais que encantaram certamente o novo historiador da Itália. Pouco preocupado com as causas e efeitos, que regulavam as histórias muito factuais, ele relatava os reveses, os sucessos, os sofrimentos e as batalhas aos meninos, não como discípulos, mas como jovens amigos.

Outra obra consultada foi *Giannetto, Letture elementari per fanciulli*, de Luigi Alessandro Parravicini, muito familiar na Itália. Em vinte sete dias, o denominado Geannetto, um adulto, comodamente instalado no campo, contava aos rapazinhos, sedentos de instrução, toda a história de seu belo país. Exaltava as virtudes e denunciava os vícios, com intenção abertamente moralista. Do mesmo modo, Dom Bosco, em sua História da Itália, pretendia que os leitores tomassem consciência da diversidade e da riqueza da cultura, da economia e da sociedade italiana. Por isso, mais que uma história política, trata-se de uma "história civil" da península italiana.

Dom Bosco dividiu a história da Itália em quatro períodos, ou seja: 1) a Itália pagã, das origens ao começo da era cristã; 2) a Itália cristã, de Cristo ao fim do Império do Ocidente; 3) a Itália Medieval; 4) a Itália Moderna. Os três primeiros títulos mostravam a predominância do fato religioso na representação mental do autor, observando-se que a Itália estava longe de ser cristã entre Cristo e Constantino. Nos períodos, inscreveu uma longa série de títulos concretos, isto é, os temas dos capítulos. Eram os fatos maiores, como "*a idolatria*" na Itália pagã, "*as cruzadas*" na Idade Média, "*a batalha de Lepanto*" e "*a peste de Milão*" na Itália moderna; e personagens como "*Cincinato, o agricultor*", "*Arquimedes, o matemático*", "*Vespasiano*", "*Juliano Apóstata*", "*Teodósio o grande*" e outros italianos ilustres... Os meninos não se aborrecerem sobre considerações políticas deste livro de história.

Redigiu os capítulos a partir da documentação, apoiando-se preferentemente nos traços coloridos e edificantes. A crítica histórica era a última de suas preocupações, porque julgava autênticos os relatos impressos nas fontes. Contava gentilmente a sua história, à maneira de Lamé-Fleury e de Giannetto, aos meninos, seus "*bons amigos*",

seus "caros amigos", seus "ternos amigos". Quando Ricoti enfada, ele encanta ainda hoje. Dom Bosco sorria a seus leitores.

A mensagem de Dom Bosco, através da História de seu país, merece mais atenção, pois ele entendia fazer de seu livro uma longa lição de moral pessoal e social, trazendo conclusões, reflexões da sabedoria popular, tais como o retrato de Arquimedes de Siracusa: "O homem virtuoso é estimado por todos, até por seus inimigos". Ou como esta de Mário, ditador romano: "Mário recebeu as maiores honras; foi considerado como fundador de Roma e salvador da Itália. Feliz aquele que se mostrou na paz o que havia sido na guerra; mas deixou-se levar pelo orgulho e o orgulho é a ruína dos homens" (DESRAMAUT, 1994, p. 186-193).⁵

As práticas escolares em Dom Bosco procuram levar às mentes de seus jovens alunos representações de imagens positivas da história, dentro de uma visão providencialista, à maneira de Bossuet. A conclusão geral de sua história testemunha que:

em todos os tempos a virtude foi amada e os que a praticaram foram sempre venerados, ao contrário do vício sempre reprovado e os viciados desprezados. A religião foi julgada em todos os tempos o sustentáculo da sociedade e das famílias. Onde não há religião, só há imoralidade e desordem. (BOSCO, p. 324-325; 224-127).

A segunda edição provocou reação, por suas opiniões conservadoras, da imprensa revolucionária que exigiu a intervenção do Ministério da Instrução Pública no sentido de impedir sua difusão nas escolas. Mas, a intervenção de Noccolò Tommaseo, literato e historiador, salvou a obra de Dom Bosco, relevando a sua arte de extrair dos acontecimentos sociais preciosas lições de moral (DESRAMAUT, 1992, p. 49-56).

Dedicou este trabalho às escolas e aos Oratórios Festivos, ao Provincial dos Irmãos das Escolas Cristãs de Turim, Ir. Ervè de la Croix. A obra foi aplaudida e amplamente divulgada, chegando em 1901 a onze edições, num total de mais de 50.000 exemplares.

A "Storia Sacra"

Dois anos depois, lançava Dom Bosco o segundo livro

didático, a *Storia Sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchito de analoghe incisioni compilata Sacerdote Giovanni Bosco* (TORINO, SPEIRAMI et FERRERO, 1847, 212 p.). Neste volume, expunha Dom Bosco com uma linguagem expurgada, chã, com estilo claro - característica de todos os seus livros - os fatos mais importantes da Bíblia, de modo que os meninos não pensassem para compreender a narração e a decorassem, como era costume na época.

No prefácio respondia a uma possível objeção de que já existia sobre o assunto demasiada quantidade de livros capazes de satisfazer a qualquer leitor. Mas Dom Bosco, após examiná-los, ficou desenganado, por verificar que "a ostentação dos conceitos" e do "fraseado em alguns", a "ausência da cronologia" em outros, que tornam difícil o entendimento do leitor. Em quase todos, as várias maneiras de falar despertavam conceitos menos puros nas mentes juvenis.

Dom Bosco contava aos meninos do Oratório Festivo historietas bíblicas, extraindo-lhes ensinamentos morais que pareciam mais convenientes, já que a Bíblia é o fundamento dos dogmas (BOSCO, 1847, p. 7). Julgava que a Bíblia escondia um tesouro de doutrina insuficientemente explorado pelos professores e catequistas. Adotou a metodologia usada no Catecismo, ou seja, de perguntas e respostas.⁶

Inseriu no texto "figuras representando visualmente os fatos mais luminosos relatados". Muitos mestres, explicava ele, pedem que "a história santa seja ensinada com o auxílio de imagens que representem os fatos a que se referem" (LEMOYNE, 1898, p. 7-8). Semeou no livro trinta e nove figuras para o Antigo Testamento e vinte oito para o Novo. Eram figuras emprestadas de artistas francesas do século XVIII, de belo acabamento. Seu realismo reforçava a crença do leitor e da realidade histórica dos acontecimentos extraordinários, como a de "Elias arrebatado aos Céus" em carro de fogo, a de "Jonas no ventre da baleia", a do "Castigo de Heliodoro no templo de Jerusalém", etc.

Para os mestres da época, a Bíblia era um texto histórico literalmente e de ponta a ponta verídico. Os exegetas do tempo só conheciam a leitura literal da Bíblia e confundiam narratividade com

historicidade. Dom Bosco como os demais não gozavam então de outros critérios de interpretação. Assim também a cronologia minuciosa, por ele adotada, está contraditada pelo astrofísica, pela paleontologia e história do Oriente. Dom Bosco conformava-se com os conhecimentos históricos da então. Em todo o caso, o *design* de sua “*Storia Sacra*” não tinha intenção histórica, senão doutrinal, moral e educativa. Ele próprio o afirmava no Prefácio da obra: “*iluminar o espírito para tornar bom o coração*”.

Sua preocupação consistiu em compilar um curso de História Sagrada que, “*ao conter todas as notícias mais importantes dos livros sacros sem o perigo de despertar idéias menos oportunas, pudesse ser apresentada a qualquer juvenzinho dizendo-lhe; Toma e lê*”. Assim Dom Bosco pôs diante dos jovens uma história dentro das práticas e representações de sua idade. Procurou primeiro testar “*um por um dos fatos da Bíblia Sagrada, verificando minuciosamente qual a impressão que causava seu relato e que efeito produzia*”. Esta foi a norma por ele adotada na redação do texto.

Dom Bosco procurava conhecer as práticas, representações e exigências de seus leitores para a eles adaptar o próprio discurso. Nesse livro, tentava responder indiretamente às principais dificuldades correntes no ambiente popular em relação à religião e à Igreja Católica. Rebatia imperceptivelmente às críticas feitas pelas seitas protestantes, sem excitar barulho. Estas acusavam os católicos de não conhecer a Bíblia e combatiam as verdades católicas afirmando não ter fundamento na Sagrada Escritura. Por isso, Dom Bosco, narrando os fatos do Novo e do Antigo Testamento, procura realçar o culto externo, o purgatório, a necessidade das boas obras para a salvação, a veneração às relíquias, a intercessão dos Santos, o culto a Maria Virgem, a confissão, a presença real de Jesus Cristo na Eucaristia, o primado do Papa e argumentos análogos. Quase todas as Histórias Sagradas usadas no Piemonte descuidavam essas reflexões necessárias.

A visão doutrinal tinha finalidade moralizadora: de encorajar a prática da virtude e denunciar o vício. O mais das vezes, o simples relato bastava, por exemplo: A história de Noé bêbado e ridicularizado pelos filhos incitava a desconfiar da força do vinho; a maldade e os

“*enormes pecados*” de Sodoma e Gomorra lhes valeram ser varridas por um incêndio que as destruíram. E assim por diante.

O educador Ferrante Aporti que introduziu as Escolas de Método (Escolas Normais) no Reino do Piemonte, reconheceu o trabalho de Dom Bosco, que foi adotado em muitas escolas públicas e particulares, para as quais fora escrito. A edição de 1853, em que melhor está desenvolvido o método pedagógico, foi enriquecida de nomes da geografia sagrada comparados com os nomes modernos. E foi sucesso editorial. As edições se sucederam umas às outras, sempre melhoradas e aumentadas e em 1901 já alcançava na 23ª edição. No Brasil, até 1965, chegou a catorze edições, sendo a última de 106.000 exemplares.⁷

Os defeitos de sua obra tornaram-se por muito tempo insensíveis ao público católico mais exigente, que apreciava ingenuamente suas qualidades. Em 1947, conquistava um recorde de cem anos de uma longa e gloriosa carreira e Eugênio Ceria, historiador dos Salesianos, escrevia “*A história sacra de Dom Bosco é ainda hoje um dos melhores para nossas escolas*”. E dez anos depois, às vésperas do Concílio Vaticano II, lia-se na quarta capa de uma reedição da *Storia Ecclesiastica* de Dom Bosco: La Storia Sacra di San Giovanni Bosco è consigliata ai licenziandi maestri dai programmi ministeriali di esame delle scuole secondarie e superiori; e ai maestri della Sacra Congregazione del Concilio nelle recenti norme per l’insegnamento religioso nelle scuole medie d’ Italia.

Concluindo alguns dos comentários supra, escrevia Desramaut: *La limpidité du style, le caractère concret des observations et un sorte de proximité chateaufreuse entre l’auteur e le lecteur expliquait ce succès persistant*.

O Sistema Métrico Decimal

O jovem padre Bosco, um sucesso editorial, ousou dar um passo mais ousado e marchar para a publicação de textos escolares, aparentemente não muito de acordo com a missão sacerdotal. Dom Bosco, em seus cursos noturnos e na escola dominical, ensinava ou fazia ensinar aritmética.

No reino do Piemonte, usava-se uma imensa variedade de pesos e medidas que confundia o comércio. Por isso, o Governo da Sardenha, com o Édito Régio de 11 de setembro de 1845, aboliu todos os velhos pesos e as velhas medidas e adotou exclusivamente o Sistema Métrico Decimal. O Édito Régio devia vigorar a partir de 1º de janeiro de 1850. Para preparar as populações o Governo proclamava a súditos, as escolas, repartições públicas e as igrejas, e distribuía quadros sinóticos. O Piemonte imitava a França que havia inventado o sistema no começo da Revolução e que, desde 1840, interditava o uso das antigas medidas.

Essa primeira edição não nos chegou às mãos. A situação era muito complicada, como se pode perceber pela descrição das medidas e pesos então vigentes e que, apesar das dificuldades, estava profundamente radicada nas práticas e representações da população.

Tradicionalmente, no Piemonte, eram usados o "raso", medida de comprimento equivalente a 60 cm, subdividido em 14 "onças", ou seja, aproximadamente 4, 28 cm; ou ainda em *pés* de 12 "onças" cada e em *trabuco* (fr. "trabut"), de seis pés, ou 3, 086 ou 2, 64 cm, conforme as regras. A onça designava também a unidade de peso (aproximadamente 30 gramas), cujos múltiplos eram a *libra* (de 12 onças) e o "rubbo" ou "rubbio" (25 libras ou 8, 169 kg. em Milão). A capacidade era calculada de maneira diferente para os sólidos e para os líquidos. Temos a "emina", para os sólidos. Esta, no Piemonte, variava entre 29 l e 7, 30 l., ou seja, devia-se multiplicar por seis para ter um saco, em Vercelli, e por cinco em Turim e alhures, por região.

Para os líquidos, existiam a "pinta", que variava entre as regiões: 1,57 l (Milão), 1,76 l (Gênova), 2,26 l (Modena), 1,37 l (Piemonte), 0,95 (França) e ainda em uso na Inglaterra (0, 568 l). Nos Estados Unidos, é usado com dois valores para secos e molhados, respectivamente, 0, 473 l e 0, 551 l. Os seus múltiplos eram a "brenta" (inglês: "brent"), um grande cone de madeira, quase carregava nas costas, seguro com cintos de couro, para transporte de mosto e de vinho; e a "carra". Correspondia a "brenta" a 50 l em Turim e 75 l em Milão; A "carra" valia 10 "brente". Havia ainda o "boccale", vaso pançudo, com ou sem bico, de terracota ou de vidro, sempre com asa,

pouco inferior ao litro ou quase dois litros, conforme as regiões; o "coppo", um vaso o mais das vezes de terracota, mais largo da boca para o fundo, para guardar óleo e também vinho, que valia 1,11 l (Alessandria), 1, 86 l (Novara) e 1, 70 l (Pavia).

Para as medidas de superfície, havia as "tavole" (táboas), de aproximadamente 38 m², e as "jornadas" (100 "tavole"). Temos ainda a "tesa", unidade de comprimento, usada na Itália e na França, antes do sistema métrico decimal" (DEVOTO e OLI, 1988; BATTAGLIA, 1961-1986, 1994).

Não eram simples, portanto, e os comerciantes mal intencionados enganavam facilmente os clientes. Além disso, na península itálica, os cálculos variavam de região para região.

O Governo, para assegurar-se do êxito das medidas legais, através do Ministro da Agricultura e do Comércio, com uma circular, dirigiu-se aos Bispos do Reino que exortassem a seus párocos a cooperarem de maneira conveniente para instruir as populações a eles confiadas, no sentido de desenraizar-lhes os preconceitos, modificar os hábitos inveterados para evitar que a introdução do novo sistema gerasse descontentamento, fraudes e enganos.

Os Bispos atenderam prontamente os apelos governamentais. Mesmo o Bispo de Asti, apesar de estar em dificuldades perante os tribunais e perante o governo, por causa de acusações caluniosas, escreveu uma circular aos seus párocos, cuja conclusão rezava: "Recomendo-vos... a pôr-se de acordo com os professores comunais para a instrução das escolas noturnas e dominicais, aproveitando particularmente das horas em que, terminados os ofícios divinos, cada indivíduo possa assistir sem incômodo às lições; e onde faltar professor, peço-vos a suprir com a vossa religiosa solicitude".

Dom Bosco, que há vários anos, já introduzira o sistema métrico em suas escolas, resolveu antecipar-se, apenas editada a lei, e se pôs a escrever como bom matemático um livrinho intitulado "Sistema metrico decimale, ridotto a semplicità, preceduto dalle quattro prime operazioni dell' Artmetica ad uso degli Artigiani e della gente di campagna per cura del sacerdote Bosco Gio."

Lançou a primeira edição em 1849. Providenciou oportunamente a escolha de professores hábeis e diligentes.

Na primeira página, intitulada "Avvertenza", que não nos chegou, traçava suas intenções e a forma de sua composição. Na segunda edição, meses depois, no mesmo ano, apresentava algumas melhorias e acréscimos sugeridos pelo "prática" e julgadas necessárias para simplificar o novo sistema.

Dom Bosco pretendia apresentar ao público um "compêndio simples e claro e adaptado à capacidade de qualquer leitor".⁸ Tratava das quatro operações, a tabuada de multiplicar, e alguns exercícios práticos para cada operação. Adotava o sistema de perguntas e respostas.

Começava com as regras para conhecer os números e os exemplos correspondentes e alguns exercícios. Consultou diversos professores, entre os quais Giulio, Milanesio, Borghino e o texto de aritmética impresso por um irmão das Escolas Cristãs, e adaptou aos próprios objetivos dentro das práticas culturais dos jovens a que atendia. Conforme seu costume e talvez os modelos de então, inseria observações moralizadoras nos problemas de aritmética.⁹

Define o sistema métrico decimal e apresenta as razões porque foi adotado de preferência ao antigo sistema. Dá as definições das novas medidas, sua nomenclatura, seus múltiplos e submúltiplos. Apresenta as tabelas do sistema antigo e do novo, as quatro operações com números decimais e exercícios de aplicação, grande parte dos quais com características moralistas (semelhantes ao que vimos supra), tabelas e exercícios de conversão das medidas antigas (vigentes no Piemonte) em medidas novas e as recíprocas. Termina apresentando comparações de alguns pesos e medidas e alguns apêndices sobre as moedas em vigor na Itália e na Europa.

Essa primeira edição, apesar de abundante, esgotou-se em menos de três meses. A crítica a recebeu muito bem e relevava as razões de sua acolhida em lugar de outras do gênero que eram pouco adaptadas aos jovens aprendizes, ou por serem escritas de maneira muito elevada ou, o mais das vezes, por falta de análogas relações do sistema antigo com o novo.

O Jornal "Armonia" dizia que Dom Bosco havia recolhido dos outros autores o que lhe parecia melhor e mais popular comparando com o antigo, indicando o modo de reduzir os pesos e as medidas

antigas em novas unidades métricas e reciprocamente com uma simples multiplicação, aplicando ainda com sucesso a prova dos nove. "O *palavreado simples, os modos populares e a clareza dos conceitos tornavam usa obra muito acessível às inteligências dos alunos*".

Dom Bosco, ainda não satisfeito, compôs uma comédia, em três atos, com oito diálogos, onde joga magistralmente com as representações e práticas, o "saber" e "saber-fazer" que formavam os sistemas de tensões que questionavam a escola de então, e os modos de apropriação vigentes no ambiente camponês e no comércio e os introduziu na escola elementar para facilitar a assimilação do novo sistema das medidas. São diálogos muito interessantes e demonstram a sua grande habilidade em introduzir as formas de representação e as práticas dessas representações na linguagem teatral para complementar o que apresentava nas salas de aula, como recursos de ensino-aprendizagem.¹⁰

No primeiro diálogo, dois personagens discutem a definição do sistema. Um dos personagens começa dizendo que "se estivesse à frente dos negócios, cortaria a cabeça daquele ser imaginário que chamam progresso e o mandaria para o cemitério", uma vez que "há seis mil anos e ninguém falou do sistema decimal e só agora quando o mundo caminha em paz, mudam-se de repente os pesos e as medidas e quem não sabe usá-las, ao menos sabia embrulhá-las". O outro retruca mostrando que a confusão já existe com as antigas medidas que variam de regiões para regiões, causando grande perigo de enganar ou ser enganado. Depois explica exemplificando concretamente, usando um cordão em torno do globo terrestre, as novas medidas que simplificarão e uniformizarão as práticas de todos

No segundo, dois personagens dialogam tentando explicar a unidade e os derivados do metro e suas vantagens para o cálculo e para o comércio. Mostra o metro, desenha um metro quadrado no quadro negro. Explica como medir um terreno, o feno no depósito; através de um recipiente de um metro cúbico. Mostra, no quadro um decímetro cúbico que será usado em lugar da "emina", "coppo", "quartino", "brenta", "pinta", "boccale", cujas representações já eram conhecidas. Ao final, mostra uma caixinha em forma de centímetro cúbico, que vale uma grama.

No terceiro, Antônio e Zezinho, debatem o uso dos múltiplos e submúltiplos.

Na quarta peça, um marceneiro, que trabalha duro fazendo portas, pontes e soalhos e só tem usado o “pé”, “trabuco”, vai ao professor de Sistema Métrico pedir explicações sobre as novas medidas. O professor mostra o metro e compara com as duas medidas usadas pelo marceneiro e vai explicando colocando-as lado a lado. O marceneiro faz contas usando decimais. Dizia este que, se não o procurasse, seria logrado pelo vendedor de madeira. Ao término, o professor aconselha a providenciar um livrinho para certificar-se dos números fixos e sobre o modo de comparar as medidas de um sistema com o outro.

O quinto diálogo traz a discussão sobre o *metro* comparado com o “*raso*”. Um dos personagens, comerciante, foi repreendido duramente pela mãe por ter sido enganado ao vender pano.

No sexto, a discussão, gira sobre o litro, hectolitro, decalitro e a “pinta”, “boccale”, “brenta”, “emina” e “coppo”, entre um carregador de vinho (“brentatore”), um moleiro e um militar. O último foi procurado por ser considerado, como militar, conhecedor do novo sistema. O “brentatore” achava-se em apuros porque as antigas medidas de vinho tinham sido proibidas, já que a “brenta” fora substituída pelo litro e seus múltiplos e submúltiplos. O moleiro trazia o “*coppo*” e a “*emina*”, que também haviam sido substituídos. Corriam estes perigo de serem logrados. Ao final da cena, convidam o militar para tomar uma garrafa de vinho.

O oitavo diálogo encena um debate entre um cozinheiro, um carvoeiro e um padeiro, sobre o grama, o hectograma, o quilograma e o miriagrama em confronto com a onça, a libra e o “rubbo”. O padeiro tinha conseguido as informações sobre o novo sistema para também atender os dois amigos, cujas profissões eram coligadas e portanto as práticas eram semelhantes. O cozinheiro trabalhava com onças para comprar manteiga, espinafres, carnes, sal, salames, salsichas, pimentas, canela, etc.; o carvoeiro, com lenha, carvão, etc., e o padeiro, com trigo, aveia, centeio e complementos.

Finalmente, no último, um pai de família, um arrendatário de terrenos agrícolas, debate com um empresário sobre o uso do

quilômetro, milha, “*tavola*” e are, estéreo e “*tesa*”. Este é procurado por aquele, por ser de bom coração, para resolver uma pendência entre ele e um senhor que quer acertar as contas dos trabalhos dos filhos, segundo o sistema métrico que não conhece. Sendo um dia chuvoso, não podendo sair de casa, pode atender ao pedido. A conversa é longa, mas animada, instrutiva e esclarecedora. O arrendatário sai muito contente e agradecido, decidido a passar para os camponeses o que aprendera sobre as novas medidas.

Além de escrever esta comédia, encontrou ainda tempo e dedicação extrema ao reunir mais de 45 jovens para atores e substitutos, e sobretudo muito paciência para fazer aprender esses diálogos jovens carentes de cultura acadêmica, ainda iniciantes na leitura, sem compreender o valor das palavras e a relação entre elas. Tinha de usar de muitas maneiras para adestrá-los na mímica, repetir muitas vezes o mesmo diálogo até decorá-lo completamente. Alguns não conseguiram sequer pronunciar certas palavras, que, erradas obstinadamente, faziam rir os expectadores, com a vantagem de tomar mais alegre a recitação. Os resultados foram altamente compensadores.

Dom Bosco já usava a prática da leitura não só para ensinar seus jovens a aprender a ler, mas também para outros objetivos. A memorização dos textos auxiliava-os na aprendizagem da leitura. Havia assim uma equivalência entre ler e aprender, ler e decorar. O que na sua época era uma prática inovadora. (CHARTIER, 2-4, 10-12).

Essas composições eram uma verdadeira escola para tantos jovens expectadores. Variava sempre o aspecto da cena, ora representando uma bodega, ora a casa de um feitor. Eram trazidos e usados os novos e os velhos pesos, as velhas e as novas medidas, até um globo terrestre. Dom Bosco procurava na sua mente o modo de mudar a veste dramática em seus diálogos. Às vezes, o palco aparentava uma escola com enormes cartazes, o ábaco e o quadro negro. Um representava o professor, sempre com a farda de “bersagliere”; outros vestidos de camponeses, ou de transportador de vinho, ou de alunos, ou ainda de fazendeiro ou de outros tipos de pessoas. Um moleiro branco de farinha, um ferreiro enegrecido pelo pó e fumaça do carvão. Os expectadores apreciavam o mundo destas

cenar e, ainda mais, os meninos.

Representava-se no palco um mercado onde figuravam vários tipos de comerciantes e compradores. Não cientes da obrigatoriedade das novas medidas e pesos, ou não querendo saber, pediam para fazer as compras com as medidas antigas. O comerciante, ciente da lei, observava que aquelas estavam abolidas e o comprador protestava contra a novidade. Então os contendedores acaloravam-se em convencer um ao outro, até que, com paciência e calma, o cliente aceitava as novas por sua utilidade. Às vezes, a cena representava um pobre operário aborrecido que encontrava um companheiro ou um antigo professor e o solicitava explicações.

Assim Dom Bosco soube entrelaçar tão bem os fatos e os episódios, por na boca dos interlocutores palavras e debates tão argutos e amenos de modo a transformar uma matéria tão árida em divertimento agradável. Na cena da "brenta", do litro e do hectolitro os assistentes arrebetavam-se de rir. Um dos autores, um jovem fazia o papel relativo às antigas medidas e comparecia ao palco com uma "brenta" às costas. Deposto o seu fardo e nele apoiando-se, deveria a certo ponto dirigir ao seu interlocutor esta pergunta: "Quanto é o litro?" Mas não lembrando esta passagem, nem estando na posição adequada, o "soprador", em voz baixa o sugeriu e, ao mesmo tempo, corrigiu-lhe a postura, que devia ter, dizendo: "Apóie-se na 'brenta'." O bom jovem, confuso, não pensou mais no sentido do seu discurso e gritou: "Oh! Quanto é litro! Apóie-se na 'brenta'." A esta tirada, a plateia arrebetou. O soprador não agüentou o colega de cena, fazia esforços hercúleos para manter-se sério e foram necessários alguns minutos para que a cena prosseguisse.

Entre os personagens importantes, assistiram à exibição da comédia o pedagogo Fernando Aporti, que exclamou: "Dom Bosco não poderia imaginar meio mais eficaz para popularizar o sistema métrico decimal. Aqui se aprende rindo. Até o jornal Armonia, em seu nº 149, de 1849, tratou desta representação teatral.

Conclusão

Dos pensamentos sobre matemática e o tempo, Dom Bosco

sabia fazer passar os seus alunos às mais altas considerações espirituais: Deus, alma, eternidade. Vê-se também, nesses diálogos, como Dom Bosco procurava a aproximação e o entendimento entre as classes procurando harmonizar as suas práticas e representações vigentes. Os mesmos métodos adotou na confecção de revistas e livros sobre os mais variados assuntos.¹¹ Daí a razão de seu sucesso editorial.

Num mundo, onde o universo das práticas de representação e as representações das práticas se modificam rapidamente - veja-se a globalização das práticas de representação via internet - é lastimável como os escritores, na sua esmagadora maioria, fiquem ainda reduzidos a um discurso descolorido e sem imaginação, mesmo nos meios universitários de mais alto nível. As práticas de representação com imagens são hoje uma realidade. Os jornais já o perceberam e estão colorindo suas páginas tornando-as mais atraentes e apetecíveis ao leitor.

Referências Bibliográficas

- ARMONIA 1 giugno 1849. In: LEMOYNE, J. B. Giovanni Battista. *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*. Ediz. Extracommerciale. S. Benigno Canavese: Scuola Tipografica Salesiana, 1898. p. 499-500. v. 2.
- BATTAGLIA, Salvatore. *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: Unione Tipografico-Editore Torinese, 1961-1986, 1994. 17 v.
- BOSCO, G. *Storia d'Italia: raccontata allá gioventù*. 13. ed. Torino: Tipografia e Libreria Salesiana, 1978. (Existe este exemplar na Biblioteca central do UNISAL, U.E. Americana).
- BOSCO, Giovanni. *Opere Inedite*. Roma: LAS, 1977. v. XXIV (1871-1872). (Centro Studi Don Bosco - Università Pontificia Salesiana). Ristampão. *História Eclesiástica*: para uso da juventude. Trad. de L. Marcigaglia. 5. ed. brasileira. São Paulo: Livraria Editora Brasileira, LES, 1954.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Les "faire" ordinaires de la classe*: un enjeu pour la recherche et pour la formation. p. 2-4, 10-12. Datilografado.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *ANNALES*, n. 6, p. 1505-1520, nov-dez. 1989.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11 (5), 1991.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa-Rio de Janeiro: Difel-Brand, 1990. cap. IV.

DESRAMAUT, Francis. *Etudes préalables à une biographie de saint Jean Bosco, III, a jeunesse (1815-1844)*. Lyon, 32-33, avril 1994, pp. 186-193. CAHIERS SALESIENS, Recherches et Documents pour servir à l'histoire des Salésiens de Dom Bosco dans les pays de langue française.

_____. Le Fondateur Religieux (1856-1866). n. 26-27, p. 45-54, jan. 1992. v. IV.

_____. Le jeune prêtre (1844-1852). n. 30-31, p. 106-113 e 125, jul. 1993. 2 v.

DEVOTO, Giacomo; OLI, Gian Carlo. *Nuovo vocabulario illustrato della lingua italiana*. Edizione a cura di Gian Carlo Oli e Lorenzo Magini. Milano: Selezione dal Readers Digest, 1988. (ristampa) 2 v.

KURY, Adriano da Gama. *Para falar e escrever melhor o português*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 15-19.

LEMOYNE, Giovanni Battista, *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco*. v. III. S. Benigno Canavese: Scuola Tipografica e Libreria Salesiana, 1903. p. 623-652.

_____. *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*. Ediz. extracommerciale. S. Benigno Canavese: Scuola Tipografica Salesiana, 1898. p. 318-319, 380, 398. v. I

Notas

¹ Os Pares de França é uma história fabulosa da dinastia de dos reis Francos, desde Fiovus, filho de Constantino, impressos em Módena em 1491. Guerino Meschino narra as aventuras de Rolando, filho de Berta, irmã de Carlos Magno e seu amante, Filon de Anglante, impresso em Pádua em 1473). Bertoldo era um camponês astuto e seu filho Bertoldino, a estupidéz em pessoa. A Histoire de Pierre de Provence e de la Belle de Maguelone é a história do valente guerreiro, filho de Conde de Provence e da bela Maguelona, rainha dae Nápoles. Narram-se fatos estranhos

como o daquele que ouvia a erva nascer a dez milhas de distância Desramaut, F., op. cit., vol. I - La Jeunesse (1815-1844), p. 58-59.

² Ou seja, Cornélio Nepos, Cícero, Salústio, Quíncio Cúrcio, Tito Lívio, Tácito, Ovídio, Virgílio, Horácio e outros. Lia-os por prazer e como se os entendesse. e memorizava os grandes autores. Para Dom Bosco não havia diferença entre ler e decorar.

³ Para ter certeza de que todos o compreendessem, dava seus manuscritos a simples operários, pouco instruídos para corrigir o conteúdo. Um dia lia à sua mãe panegírico de S. Pedro, indicava o santo com o título de *grande clavigero*. Sua mãe interrompeu-o e perguntou-lhe: - *Clavigero!* Onde é esta região. - Dom Bosco percebeu logo que aquela era palavra muito difícil para ser entendida por pessoas do povo e a cancelou. LEMOYNE, Giov. Batt., *Memorie Biografiche di S. Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica e Libreria Salesiana, 1904, p. 650

⁴ *Dedicatomi da più anni all' istruzione della gioventù, bramoso de porgere alla medesima tutte quelle più utili cognizioni, che per me fosse possibile, feci ricerca di un breve corso de Storia Ecclesiastica, che fosse alla sua capacità adattato. Ne provai bensì alcune per più titoli pregiate, ma per l'uso proposto sono o troppo voluminose, o se estendono più del dovere sulla storia profana; diverse si possono denominare piuttosto dissertazione polemiche sui fasti della Chiesa; altre finalmente sono tradotte da lingue straniere e pigliano il nome di storie parziali e non universali; e quel certi autori pare che abbiano rossore di parlare dei Romani Pontifici e dei fatti più luminosi i quali direttamente alla S. Chiesa riguardano.* Também: Id., op. cit., p. 328-329.

⁵ São esses os comentários feitos por DESRAMAUT. Para maiores esclarecimentos, vide DESRAMAUT Francis, *Etudes préalables à une biographie de saint Jean Bosco, III, a jeunesse (1815-1844)*. Lyon, 32-33, avril 1994, p. 186-193. CAHIERS SALESIENS, Recherches et Documents pour servir à l'histoire des Salésiens de Dom Bosco dans les pays de langue française.

⁶ Il metter mano a un nuovo corso de Storia Sacra parrà certamente a taluno fatica inutile, mentre ne esistono già tanti da poter soddisfare ogni condizioni de persone. Così pareva anche a me; ma postomi a far l'esame di quelli che maggiormente vanno per le mani de' giovanetti, ebbi a convincermi che molti sono o troppo voluminosi, o troppo brevi, o spesso ancora, per isfoggio di concetti e di frasi, perdono, la semplicità e la popolarità dei libri santi. Altri por imettono quasi interamente la cronologia, de modo che l' inesperto lettore può difficilmente accorgersi a quale epoca appartenga il fatto che legge, se più si approssimi alla creazione del mondo, oppure alla venuta del Messia. Quasi tutti poi s' incontrono espressioni, che a me sembrano poter destare men puri concetti nelle mobili e tenere menti dei fanciulli.

⁷ Outro sucesso editorial foi *L'Enologo Italiano*, para os cultivadores de uva e produtores de vinho. O livro desapareceu logo do mercado, tanta a sua procura!

⁸ Questa seconda edizione venne migliorata ed accresciuta di più cose suggerite dalla pratica, e giudicate di tutta necessità e semplificata del nuovo sistema".

A intervenção social: uma ação construtiva?

Ramon Llongueras Arola

Mestrando em Educação no Centro Unisal/Americana
Especialista em Educação Social pelo Centro Unisal/Campinas
Psicólogo pela Universidade Autónoma de Barcelona
Psicólogo da Secretaria Municipal de Assistência Social
da Prefeitura Municipal de Campinas

Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(Paulo Freire)

É necessário indagar se a estrutura social latino-americana não está criando uma vasta exclusão de grandes fatias da população das instituições através das atuais relações econômicas. Esta exclusão causa um tal impacto desagregador na família, no trabalho, na escola que a rua começa a exercer funções pertinentes a estas instituições, agora fragmentadas. (Jorge Broide)

O desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo, fruto de interações entre a pessoa e o ambiente, que caminha no sentido da integração individual e social.

A integração individual pode ser chamada de *formação de identidade, self* ou *sentido existencial*. O ser humano é um todo, portanto, não pode separar-se, dissociar-se, em afeto-cognição-comportamento. Não se pode imaginar aprendizagem nem controle comportamental sem afeto. Os processos educativos são um conjunto de influências que moldam o desenvolvimento dos seres humanos. A integração possibilita a inserção em uma realidade concreta e a permanência do sentimento de identidade, ao longo do tempo, mesmo com as mudanças que acontecem ao longo do ciclo vital.

⁹ Alguns exemplos. 1) Un padre spende in giuoco e ghittonerie fr. 7 in ogni domenica; quanto scialacquerà in 52 settimane ovvero in un anno?; 2) Un figlio consuma in gozzoviglie e fumare tabacco 2 fr. per settimana, quanto avrebbe infine dell'anno astenendosi da tali vizi?; 3) Un signore, mosso da vevro spirito di carità, assegna fr. 2.33, da distribuirsi a 9 povere famiglic. Quanti fr. toccheranno a ciascuna?

¹⁰ **Diálogo I:** Scoperta - Definição - Sue unitá fundamntali. *Cesare e Ferdinando Dialogo II:* Spiegazione delle unitá e loro derivazione dal metro. Lorenzo ed Alberto. **Diálogo III:** Multispli e Sottomultipli. *Antonio e Beppe. Diálogo IV:* Mero - Ettometro - Kilometro paragonati col Piede - Trabucco - Miglia. *Un falegname ed un Maestro di Sistema Metrico. Diálogo V:* Metro paragonato col Rasó. *Luigi (Girard) e Costanzo (Cagliano). Diálogo VI:* litro. Ettolitro, Decalitro paragonato colla Pinta, Bocale, Brenta, Emina. Coppo. *Battista brentatore. (Camp. L.co) Pietro mugnato). (Mistralletti) Um militare (Camp. G.pe). Diálogo VII:* Gramma. Ettogramma, Kilogramma, Miriagramma, confrontati coll'oncia, colla libbra, col rubbo. *Giacomo cuoco, Alesandro carbonaro, Fabrizio panattieri. Diálogo VIII:* Kilometri e Miglia - Tavola e Ara - Stereo e Tesa. *Lucio padre di famiglia fittaiolo e Renzo impresario. Id., op. cit., v. III, p. 623-651*

¹¹ Logo a sua iniciativa contou com o apoio do episcopado italiano, como se deduz de uma circular de Dom Filippo Artico, Bispo de Asti Assim escreveu: Non vi stupite (...) che il Vescovo pubblici un avviso, che più sembra spettare all'economia politica che non al ministero apostolico. Il nostro divin Maestro nelle parabole di casa, di capo de famiglia, di coltivatore di vigna, de re che distribuisce i propri talenti da trafficare, e tanto promosse anche l'industria ed il commercio, che condannò il servo infedele, il quale non trafficava il talento... In più luoghi delle Sacre Scritture voi troverete prescritta e lodata la guista uniformità dei pesi e delle misure. Após citar várias passagens (Dt XXV, 15, Prov XX, 23, Eclo XLII, 4), justificava o sacerdote que, após ter cumprido seus deveres sagrados, tratasse de coisas profanas. Id., op., p. 484-485.

A metadimensão, *profundidade* ou *sentido* permite-nos identificar-nos como seres únicos, autênticos e constantes ao longo da nossa história. Nos dá uma dimensão espiritual e nos leva a procurar o significado de nossa existência, compreendendo o significado de nossas relações e ações. De acordo com este significado, aceitamos ou não, conseguimos integrar ou não, as experiências e os aprendizados. Aprendizado significativo é aquele que pode ser incorporado.

A partir da integração individual, ser-eu-mesmo, se produz a integração social. A socialização só é possível mediante a satisfação das necessidades do indivíduo e do respeito à sua existência própria. A socialização implica o aprendizado de modos apropriados de comportamento. O indivíduo passa de *ser biológico* a *ser social*. Nos Contextos de Desenvolvimento, que se produzem os processos de socialização.

O desenvolvimento se produz sempre em contextos determinados (lar, escola, igreja, bairro etc.), que, às vezes, podem favorecer-lo. Contextos que se inter-relacionam e se sobrepõem, mas não se excluem. A integração se produz ao longo de toda a vida e tem como eixo fundamental a estabilidade, a permanência de figuras significativas estáveis. As relações afetivas mais profundas e a implicação dos adultos nesta relação assimétrica são condição *sine qua non* para a integração individual e social. (AROLA, 2000).

Quando um determinado contexto de socialização não contribui para o desenvolvimento, ou o faz insatisfatoriamente, pode aparecer a *intervenção social*. Neste trabalho, consideraremos *intervenções*, como a atuação da *autoridade*, da Lei, face ao incumprimento das obrigações. Note-se que o termo "intervenções" pode significar tomar parte, estar presente, assistir ou interposição da autoridade. Acreditamos que esta dualidade conceitual reflete duas estratégias de atuação: atuação baseada no modelo assistencialista e a atuação baseada no modelo construtivo e emancipador. Nos perguntaremos *se e quando* a intervenção é um processo construtivo, no sentido de ser favorecedor de desenvolvimento. Tendo em vista o Estatuto da Criança e do Adolescente, vigente, muitas vezes justifica-se a intervenção social como Medida de Proteção, de proteção ao desenvolvimento.

O processo de construção

A Doutrina da Proteção Integral contempla crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. A não satisfação das necessidades básicas configura desproteção da criança e do adolescente, bem como de sua família.

Na mesma perspectiva, Panchón (1998, p. 64) considera que a proteção integral implica numa mudança de modelo de atendimento; de um modelo assistencialista-benéfico passa-se a um modelo educativo de ajuda, resumindo no quadro comparativo a seguir as características:

MODELO ASSISTENCIAL - BENÉFICO	MODELO EDUCATIVO DE AJUDA
<ul style="list-style-type: none"> • Como resposta às necessidades da sociedade • Nas intervenções não considera a vontades das pessoas • Atua sobre a pessoa • Mantém a marginalização social • Não considera necessário um modelo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Como respostas às necessidades da pessoa • Intervém a partir da vontade da pessoa • Atua sobre a pessoa e o entorno • Prepara para a competência social • Parte de um modelo interdisciplinar e coordenado

Bleger (1987) considera que o objetivo da Higiene Mental não é a doença e ausência de doença, mas o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da comunidade total; a ênfase translada-se à atenção da vida cotidiana dos seres humanos. E acrescenta que necessitamos conhecer muito mais a psicologia das situações e da vida cotidiana, tanto quanto, que as teorias psicológicas não partam especificamente da patologia.

Temos que partir da realidade e para tal, precisamos conhecê-la; precisamos ouvir a comunidade e pesquisar, como Gentili (2000, p. 47) reflete a questão:

Descobrem dos intelectuais que chegam com receitas milagrosas para responder a todos nossos problemas. Aquela que sabe tudo, para responder a tudo, geralmente é um farsante, pelo menos no campo intelectual, no campo educacional. Vamos dar uma possibilidade à dívida. Vamos

dar uma possibilidade à reflexão coletiva. Vamos dar uma possibilidade às perguntas. Vamos ouvir um pouco mais.

Face à necessidade de ouvir e conhecer a realidade da qual se fala, a Psicologia como um todo e a Psicologia Social em particular têm proposto mudanças, ampliando o foco de intervenção e utilizando-se de novas metodologias. Desenvolve-se a Psicologia Comunitária. Para Martín González (1998, p. 27), o objetivo da Psicologia Comunitária é o estudo dos fatores psicossociais que permite desenvolver, fomentar e manter o controle e poder, que os indivíduos podem exercer sobre seu ambiente individual e social, para solucionar problemas e alcançar mudanças nos ambientes e na estrutura social.

A estratégia metodológica mais amplamente adaptada na maioria de países e a investigação-ação participativa (IAP). Resumimos a seguir, alguns dos supostos básicos da IAP e da Psicologia Comunitária segundo Montero (1998):

- a) As pessoas são construtoras da realidade onde moram. Os membros de uma comunidade são os atores fundamentais dos processos que afetam a vida daqueles que a compõem. Portanto, são os donos da investigação e devem saber os resultados da mesma.
- b) Uma comunidade tem um desenvolvimento histórico e cultural prévio à intervenção psicológica, social ou educativa. Existe antes da chegada dos investigadores e continua existindo após a sua partida.
- c) A investigação, como toda atividade científica, está ancorada espacial e temporalmente. Está sujeita aos mesmos processos de mudança que estão a sociedade e as pessoas que a integram. Não existem conclusões “últimas” e definitivas, somente efetivas, ou não, no momento.
- d) As relações entre sujeitos externos e internos à comunidade devem ser dialógicas, horizontais. O pesquisador externo possui um saber especializado, os membros da comunidade possuem saberes específicos. Ambas formas enriquecerão a ação a desenvolver e contribuirão na produção de novas formas em ambos os campos. Todos ensinam, todos aprendem. No há “peritos”.
- e) Todas as comunidades possuem recursos para concretizar seu

processo de transformação.

Bleger (1987, p. 87) sintetiza os objetivos de uma proposta de intervenção, como ajudar a esclarecer os problemas e objetivos que a mesma comunidade tem já funcionando em seu seio e –sobretudo– ajudar para que os integrantes de uma comunidade tomem consciência de suas atitudes e de suas possibilidades como seres humanos. E ainda acrescenta que este objetivo de contribuir à conscientização é uma posição que nem sempre aparece em trabalhos comunitários; ao contrário, com frequência nos encontramos com correntes messiânicas ou “salvadoras” que defendem interesses alheios à comunidade. A conscientização contribui ao *empowerment*.

García e Chacón (apud MARTIN GONZÁLEZ, 1998) esclarecem que mesmo que o próprio Rappaport reconhece a falta de uma definição precisa do termo *empowerment*, conceitualiza-o como um processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades melhoram, progressam e logram o poder, o governo e o domínio sobre si mesmas, seu funcionamento e sua vida. O conceito sugere tanto a determinação individual de cada um sobre a sua própria vida, como a participação democrática na vida da própria comunidade, geralmente realizada através de estruturas tais como a escola, a associação de moradores, a igreja e outras organizações de voluntários. No *empowerment* convergem o sentimento de controle pessoal, a influência e o interesse pelo poder social real, o poder político e os direitos legais. É um constructo com múltiplos níveis, aplicável aos cidadãos considerados, individualmente e também às organizações e aos bairros; sugere um estudo das pessoas no seu contexto.

No nível individual, e na realidade italiana, Francescato (1998, p. 272) aplica o conceito de *empowerment* como:

Potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, especialmente daqueles menos privilegiados ou por causa de sua idade, sexo, renda, nível de escolaridade ou outros rasgos discriminatórios, num contexto sociológico como Itália, requer trabalhar simultaneamente em vários níveis. Significa revitalizar a pessoas que têm perdido a esperança e a auto-estima e ajudá-las a desenvolver seus pontos fortes em vez de centrar-se nas duas debilidades.

Desenvolver os pontos fortes significa investir na saúde e não

na doença, acreditando na força dos indivíduos e da comunidade.

Nesta visão, podemos afirmar que o sucesso dos psicólogos comunitários será o fato de deixar de serem necessários por ter atingido a comunidade o grau de desenvolvimento e autonomia necessários para manter seus processos de transformação. Mas, a Psicologia Comunitária, também oscila entre duas tendências básicas: assistencialismo e autogestão. (MONTERO, 1998).

Martín González e López (1998, p. 204) denunciam algumas práticas assistencialistas na Espanha, afirmam terem assistido nos últimos anos, no que ao trabalho e a ação social refere-se, à uma declinação profissional deplorável em benefício de rentabilidades políticas planificadas que tem gerado abstencionismo e miséria na participação da comunidade, a base de socorrer, subvencionar, regalar e assistir, marginando em lugar de regenerar, integrar, mobilizar, promover e impulsar.

É o resultado necessário de chegar à marginalização através de um processo cujo desenlace é (CASTEL, 1991) uma exclusão anunciada de efeitos desocializantes. A função que nestes casos cumprem as prestações sociais é, na fala de Miguel Costa, a de amortecer as contradições.

A partir das citações em relação à realidade na Itália e na Espanha, podemos concluir que a intervenção social não é, em absoluto, exclusividade dos países do chamado terceiro mundo.

Voltando ao processo de construção, Bruner (apud AROLA, 2000) descreve os *mecanismos de equilíbrio* entre as ajudas adultas e as execuções infantis mediante o uso do conceito de “andaimaria” no sentido de descrever, de maneira figurada, como os adultos –da mesma forma que os que constróem casas- põem andaimes quando o edifício que levantam não tem suficiente nível para se sustentar sozinho e os tiram quando são capazes: mas tirá-los não significa arrincoar os andaimes, pelo contrário, sempre que necessário (deseja-se provocar aprendizado e por tanto desenvolvimento) voltá-los a utilizar um andar acima, num conteúdo mais complexo, no qual o edifício (que simboliza nossa criança) seja de novo capaz de manter-se sem ajuda dos apoios dos demais mais expertos.

A construção exige:

- um ponto de partida;
- um ponto de chegada;
- um processo, que leva do ponto de partida ao ponto de chegada.

A metáfora nos parece de extrema importância no âmbito da educação social: não podemos ignorar o que a pessoa é, temos que partir dos pontos fortes para, respeitando suas características, tentar chegar aos objetivos, precisando de apoios, muitas vezes, que serão provisórios e não permanentes.

Construir um conhecimento é, na verdade, reconstruí-lo a partir das estruturas cognitivas do sujeito em interação com o meio. Difícil é aceitar o “ritmo” da construção, próprio de cada um. Lima (2001, p. 31) ilustra de maneira clara:

Infantilizar o mundo para atender os desejos egocêntricos das crianças –naturais, saudáveis, esperados em seu desenvolvimento- é mais simples, rápido e fácil para muitos pais do que se preocupar em ajudar a criança a crescer, a superar os limites de seu dia-a-dia. (...)

É desgastante o processo de sentar-se à mesa com uma criança até que ela coma as verduras do prato, e mais, dar-lhe o bom exemplo comendo-as também, mais fácil é autorizar uma sessão de pizza. Para as horas que seriam necessárias para sentar-se ao lado do ‘troninho’ e contar ou inventar estórias até educar o esfínter, melhor é usar fraldas até os 5 anos e trocar o colchão da cama a cada 6 meses.

Em outro sentido e em palavras de Paulo Freire (1994, p. 33) podemos destacar a integração temporal:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2001).

Não haveria educação, se o homem fosse um ser acabado. A

educação tem caráter permanente. O homem é um ser na busca constante de ser mais ao se descobrir inacabado. Ele é o sujeito da educação.

A educação progressista é uma educação para o desenvolvimento, para a "construção"; coloca os andaimos. A educação conservadora implode os andaimos.

Paulo Freire (2000, p. 114) esclarece que ser conservador, a intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que se luta é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz à quase manutenção do hoje. E acrescenta que a esperança, dessa forma, não tem sentido.

Podemos ilustrar algumas das diferenças no quadro a seguir:

Intervenção (Educação) Progressista	Intervenção (Educação) Conservadora
Emancipadora	Bancária
Construir	Destruir
Desenvolvimento	Estagnação
Apoiar	Culpabilizar
Pontos fortes	Debilidades
Autonomia	Dependência
Inclusão	Exclusão
Autonomia	Heteronomia
Criatividade	Obediência
Sujeito	Objeto
Participação	Abstenção
Promover	Assistir
Impulsar	Subvencionar
Ação	Diagnóstico

Ao fazer qualquer intervenção social temos que fazer a escolha. Paulo Freire (1994, p. 49) é enfático, quando diz que o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção, ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, ou fica a favor da permanência.

Isto não significa que deva impor sua opção. A educação progressista não pode ser coercitiva nem manipuladora. A opção feita pelo trabalhador social, ainda de acordo com Paulo Freire (1994) determina não somente o seu papel, mas os métodos e as técnicas de ação, e a opção progressista exige conhecimento e reconhecimento da realidade. Especialmente importante nos parece a caracterização de sociedade fechada que Paulo Freire (1994) faz. Definindo-a como colonial, com o ponto de decisão externo (Espanha e Portugal), caracterizando uma sociedade-sujeito e uma sociedade-objeto. Nas suas palavras (p. 34-35):

Nestas sociedades (fechadas) se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos.

A própria organização destas sociedades se estrutura de forma rígida e autoritária. Não há mobilidade vertical ascendente: um filho de sapateiro dificilmente pode chegar a ser professor universitário. Tampouco há mobilidade descendente: o filho de um professor universitário não pode chegar a ser sapateiro, pelos preconceitos de seu pai. De modo que cada um reproduz seu status. Este é ganho geralmente por herança e não por valor ou capacidade. A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do status ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este status. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis. Há uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Nestas sociedades nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação de mecânicos.

Consideram o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites.

Também se caracterizam pelo analfabetismo e pelo desinteresse pela educação básica dos adultos.

Acreditamos que, de fato, podemos ter uma sociedade-objeto (periferia) dentro de outra sociedade-objeto, que é, rigidamente, controlada e que não recebe apoios para desenvolver *empowerment*.

Ainda Paulo Freire (1996, p. 56-57) em relação ao ensino formal, à escola, acrescenta que frente a uma opção democrática, não é possível deixar de considerar o conhecimento feito de experiência com o qual o educando chega à escola, não valorizando quase nada o conhecimento acumulado, chamado a-científico, do qual é possuidor; tomar ao educando como objeto da prática educativa da qual ele é um dos sujeitos; falar que quem defende as diferenças é populista, liderista e anárquico; defender a estreita visão da escola como um espaço exclusivo de “*lições que devem ser ensinadas e lições que devem ser aprendidas*”; hipertrofiar sua autoridade até o ponto que afogue as liberdades dos educandos e, se estas se revelam, a solução está no reforço do autoritarismo; assumir constantemente posicionamentos intolerantes nos quais é impossível a convivência com posicionamentos diferentes; e elaborar “pacotes” de conteúdos sob o pretexto da melhoria qualitativa da educação, aos quais são acrescentados manuais e guias destinados aos professores para a utilização dos pacotes.

A partir das considerações feitas, é claro que a opção que o trabalhador social faz não é neutra, nem improvisada, responde à uma escolha no sentido da autonomia pessoal e social, ou todo o contrário. Vejamos mais aspectos dessa dicotomia: autonomia x assistencialismo e causalidade x culpabilização.

Autonomia X assistencialismo

Uma opção progressista/emancipadora supõe um desafio às práticas tecnicistas muitas vezes de “*técnicos*” que desconhecem e não reconhecem a realidade. Grabauska e De Bastos (1997) contextualizam que outro aspecto a ser destacado é a relação educação e sociedade. Afirmam que para transformar a realidade, visando à emancipação, é preciso ousar, desafiar as concepções dominantes, as quais perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade. E ainda, acrescentam que:

Neste sentido, uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para a relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão-de-obra “qualificada”. Faz-se necessário, assim, enxergar tal de relação de forma problemática (KEMMIS, 1988). Isto significa reconhecer os limites que são impostos às práticas transformadoras, na escola, pela tentativa das classes dirigentes em obscurecerem a realidade, com a finalidade de se manterem em posição de privilégio. Significa, portanto, desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema. Desta forma, a crítica ideológica das situações de opressão de muitos por poucos é uma tarefa a ser realizada para transformar tal situação. Justamente, o não reconhecimento deste ponto retira o potencial transformador, na direção da emancipação, da investigação-ação. (grifo nosso)

A opção do educador é uma opção de compromisso e de coerência. O educador jamais poderá contribuir à criticidade dos educandos, se ele mesmo aceita a domesticação. Se ele não acredita no potencial do educando, se não o aceita como sujeito, ele mesmo se aliena. A luta pelo preparo técnico, pelo aperfeiçoamento, não pode ser confundida com tecnicismo.

Paulo Freire (2001, p. 136) detalha essa relevância do educador, quando destaca a necessidade de termos consciência que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Se não existe educador neutro, também não existe técnica neutra.

Ampliando o foco, o papel do trabalhador social é problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação

da realidade mitificada. (FREIRE, 1994). É um favorecedor do *empowerment*, que contribui à autonomia.

Petrus (apud ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2000, p. 229) o descreve que o trabalho do Educador Social não é fazer o trabalho que os usuários devem fazer, mas ensinar o que as pessoas devem aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser; pois é na interação que o trabalho educativo acontece. E ainda, argumentam que somente desta maneira poderão ser pessoas autônomas, porque terão aprendido a aprender permanentemente, o que as tornará independentes no seu desenvolvimento, longe das dependências inúteis e infantis da excessiva proteção intelectual e social.

Fundamentalmente, o trabalhador social não pode cair em tentações místicas ou salvadoras, atitudes místicas que coisificam ao negar o papel de sujeito (desejo, vontade) do educando. Mais uma vez, Paulo Freire (1994, p. 20-21) reflete sobre a questão:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações místicas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

Não devo julgar-me, como profissional, "habitante" de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos "ignorantes e incapazes. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os "perdidos", que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.

Acreditamos que o tecnicismo, muitas vezes, mascara além da opção conservadora, a ignorância. Costa Leite (1993) apontou, em relação aos meninos de rua no Brasil, que a Academia não conseguia

dar respostas. Precisamos compreender mais do que definir. Como ela explica (p. 86):

(...) deste modo, buscar a compreensão e não uma definição sobre o menino de rua é procurar saber como ele (re)constrói as noções de liberdade, trabalho, cidadania, família, escola etc., categorias fundamentais para a sistematização de um conhecimento mais aproximado de sua realidade. É entender como ele lida com as situações que esta sociedade lhe oferece, já que ele é produto dela, para que possa vir a ser educado para exercer sua cidadania e sair da rua, como comportamento anti-social.

Lembremo-nos de que temos que *escutar* mais. Não se pode construir mantendo "distância", colocando entaves e barreiras à relação educativa, não podemos usar luvas. Se esterilizamos a relação educativa, a converteremos em relação estéril.

Causalidade (realidade) X culpabilização (mitos)

Toda intervenção social precisa partir da realidade do sujeito, com as suas significações, conhecendo suas fragilidades, porém reconhecendo que o ser humano é condicionado, mas não determinado. Por isso mesmo é esperançosa.

Para Paulo Freire (2000, p. 48), toda prática educativa libertadora, que valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Não pode haver uma aproximação baseada no preconceito, no absolutismo. No dia-a-dia, observamos muitas interpretações que não contextualizam os comportamentos, não compreendem os significados, sendo a leitura social uma leitura classista que, arbitrariamente, rotula de negligentes as famílias e esquece de apontar a negligência de quem lhes rouba direitos básicos.

Não pode haver intervenção sem respeito. Poderíamos destacar a profundidade das frases que vêm em seguida, porque nelas Paulo

Freire (1994, p. 29) resume o princípio fundamental da intervenção social:

Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. (...) Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

Amar é, também, respeitar e reconhecer o outro e suas capacidades. Não podemos aceitar relações clientelistas, que impedem o crescimento ao negar a autonomia e a capacidade de atuar. Vieira (1994, p. 114) nos alerta:

Ante uma demanda crescente, sobretudo das populações carentes de recursos para sobreviver, a intervenção do estado tem-se revelado inoperante e incapaz de modificar o perfil da desigualdade social que peculiariza a sociedade brasileira; ao contrário, esse perfil agrava-se diante da política recessiva e do enorme desemprego por ela gerado. No caso brasileiro, a matriz conservadora e oligárquica e as relações sociais atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, emolduram politicamente a história econômica e social do País, penetrando também na política social. Nas relações clientelistas não são reconhecidos os direitos sociais dos favorecidos, que são considerados inferiores e sem-autonomia. Além disso, as práticas clientelistas personalizam as relações com o objetivo de obter adesão e cumplicidade, mesmo dos que não têm suas necessidades atendidas. O Estado, importante alvo das lutas por reconhecimento social dos excluídos, configura-se terreno fértil para a expansão de tais práticas.

Lembremo-nos de que não existe intervenção neutra. Eis aí o perigo: quando aumenta a criticidade aumentam as reações e aparecem as políticas reacionárias e o assistencialismo. Mais uma vez, Paulo Freire (1994, p. 37) argumenta que as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político de sociedade, pois querem participar mais na sociedade. Em contrapartida, as elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las, que não prestam serviços, atuam paternalisticamente. Em suma, procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças.

Por isso, acreditamos que se faz necessário retirar da área assistencial (do assistencialismo que impede o desenvolvimento e a autonomia) creches, núcleos, programas sócio-educativos em meio aberto e programas de orientação e apoio sócio-familiar e reivindicar o caráter de contexto de desenvolvimento, seu potencial educativo e seu potencial de prevenção e de detecção de desproteção infantil (AROLA, 2000).

Especialmente importante é o trabalho de investigação de Snow e Anderson (1998) com a população de Austin (USA) moradora de rua, quebrando muitos mitos. Assinalam que repertórios de estratégias de sobrevivência não surgem espontânea e independentemente de nossa vontade. Eles são o produto da ação recíproca entre os recursos e a inventividade dos moradores de rua e as restrições organizacionais, políticas e ecológicas locais. Uma compreensão da experiência do desabrigo e de como ela é administrada exige, portanto, consideração da matriz local de serviço social, de agências de controle e de estabelecimentos comerciais que lidam diretamente com os moradores de rua.

Ou seja, o comportamento dos moradores de rua depende:

- das características dos moradores;
- das características das entidades assistenciais;
- das relações entre ambos, contextualizadas no âmbito social maior.

O que pode ser considerado deficiência é uma resposta adaptativa e funcional do morador de rua. Enquanto que para as causas do desabrigo e permanência nas ruas, os autores citados distinguem dois tipos de fatores básicos: estruturais e individuais, considerando-se fundamental a interação entre ambos. Concluem que o desabrigo só será aliviado quando recursos suficientes forem alocados ao problema da marginalidade econômica da sociedade. Snow e Anderson (1998, p. 477) fazem, ainda, interessantes reflexões em

relação a seu estudo sobre a população americana (primeiro mundo/quarto mundo) que podem ser extrapoláveis e que resumimos:

- Os programas de assistência fazem pouco mais que facilitar a acomodação a uma existência destituída; são em grande parte incapazes de fornecer aos moradores de rua o apoio necessário para que saiam das ruas.
- Há também o perigo de que se desenvolva uma “indústria” de abrigo que adquira uma base firme na existência permanente do que deveria ser, corretamente, interpretado como medidas de emergência temporárias.
- Concentrar-se em tratar os moradores de rua sem mudar o contexto sócio-político e econômico em que estão inseridos e perpetuar uma política de *porta-giratória* (entra e sai) que usa recursos, insuficientemente, resulta em fracassos repetidos e gera distanciamento e falta de esperança entre eles.
- Povo de rua difere no grau em que está ancorado, na vida de rua, do ponto de vista comportamental, social e cognitivo, não sendo uma população homogênea.
- Precisamos reconhecer que medidas que visem a evitar o desabrigo através da redução do número de americanos nessas circunstâncias desesperadas, serão mais efetivas e mais humanas do que esperar-se para assisti-los quando eles forem às ruas.

Com relação aos moradores, Snow e Anderson (1998, p. 422-423 e 495-496) afirmam:

Atribuir o desabrigo a deficiências pessoais e a outros casos semelhantes significa não apenas culpar as vítimas, mas ofuscar a dinâmica familiar que torna algumas pessoas especialmente vulneráveis ao desabrigo. (...)

Diferentemente da maioria dos americanos, então, muitos dos moradores de rua vêm de famílias que têm pouco apoio econômico ou emocional para oferecer em tempos de necessidade, quer essa necessidade seja ocasionada por forças estruturais, deficiências pessoais ou apenas puro azar.(...)

Em nossas tentativas de compreender os moradores de rua, ficamos impressionados muito mais com sua normalidade do que com sua patologia. De perto e em contexto, são

notavelmente parecidos com a maioria de nós em suas necessidades básicas, sonhos e desejos, estratégias interpessoais, e sua tendência a explicar sua situação de uma maneira que tenta resgatar o eu. Há diferenças, certamente, mas elas não são tanto qualitativas quanto nuançadas e, às vezes, exageradas. Além disso, na maioria dos casos, essas diferenças não nascem das fragilidades de caráter mas estão enraizadas na situação profundamente triste em que os moradores de rua se encontram.

Confrontados com um conjunto semelhante de circunstâncias, os comportamentos, cognições e faces da maioria dos cidadãos seriam, sem dúvida, muito parecidos. (grifo nosso)

E quanto as organizações, distinguem cinco padrões de funcionamento ou resposta, que sintetizamos a seguir (SNOW e ANDERSON, 1998, p. 132-170):

- **Resposta acomodadora** – Abarcam as instituições que não apenas cuidam do paciente, mas outros tipos de auxílio que se acredita que vão beneficiar o paciente e que oferecem auxílio como um fim em si mesmo e não como um meio para um fim mais importante. A resposta acomodadora atende às necessidades básicas de subsistência dos moradores de rua, particularmente a necessidades de alimentação e abrigo. Facilita a sobrevivência deles enquanto pessoas moradoras de rua, mas faz pouco para tirá-las de lá.
- **Resposta restauradora** – Abordam os moradores de rua principalmente a partir de uma perspectiva orientada para seu tratamento e não orientada para sua subsistência. Seu objetivo geral é cuidar de problemas fisiológicos, psicológicos ou espirituais reais ou percebidos que são vistos como impeditivos do funcionamento de seus clientes. Nenhuma dessas unidades orientadas para o tratamento está preocupada com o problema do desabrigo *per se*. Funcionários das instituições reconhecem que muitos dos moradores de rua estão lá devido a forças socioeconômicas, além de seu controle. Inspiram-se em várias ideologias. Num extremo, está o modelo médico e, no outro, está a orientação salvacionista ou conversionista. A primeira vê como

sintomáticos de doença ou pelo menos como tratáveis, dentro de um quadro de referência médico, muitos dos problemas dos moradores de rua. Os salvacionistas, ao contrário, identificam a questão como sendo de fraqueza moral ou degeneração espiritual.

- **Resposta exploradora** – Os moradores de rua são mercantilizadas como fontes de mão-de-obra barata.
- **Resposta de exclusão/expulsão** – Não importa a cidade em que os moradores de rua se encontrem, suas rotinas cotidianas e opções de sobrevivência, provavelmente, serão afetadas por um clima político que desliza num contínuo que vai da generosidade à hostilidade. Numa ponta de escala, os moradores de rua são o objeto de compaixão, vistos como vítimas de forças sociais e do azar. Na outra, são objeto de medo e desprezo, porque se considera terem escolhido esse modo de vida e que, portanto, deveriam ser expulsos da cidade ou, pelo menos, restringidos, ecologicamente, para que não contaminem os cidadãos respeitáveis.
- **Resposta de contenção** – É uma modalidade de resposta que busca minimizar a ameaça que eles representam ao senso de ordem pública, restringindo sua mobilidade ou âmbito ecológico e reduzindo sua visibilidade pública.

Costa Leite (1993) num artigo de leitura imprescindível, e em relação aos meninos(as) de rua no Brasil, coincide com algumas das conclusões de Snow e Anderson (1998), especialmente na visão de “falta de sorte”, de “desafortunados” que têm de si mesmos os moradores de rua dos Estados Unidos e do Brasil e a descrença pelas instituições que os atendem. Ambos trabalhos, insistem na necessidade de conhecer o contexto dos moradores e de abandonar o espírito colonizador. Como assinala Costa Leite (1993, p. 82),

o primeiro passo está na necessidade de se conhecer melhor esse menino e menina de rua, seu universo cultural, suas estratégias de sobrevivência, seus valores e suas características de comportamento, enfim, as histórias de vida que os levaram a resistir às propostas “domesticadoras” e “civilizadoras” a eles oferecidas. As formas de pensar, agir e sentir que têm sido negadas, a esses meninos e meninas ao longo de nossa história, demonstram um significado diferente do mundo dos

“adaptados”. As opções herdadas e os limites atuais, possivelmente, os têm levado a uma ruptura entre sua consciência e a verdade da sociedade, gerando uma crise de identidade, de desvalorização pessoal, de menos preço pelo seu saber. Por isso talvez, viver, ser preso ou morrer, para eles, é apenas uma questão de “falta de sorte”. Talvez, também, seja essa a razão pela qual demostrem sempre uma postura de irreverência e total descrença pelas instituições por onde passam. (grifo nosso)

Colocamos a situação dos moradores de rua, por se tratar do extremo da intervenção social, intervenção que mostra as *posturas*, sendo que nenhuma delas, isoladamente, é emancipadora. Lembremos, precisamos considerar o ponto de partida, o de chegada e o processo; além dos fatores estruturais que determinem uma intervenção que *responda* às necessidades do usuário. E precisamos ter clareza dos nossos objetivos.

Ao efetuar intervenções descontextualizadas e desintegradas, consideramos que muitas vezes a solução é o problema. Um exemplo citado por Snow e Anderson (1998, p. 419-420) nos parece ilustrativo:

A infância de Willie Hastings parece ainda mais caótica e disfuncional que a de Tom. Os pais de Willie se divorciaram quando ele tinha seis anos. Seu pai ganhou a custódia de Willie e de seu irmão mais novo porque a mãe trabalhava num bar “mal-afamado” e foi julgada como sendo uma mãe inapta. Quando Willie tinha sete anos, seu pai casou-se com uma mulher de quem Willie se lembra como uma tirana cruel: “Cara, eu não fazia nada de errado, mas ela ficava puta e me batia com os sapatos de salto fino. Tenho cicatrizes nas costas para provar”. Quando Willie tinha nove anos, seu pai bateu tanto nele que ele foi hospitalizado; quando ele foi liberado, foi mandado para um lar Metodista de crianças. Ele nos contou:

Foi a melhor coisa que jamais me aconteceu. Eles realmente se importavam comigo lá. Me ensinaram a cozinhar e tocar piano. Mas aí, quando tinha quatorze anos me mandaram de volta para meu pai, que me obrigou a me prostituir. (grifo nosso)

Qualquer intervenção, especialmente se derivada das medidas

de "proteção" e "sócio-educativas" baseadas no Artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, deve partir do conhecimento da realidade do sujeito, de uma proposta clara de intervenção e de respeito.

Enfim, conclui-se que apesar de tudo ou talvez, por isso tudo, não podemos deixar de sonhar, e Paulo Freire (2000, p. 133-134) nos estimula:

A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. de violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. Vida que, na desesperada e trágica forma de estar sendo de certa faixa da população, se continua ainda sendo um valor, é um valor sem estimulação. É algo com que se joga por um tempo qualquer de que só o acaso fala. Vive-se apenas enquanto não morto se pode provocar a vida.

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencamos, urge lutar com esperança e denodo.

Referências Bibliográficas

AROLA, R. *Casa não é lar*. O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico. São Paulo: Salesiana, 2000.

BLEGER, J. *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1987.

COSTA LEITE, L. Referências Culturais e a Construção da Escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, p. 75-87, 1993.

CHACÓN, F e GARCÍA, M. J. Modelos teóricos em Psicologia Comunitária. In: MARTÍN GONZÁLEZ, A. (Org.). *Psicología Comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1998.

FRANCESCATO, D. Estrategias de Capacitación (empowerment) Grupal, Organizacional y Comunitaria en un Contexto Sociopolítico Cambiante. In: MARTÍN GONZÁLEZ, A. (Org.). *Psicología Comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.

_____. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, M. (Org.). *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GENTILI, P. *Escola e Exclusão Social*. In: PESSINATTI, N. (Coord.). *A Escola do Novo Milênio*. São Paulo: Salesiana, 2000.

GRBAUSKA, C.; BASTOS, F. de. *Investigação-ação Educativa: Possibilidades Críticas e Emancipatórias na Prática Educativa*. 1997. Disponível na World Wide Web <URL: <http://www2.uca.es/heuresis/heuresis97/indi.htm>.

LIMA, V. A Precocidade do Processo de Alfabetização: Considerações acerca da Prontidão da Criança. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21, n. 2, p. 31, 2001.

MARTÍN GONZÁLEZ, A e LÓPEZ, J. De aquí y de allá. Hacia uma Psicologia Social Comunitaria Plural e Integradora. In: MARTÍN GONZÁLEZ, A. (Org.). *Psicología Comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1998.

MONTERO, M. La Comunidad como Objetivo y Sujeto de Acción Social. In: MARTÍN GONZÁLEZ, A. (Org.). *Psicología Comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1998.

PANCHÓN, C. *Manual de Pedagogia de la Inadaptación Social*. Barcelona: Dulac Edicions, 1998.

ROMANS, M; PETRUS, A.; TRILLA, J. *De Profesión; Educador(a) Social*. Barcelona: Paidós, 2000.

SNOW, D.; ANDERSON, L. *Desafortunados: um estudo sobre o povo da rua*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VIEIRA, M. A. (Org.). *População de rua: quem é? como vive? como é vista?*. São Paulo: Hucitec, 1994.

A importância da interação na individualização: uma visão da abordagem sócio- interacionista de Vygotsky

Marcos Antônio Lucci

Doutorando em Psicologia da Educação pela PUC/SP
Professor de Didática no Centro Unisal/São Paulo

Introdução

O presente texto tem por objetivo fazer uma breve exposição, de forma clara e sucinta, do pensamento de L. S. Vygotsky.

Pretende-se, neste espaço, abordar os pontos principais de sua obra, enfocando, principalmente, a importância da interação no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para tanto, o texto está dividido em duas partes: a primeira aborda a sua obra no geral – o que foi produzido, sob quais influências e em qual contexto. Na segunda, estão descritas as suas principais idéias.

Este texto não tem, nem de longe, a pretensão de esgotar toda a teoria do autor, mas apenas de expor suas idéias centrais. Além disso, pretende suscitar no leitor o interesse de buscar informações complementares sobre as idéias deste autor que, nos meios educacionais, vêm sendo amplamente aplicadas e estudadas.

A obra de Vygotsky

Apesar de sua breve existência, 37 anos apenas, Vygotsky nos deixou uma produção de, aproximadamente, duzentos estudos

científicos sobre os mais variados temas. Seus principais postulados dizem respeito às controvérsias e discussões sobre a psicologia de sua época, bem como sobre as ciências naturais de um modo geral.

Com respeito à psicologia, o seu interesse recaiu na investigação da gênese (origem/formação) do que ele denominou de: *funções psicológicas superiores*. Para Vygotsky, tais funções constituem processos tipicamente humanos que são produzidos num contexto histórico-cultural.

A obra de Vygotsky caracteriza-se, também, por apresentar textos complexos e densos, no que concerne às explicitações preliminares e, por outro lado, não apresentar os procedimentos metodológicos adotados nas suas pesquisas.

Grande parte de sua obra só foi tornada pública após a sua morte, e em alguns casos, revelada de forma incompleta e inadequada. Tem-se notícia de que parte dela ainda permanece inédita.

Ainda com relação à obra, algumas das idéias de Vygotsky só foram conhecidas por transcrição das anotações de suas aulas e palestras, apresentando-se, por isso, muitas vezes, com uma redação pouco clara.

Os críticos de seu trabalho consideram a sua obra uma "teoria" incompleta ou uma obra aberta, por não se apresentar como um sistema teórico acabado, organizado e aprofundado. Talvez o fato de constituir uma obra aberta seja o seu maior mérito, pois é isso que permite um refletir constante sobre suas idéias, assim como o seu aperfeiçoamento e atualização, o que vem, crescentemente, acontecendo hoje.

As idéias de Vygotsky

1. O momento, as influências e as contribuições

Para que suas idéias sejam mais bem compreendidas, é necessário considerar o cenário em que foram concebidas, assim como as principais teorias e teóricos que influenciaram e contribuíram para seu pensamento.

Seu trabalho foi fortemente marcado pelo contexto sócio-político-cultural de seu País - a *revolução russa*. Esse movimento via

no conhecimento científico a fonte de mudanças para a Rússia da época. Inspiraram, também, os seus trabalhos, as "concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso de instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza".¹ O pensamento desses dois filósofos serviu de base para o seu postulado de que o desenvolvimento humano está arraigado na sociedade e na cultura. As pesquisas de Blonsky e Kornilov, psicólogos russos da década de 20, que se utilizavam da abordagem histórica e do desenvolvimento no estudo da natureza humana, contribuíram para que Vygotsky optasse pelo estudo do comportamento humano como sendo um fenômeno histórico e socialmente determinado.

Os trabalhos dos teóricos comportamentalistas, que entendiam o comportamento humano como fruto da associação estímulo-resposta, entre eles, Pavlov, Betklierov e Watson, e dos teóricos da Psicologia de Gestalt, tais como, Köhler, Lewin e Koffka, constituíram o cenário de contraponto ao pensamento de Vygotsky.

Outro teórico que influenciou sobremaneira o pensamento vygotkiano foi Piaget. Vygotsky conheceu a produção piagetiana da década de 20 e, apesar de discordar desse teórico em muitos pontos, reconheceu a riqueza do trabalho e, principalmente, do método para a investigação da cognição. O principal aspecto compartilhado por ambos era o de estudar a gênese dos processos psicológicos.

Completando esse quadro de influências, a psicologia da época encontrava-se dividida em duas facções. Uma delas com características de ciências naturais, inspirada na filosofia empirista², era representada pelos behavioristas, liderados por Watson. A outra facção, cujas características são as da ciência mental, fundamentada na filosofia idealista³, tinha por representantes os gestaltistas, Piaget⁴ e Freud.

2. A proposta de uma nova Psicologia

Vygotsky entendeu que o quadro apresentado pela psicologia propiciava uma séria crise por dividi-la em dois blocos, os quais não explicitavam claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas.

Ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no

método e nos princípios do materialismo dialético⁵, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, segundo ele, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, ele propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano.

Segundo Vygotsky, essa abordagem inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que se deu tal desenvolvimento.

Os objetivos de sua abordagem são *caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.* (VYGOTSKY, 1996, p. 25)

3. As funções psicológicas superiores

Vygotsky estudou as funções psicológicas dos indivíduos e classificou-as em *elementares* e *superiores*, sendo que seus estudos se detiveram nestas últimas.

Para ele, as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes tanto nos animais como nas crianças; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas), pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo.

Em contrapartida, as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações e são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais que, evoluíram através da história humana. Dessa forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem cultural, pois resultam da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

O autor entende que o desenvolvimento mental é marcado pela internalização das funções psicológicas superiores, mas não constitui-se em um processo que ocorre primeiro e segue um curso

único, universal e independente do desenvolvimento histórico das formas sociais de vida humana.

A cultura, segundo Vygotsky, é parte constitutiva da natureza humana, pois a sua caracterização psicológica se dá pela internalização dos modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio.

Vygotsky considera que existe uma base biológica no funcionamento psicológico (base filogênica), sendo o cérebro o órgão principal da atividade mental. Segundo ele, o modo de funcionamento desse órgão é moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (base ontogênica), o que ocorre pela interação com o meio físico e social (base sociogênica).

Essa interação com o meio físico e social, na ótica de Vygotsky, não ocorre de forma direta. Ela é sempre mediada por instrumentos auxiliares e por um sistema de signos, sendo a linguagem, em suas várias formas – oral, gestual, musical, artística, matemática – um sistema de signos, pois carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura.

4. A mediação e os mediadores

Compreender essa questão da mediação é de fundamental importância, pois é por este processo que as funções psicológicas superiores se formam e desenvolvem. Por *mediação* entende-se “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. (OLIVEIRA, 1993, p. 26)

Vygotsky destaca a existência de dois tipos de mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. Os instrumentos são entendidos como mediadores externos, ou seja, meios externos utilizados pelos indivíduos para interferir na natureza, mudando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças nos mesmos indivíduos. Quanto aos signos, estes são mediadores internos, instrumentos psicológicos, que

são orientados para os próprios sujeitos, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. (OLIVEIRA, 1993, p. 30)

A linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim o é por constituir um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

O surgimento da linguagem representa um salto qualitativo no psiquismo, originando três grandes mudanças. A primeira está relacionada ao fato de que a linguagem permite lidar com objetos externos não presentes. A segunda permite abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, situações ou eventos. Quanto à terceira, esta se refere a sua função de comunicação; em outras palavras, "*a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história*". (REGO, 1998, p. 54)

Em suma, a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem as "negociações", reinterpretações das informações, dos conceitos e significados.

O que se internaliza, de acordo com Vygotsky, são os significados das palavras, ou seja, a pessoa apropria-se do significado dado por outro indivíduo sobre alguma coisa ou situação, um significado ideologizado por alguém. É esse processo de internalização que dá origem à consciência humana⁶.

No entender de Vygotsky, a formação da consciência, que é mediada pelo processo de internalização, ocorre em três etapas de transformações: da operação externa em interna; do interpessoal em intrapessoal e, de eventos interpessoais em intrapessoal.

5. A relação entre o pensamento e a linguagem – o pensamento verbal

Quanto à relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky observou que ela passa por várias mudanças ao longo da vida do

indivíduo e constitui uma forma de compreender o Homem.

Segundo Vygotsky (1993), "*o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento*" (p. 29). O pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes, assim como se desenvolvem de formas distintas e independentes, não havendo, desse modo, uma relação clara e constante entre eles. O que pode ser notado no desenvolvimento é a existência de um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala e um estágio pré-lingüístico no desenvolvimento do pensamento.

Apesar de origem e caminhos diferentes, o pensamento e a linguagem, por força de seu próprio desenvolvimento, se cruzam e formam um espaço interseccional que dá origem ao pensamento verbal. Sendo assim, entende-se que é pela interação entre o adulto e a criança, por meio do diálogo, que o adulto interpreta as ações da criança e a insere no mundo simbólico da cultura. É, então, pela interação, que a criança aprende a usar a linguagem como instrumento de pensamento e de comunicação, tornando, dessa forma, o pensamento verbal e a fala racional.

Considerando-se que o pensamento verbal ocorre num espaço interseccional entre o pensamento e a linguagem, há uma área, tanto do pensamento, quanto da linguagem, que não se relacionam entre si, mantendo-se nas suas origens, constituindo o pensamento não-verbal e a fala não-intelectual.

Em resumo, conclui-se que "*o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico e cultural*"⁷, resultante das interações que o indivíduo estabelece no seu meio e é o elemento constituinte das funções psicológicas superiores do indivíduo.

Vygotsky afirma que não é somente pela linguagem falada que o indivíduo obtém as formas mais complexas de intercambiar com o seu meio. A aquisição da linguagem escrita representa um novo salto qualitativo no desenvolvimento, pois esta possibilita uma nova forma de organizar, representar e divulgar a cultura humana.

6. O desenvolvimento na visão de Vygotsky

Por entender que as funções psicológicas superiores são constituídas socialmente ao longo de um processo de desenvolvimento

é que Vygotsky centra seus estudos na infância.

Ele postula que todo o indivíduo é um ser social desde o seu nascimento e que, pelo processo de desenvolvimento, torna-se um ser individual.

O desenvolvimento, preconiza Vygotsky, ocorre pela interação do indivíduo com o meio físico e social, não constituindo um processo previsível, universal, linear e gradual. Ele está relacionado ao contexto sociocultural do indivíduo e é dialético, presumindo, em função disso, rupturas e desequilíbrios que provocam constantes reorganizações por parte do indivíduo.

No início do desenvolvimento, o indivíduo é constituído de funções psicológicas elementares que, pelas interações com os adultos, vão se transformando em funções psicológicas superiores. É importante salientar que as funções psicológicas superiores não substituem as elementares; o que ocorre é uma interação entre elas, sobressaindo as superiores, mas nunca deixando de existir as elementares.

São estas situações de interação que permitem afirmar que o desenvolvimento é um processo mediado pelo outro, ou pelos instrumentos, ou pelos signos.

Os grandes saltos qualitativos ocorrem em três momentos: da *filogênese* (origem da espécie) para a *sociogênese* (origem da sociedade); da sociogênese para a *ontogênese* (origem do indivíduo) e da ontogênese para a *microgênese* (origem do indivíduo único).

Considerando-se a ontogênese, verificamos a ocorrência de dois saltos qualitativos no desenvolvimento: o primeiro, quando o indivíduo adquire a linguagem oral e, o segundo, quando ele adquire a linguagem escrita.

7. O papel da aprendizagem na formação das funções psicológicas superiores

Como se pode ver, Vygotsky atribui à dimensão social a responsabilidade pela determinação do psiquismo do indivíduo. Desse modo, a aprendizagem torna-se um aspecto fundamental e necessário no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre os seus membros.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e o de desenvolvimento, se influenciam mutuamente, gerando a condição de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

Nos estudos de Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam um lugar de destaque, principalmente, na escola. Ele pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Vygotsky considera a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um deles corresponde a tudo aquilo que a criança já aprendeu, portanto, pode realizar sozinha. Este nível foi por ele denominado de *nível de desenvolvimento real*. O outro corresponde às capacidades que estão se construindo; isto é, refere-se a tudo aquilo que a criança poderá fazer se tiver a ajuda de outra pessoa (adulto ou criança) que saiba mais. Este nível foi denominado, por Vygotsky, de *nível de desenvolvimento potencial* e é tido por ele como o nível que melhor traduz o desenvolvimento mental da criança.

O marco divisorio entre os níveis de desenvolvimento é o que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal*. Esta zona corresponde a funções que estão em estado de transição, pois não amadureceram ainda, mas estão em processo de amadurecimento.

O ensino, segundo Vygotsky, deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois é pela interação com outras pessoas que a criança será capaz de ativar seus processos de desenvolvimento que, sem a ajuda do outro, não ocorreriam. Esses processos serão internalizados e irão fazer parte do seu nível de desenvolvimento real, convertendo-se em aprendizagem e, abrindo espaço para uma nova zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para a educação, pois, além de demonstrar os

ciclos de desenvolvimento já completados, como também os que estão em formação, permite a elaboração de estratégias pedagógicas que possam auxiliar o processo de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Série: Pensamento e ação no Magistério).
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

- ¹ REGO, 1998, p. 32.
- ² "Doutrina ou teoria do conhecimento segundo a qual todo o conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna" (JAPIASSÚ, 1996, p. 80).
- ³ "Do ponto de vista da problemática do conhecimento, o idealismo implica a redução do objeto do conhecimento ao sujeito conhecedor; e no sentido ontológico, equivale à redução da matéria ao pensamento ou ao espírito" (op. cit., p. 134).
- ⁴ Apesar deste autor se considerar um interacionista, entendemos que sua visão da construção do conhecimento está mais próxima da filosofia idealista do que da interacionista, pois na interação entre sujeito cognoscente e objeto de cognição

proposta por ele, há uma predominância do sujeito sobre o objeto.

⁵ Segundo Japiassú (1996), o método dialético corresponde à refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar à verdade, a qual é fruto da razão. Quanto ao materialismo dialético, este corresponde à interpretação do pensamento de Marx em termos de socialismo proletário, enfatizando o método dialético.

⁶ Este é um ponto controvertido na obra de Vygotsky, segundo os autores atuais. Angel Pino, p. ex., em seu texto "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano" (*Cadernos Cedes*, n. 24, p. 32-43, 1991) diz que Vygotsky ao tomar o significado da palavra como "unidade de análise" da consciência humana só dá conta de explicar a mediação da linguagem nos processos inter e intrapsíquicos mas, não dá conta de explicar os fenômenos da mediação semiótica destes processos. Isto ocorre porque Vygotsky tem como referência a lingüística clássica, a qual concebe o significado das palavras como sendo a zona explicativa mais estável de uma palavra. Essa zona é construída pela abstração (sentido) de algo concreto (referente) e tem por função fazer com que todos entendam a mesma coisa sobre o sentido dado ao referente. Com o surgimento da semiologia (semiótica), cujo objetivo é o estudo dos sinais e signos como parte de um sistema de comunicação, a partir da produção da "realidade" e não de sua descrição (como faz a lingüística), o significado de uma palavra deixou de ser visto como sendo a sua última unidade, passando a ser considerada, como tal, a significação. No entender dos estudiosos da semiótica, a significação é fruto da interlocução, ou seja, ela não está na palavra, mas sim, na interação e, além disso, na produção da significação é abarcado por esta, o sentido e o significado da palavra. Neste sentido, o que internalizamos é a significação das palavras.

⁷ VYGOTSKY, 1993, p. 44.

Propostas de educação popular: a “Escola do Povo” em Campinas na segunda metade do século dezanove¹

Mauricéia Ananias

Doutoranda no Departamento de Filosofia e
História da Educação na FE/Unicamp
Pesquisadora do grupo “História, Sociedade
e Educação no Brasil” - HISTEDBR

O final do século dezanove, no Brasil e na província de São Paulo, foi marcado por acontecimentos que deram novos rumos não só para a economia mas, também, para a vida política, intelectual e educacional do país. A cidade de Campinas teve papel importante nesse processo. Assim, a construção dessa escola deverá ser entendida dentro desse contexto em transformação.

Soleniza-se hoje um acontecimento novo, altamente significativo e auspicioso para o nosso município².

Dessa forma, o jornal *A Gazeta de Campinas* anunciou a entrega do edifício, localizado à rua Regente Feijó, onde um ano depois seria inaugurada a “Escola do Povo”. A entrega se deu na festa de comemoração do quinquagésimo aniversário de casamento do Sr. Joaquim Ferreira Penteado (que recebeu, em 1882, o título de Barão de Itatiba) fundador da escola. Joaquim Ferreira Penteado, grande fazendeiro da cidade, casado com uma descendente da família Camargo (de renome na Campinas da época).

Ainda comentando o acontecimento, o jornal escreveu:

não é portanto uma simples festa de família essa que se assiste hoje a nossa sociedade; é também um acontecimento público, que atesta brilhantemente os progressos da civilização.³

Mais uma escola destinada à população pobre nascia marcada pela crença de que a educação seria a grande mola do desenvolvimento social. As mudanças sofridas pela cidade contribuíam para reforçar

essa idéia. A grande produção cafeeira, o uso de técnicas agrícolas consideradas avançadas, as ferrovias, a chegada dos imigrantes, a migração de pessoas de regiões vizinhas, a construção de grandes casas e palacetes, de teatros, o florescimento do comércio e o aparecimento das primeiras indústrias pareciam, aos olhos das elites cafeeiras de Campinas, confirmar a marcha inexorável do progresso tão caro ao final do século dezenove. Joaquim Ferreira Pentecoste, mesmo sendo um titular do Império - o Barão de Itatiba - via a escola dentro dessa perspectiva, de ser, tal como as ferrovias, um dos elementos do desenvolvimento social.

Nesse período além dessa escola destinada aos pobres, inúmeras outras foram construídas. O "Culto à Ciência", o Colégio Internacional, o Colégio Florence datam dessa época. Nos almanaques e jornais da cidade apareciam outras menores, pagas, destinadas ao ensino de primeiro e de segundo graus como a escola "Malaquias Guirlanda", do "João Bahia", o Colégio São João Batista, o "Colégio de João Batista Pupo de Moraes". As mantidas pelos imigrantes como as "Escolas Alemãs", as "Italianas" e a "Escola da Colônia Suíça" eram também freqüentemente citadas.

A defesa da escolarização para todos, inclusive para os pobres, nos indicou a existência de uma outra cidade que convivia com a cidade da riqueza e da ostentação propagada pelos cafeeiros. A outra, suja e esburacada, local de moradia dos escravos fugidos, dos imigrantes pobres, da população de baixa renda, muitas vezes não foi citada e muito menos lembrada pela historiografia oficial. Lapa (1996, p. 124), nos permite, ao menos, "entrever-la":

Essa cidade de que vos falo não é tão visível, a sua existência é furtiva, pois é incômoda a outra. É produzida a cada dia, sobretudo pelos escravos e pelos pobres. As fontes deixam apenas que se possa entrever-la. Não se mostra, pois é proibida, mas existe e pulsa escondida, reprimida, pusilânime ou desafiadora. Essa cidade clandestina, despidorada e transgressora das posturas é que nos convém visitar [...] Os seus cortiços e pardieiros, os seus becos e ruazinhas malcheirosas (...).

Essas "duas cidades" conviviam, as ruas sujas e insalubres, as moradias improvisadas e ao mesmo tempo definitivas, o pouco ganho,

o muito trabalho, a escravidão, as revoltas e as fugas de escravos, as injustiças sociais, o medo da violência cotidiana, a falta de escolas, fizeram parte dessa modernização contraditória que ao mesmo tempo gerava riquezas e produzia misérias. Nesse espaço de riqueza e também de pobreza, os diferentes socialmente se cruzavam com mais freqüência do que na sociedade anterior.

Foi nesse cenário de realizações, desigualdades e contradições, onde grupos distintos conviviam, que a educação passou a fazer parte do discurso da elite campineira. A sua defesa era tanto para os filhos daqueles que detinham o poder econômico, como para os outros, os escravos, os imigrantes e migrantes, os libertos e os trabalhadores nacionais livres - e seus filhos - que nada, ou quase nada possuíam, além da sua força de trabalho.

Nomes como Campos Salles, Francisco Quirino dos Santos, Francisco Glicério eram citados exaustivamente nos almanaques e jornais de Campinas. Eram capitalistas, cafeeiros, profissionais liberais e membros de várias entidades, tanto agrícolas como financeiras. Além disso, todos eles se envolveram direta ou indiretamente com construções e manutenções de escolas. Francisco Quirino, Francisco Glicério e José Maria Lisboa compuseram a Sociedade Propagadora de Instrução, que manteve as "Aulas Noturnas" da Loja Maçônica Independência. Campos Salles foi membro da Sociedade Corréa de Mello, responsável pela manutenção da escola Corréa de Mello, e todos se revezavam nas inaugurações e atividades referentes à educação.⁴

Foram essas mesmas pessoas - os cafeeiros e pessoas ligadas a eles - que construíram colégios e escolas não só para os seus descendentes mas também para os chamados "deserdados da fortuna" como eram conhecidos os aliados das esferas política e econômica dessa cidade em transição.

Os construtores desses estabelecimentos, que os colocavam como alternativa aos mantidos pela monarquia, basearam o seu discurso na inexistência de uma escolarização que deveria, segundo eles, ser garantida pelo então regime monárquico.

O governo aparecia como o grande responsável pela ignorância da população. E os fundadores das escolas, como aqueles que a

salvariam desta. Assim, na visão deles, sem iniciativa governamental, o espaço para a ação dos particulares abria-se como uma grande crítica à educação regida pelo império.

A defesa de uma nova proposta educacional, a partir desse período, fazia parte de um discurso que reconhecendo o crescimento econômico e as transformações advindas dele, entendia a educação como um dos pilares que garantiria o desenvolvimento social acabando com a ignorância da população, considerada um dos grandes obstáculos para o progresso da nação.

Ao analisarmos as falas e as ações desses homens considerados ilustres – fazendeiros, intelectuais e políticos –, reconstituídas principalmente pelos almanaques e jornais da época que circulavam pela cidade, comumente encontramos presente essa idéia. Abaixo, um trecho de um artigo de Campos Salles, publicado no *Almanak de Campinas*, que ilustra essa afirmação,

O povo que tem as melhores escholhas é o primeiro povo; se elle não o é hoje, sel-o-há amanhã. Nem um outro progresso é realmente possível sem a cooperação do ensino, esse elemento primordial da civilização, tal como a entende a sociedade destes tempos. (ALMANAK DE CAMPINAS para 1871, 1870, p. 75)

Muitos desses homens entenderam como tarefa própria, através da construção de escolas, esse combate à ignorância. Dentro da perspectiva liberal, concebiam a educação como uma luz que iluminaria um caminho até então marcado pelas trevas da ignorância. Foi a partir dessas alegações e discursos, que os grandes fazendeiros e pessoas ligadas a eles construíram as escolas destinadas ao povo.

A “Escola do Povo” ou a escola Ferreira Penteado como também era conhecida foi inaugurada em 15 de maio de 1881. Era gratuita, destinada ao ensino primário de meninos pobres. Quando da sua fundação, a perspectiva era de que a escola mantivesse dois períodos: um diurno para meninos de 8 a 13 anos e outro noturno para adultos. Essa instituição preocupava-se não só com a instrução das crianças, mas, também, com a dos adultos.

Em relação à abertura dos cursos noturnos, mesmo sendo uma intenção desde a fundação, referências sobre seu funcionamento

somente foram encontradas a partir da doação da escola à Câmara Municipal em 1893. Até essa data, a escola era apresentada apenas como um curso primário diurno para meninos pobres. Depois, há referências aos cursos noturnos e a aulas primárias destinadas ao sexo feminino.

A respeito dos possíveis alunos do curso noturno, infelizmente, não conseguimos encontrar quem foram “os adultos” que passaram por essa escola.

Apesar de alguns nomes considerados importantes da cidade terem sido citados como alunos dessa escola, inclusive filhos e netos do seu fundador, acreditamos que essas referências confundiram-se ao longo do tempo, pois além da “Escola do Povo”, a família manteve um internato para educar os seus descendentes.

*Internato Ferreira Penteado. Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria, foi fundado exclusivamente para os filhos d'esta familia. O numero de alumnos é de 28.*⁵

Uhle (1998), em seu artigo sobre a fundação do Colégio Progresso Campineiro, cita esse internato como pertencente à família Ferreira Penteado, com o mesmo número de alunos, 28.⁶ Lapa (1996) também citou a existência desse internato, independente da Escola Ferreira Penteado.

Em relação aos alunos menores, num artigo da Gazeta de Campinas, por ocasião das festas de comemoração da inauguração da escola, encontramos o nome de uma menina, Vanda, filha do Sr. Tobias Cardoso. A ela, foi dada a “honra” de recitar uma poesia em homenagem à fundação da escola. Mesmo sabendo que essa poesia não foi escrita por ela e não tendo certeza de que ela tenha sido aluna, pois na ocasião da festa de inauguração do prédio as aulas ainda não haviam começado, a transcreveremos. A intenção, provavelmente, não indicará “uma fala” de uma menina, mas, pode nos indicar o que queriam que ela pensasse, e neste caso, o que queriam que sentisse. Projetando esse sentir e esse pensar para o grupo presente, talvez possamos demonstrar o que pensaram e sentiram nessa ocasião, uma vez que a poesia foi escrita por Francisco Quirino dos Santos.

*Das nossas frentes serenas
A's vossas limpidas cãs,
Une um raio de alegria
A tarde de um belo dia
Com o fulgor das manhãs.*

*Vem a tímida criança
Prostada aos pés do ancião,
Num sorriso de bonança,
Beber a luz da esperança
Nos ditames da razão.*

*Hoje que o vosso consórcio.
Em meio sec'ulo d'amor
Vai consagrar a família
A mais sacrossanta homilia
Nos altares do senhor,*

*Hoje que em tanta memória,
Da vossa feliz união,
Contaes a immensa vitória
De escrever da honra a história
Na história do coração;*

*Erguei dois templos dignos
Um á patria e outro ao lar;
E o povo que é bom, mas rude;
Pode as lições da virtude
No vosso exemplo estudar.*

*E vêde: fundar a escola
Que aos pequeninos consola,
Dizendo aos grandes- amae.
É abrir em duas a esmola,
E ser duas vezes - pai!
(Apud Amaral, 1927, p. 99-100)*

Através dessa poesia podemos perceber a importância da fundação dessa escola para quem a construiu. A preocupação em

transformar essa fundação em um ato de grandeza e de benemerência para com os pobres, fazendo com que os mesmos os agradecessem por isso.

Ela pode ser considerada uma expressão simbólica do ideário burguês que se instaurava na cidade nesse momento. A poesia, além da emoção, evidenciava a importância da razão. Somente a razão poderia, através da escola, "salvar" o povo da sua rudeza natural.

Um outro aluno, Carlos Vianna, escreveu na Gazeta de Campinas, agradecendo ao Sr. Ferreira Penteado os benefícios que ele e seus companheiros haviam recebido. Ainda em relação aos alunos, no almanaque de 1885, a escola aparecia funcionando com 50 alunos frequentes, tendo como professor Joaquim de Toledo, que lá lecionava desde a sua inauguração.⁷

Rodrigues (1952, p. 397), apresentou "as credenciais" deste professor. Segundo ele, Joaquim de Toledo foi aluno do "Colégio do Lageado", situado em Sorocaba. Para ele, "foi esse um educandário de renome, considerado como rival do Colégio Caraça, em Minas". Além, e também, por ter estudado num colégio de "renome", foi professor e diretor interino do "Culto à Ciência", outro estabelecimento reconhecido na região.

Podemos perceber a preocupação depositada na figura do professor. Para lecionar, e também dirigir a escola – ele apareceu também como diretor – era necessário, além de uma formação condizente, um currículo que colocasse o professor da "Escola do Povo" à altura dos melhores professores da região.

O *Almanach do Correio de Campinas* para 1886 indicava que a escola oferecia o ensino primário.

Um artigo do Diário de Campinas, comentando a solenidade das provas finais dos alunos, apresentou as disciplinas examinadas: "leitura e declamação de versos de Camões, aritmética, história bíblica e princípios de direito público."⁸ Rodrigues (1952, p.407) também afirmou que a escola oferecia o curso primário. Mas, para ele, era ensinado em moldes novos. Um ensino que ele considerava moderno, precursor do ensino republicano, com explicações feitas pelo próprio professor ao alcance da linguagem dos alunos. "Representava isso um real progresso do ensino, pois libertava os

alunos da tortura das lições decoradas".

Esse ensino primário considerado moderno, preocupava-se em "ensinar" os princípios do direito público. Alfabetizar, instruir e preparar o cidadão, através do conhecimento dos seus direitos, nos pareceu a intenção dessa escola. Esses conhecimentos adquiridos através da escola, deveriam ir além dela. Podemos demonstrar isso, não só em relação ao acompanhamento da atuação dos alunos na sociedade – a preocupação em demonstrar a existência de direitos sociais – mas também através dos exames de conclusão dos cursos que deveriam ser públicos.

Esses exames, apresentados como atos solenes, eram realizados com a presença de várias personalidades consideradas importantes da cidade, tendo a presença – e a esperada aprovação – do inspetor da instrução pública da província. Assim, além de demonstrar publicamente as ações dos "ilustres" da cidade em relação à educação, mantinham um ritual praticado nos mais importantes colégios da região. As festas realizadas por ocasião dos exames no Colégio Culto à Ciência, tornaram-se referência em Campinas.

Uma das metodologias utilizadas por essa escola foi o "Método João de Deus" para o ensino da leitura. Essa proposta de ensino, considerada avançada para a época, ensinava o aluno a ler, a partir da decomposição da palavra. Primeiro conhecia-se o significado da palavra e depois a sua formação através das letras que a compunham. Esse método, também conhecido como o método da "palavração",

fazia parte dos métodos analíticos do ensino de leitura, considerados mais modernos e mais racionais. Tais métodos partiam da palavra para a decomposição analítica de suas partes ou elementos – sílabas e letras. (SOUZA, 1996, p. 178)

Considerado parte integrante do método intuitivo, o método "João de Deus" partia do mesmo pressuposto deste, ou seja as "coisas" deveriam sempre ser ensinadas partindo do concreto – as palavras – para o abstrato – nome das letras, o seu significado e o som. Essa proposta, divulgada no Brasil, foi muito utilizada nas escolas particulares como no caso da escola "Ferreira Penteadó". Também fez parte da proposta oficial do ensino republicano. Sua divulgação

se deu através da adoção da "Cartilha Maternal" elaborada pelo português João de Deus, considerado o criador do método.

A escola Ferreira Penteadó utilizou o método intuitivo. Partindo da realidade e da perspectiva de adequação a ela, fundamentar-se-ia nessa metodologia para formar crianças e adultos para a nova ordem burguesa e capitalista que se instaurava.

Com a morte de Ferreira Penteadó, em 1884, a escola foi mantida por sua esposa. Em 1893, com o falecimento da mãe, os filhos doaram-na à Câmara Municipal, que deveria manter o nome da escola e o ensino gratuito à população pobre. Em 1893, em relatório apresentado à Câmara, há referências sobre a doação e mudanças que a "Ferreira Penteadó" sofreria com este ato.

Desde que a Escola Ferreira Penteadó foi entregue a municipalidade, cogitei de separar as aulas dos sexos existentes num edifício; essa separação está feita, ficando os meninos na Escola Corrêa de Mello. Julgo que se deve mudar a pequena biblioteca, para o edifício que serviu de mercado e cujos quartos estão quasi vazios, ficando um no centro onde funcionam as repartições municipais.⁹

Neste mesmo relatório, o intendente, comentando sobre a situação da escola pública em Campinas, afirmou que estas precisavam de reformas. Apontando os Estados Unidos como modelo, mencionou a utilização das chamadas "lições de coisas", como método ideal para garantir o real aprendizado, que, para ele, naquele momento, encontrava-se em condições não muito satisfatórias. Essa proposta já era defendida, no caso desta escola, desde a década de 80, quando foi fundada.

No relatório de 1895, havia referências à existência de aulas noturnas.

Encontramos referências à escola nos relatórios do século vinte. Em 1916, era indicada como uma escola pública municipal feminina com 28 alunas frequentes.

Em fevereiro de 1926, Amaral (1927, p. 102), escrevendo sobre a escola também afirmou:

Há tempos que a escola é destinada a meninas e vem sendo dirigida dedicadamente por professores, apresentando excellentes resultados.

O prédio construído pelo famoso arquiteto Ramos de Azevedo, considerado uma construção modesta comparada às demais feitas por ele, resistiu ao tempo. Ainda hoje, quem passa pela rua Regente Feijó, centro de Campinas, um pouco acima do "Palácio dos Azulejos", onde deveria ser um centro cultural, poderá ler na sua fachada:

AO POVO

Consagra J. Ferreira Penteado

fez erigir em 1880

Atualmente encontra-se sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Campinas que já o utilizou para diversos fins: Casa da mulher, Casa amarela. Hoje lá funciona o SAF (Serviço de Atendimento à Família) que presta auxílio às famílias carentes de Campinas.

Referências Bibliográficas

- ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870.
- ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1872. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871.
- ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1873. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872.
- ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877.
- ALMANACH POPULAR DE CAMPINAS PARA 1879. Campinas: Typ. da Gazeta, 1878.
- ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS PARA 1886. Campinas: Typ. a vapor do Correio de Campinas, 1885.
- ALMANACH DE CAMPINAS: LITTERARIO E ESTATÍSTICO PARA 1892. São Paulo: Typ. Cordona, 1891.
- ALMANACH DE CAMPINAS PARA 1908. São Paulo: typ. Casa Mascote, 1907.
- AMARAL, L. *Campinas, Recordações*. São Paulo: Secção de Obras Raras d'O Estado de São Paulo, 1927.
- JORNAL A GAZETA DE CAMPINAS (1870- 1880): *Campinas: [s.n., s.d.]*
- LAPA, J.R.A. *A cidade: os cantos e os antros- Campinas 1850-1900.*

São Paulo: Edusp, 1996.

RODRIGUES, J.L. Subsídios para a história do ensino em Campinas. In: *Monografia histórica do Município de Campinas*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Histórico e Estatístico, 1952.

RELATORIO APRESENTADO À CAMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Sobre os serviços sanitarios e instrução publica relativo ao periodo de 9 de Janeiro a 30 e Julho do corrente anno pelo Dr. Antonio Alvares Lobo. Campinas: Typ. a Vapor Livro Azul-Castro Mendes & Irmãos, 1893.

UHLE, A.B.B. Orozimbo Maia: Cultura e política no final do século XIX. *Proposições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.

Notas

¹ Esse tema faz parte da dissertação de mestrado "A educação para o povo em Campinas, 1860-1889. *Origens, ideário e contexto*", defendida na FE/Unicamp, pela autora, no segundo semestre de 2000.

² *Jornal A Gazeta de Campinas*, 15/05/1880.

³ *Jornal A Gazeta de Campinas*, 15/05/1880.

⁴ Este trabalho, em toda a sua extensão, utilizou-se, como fontes, dos almanaques e jornal *A Gazeta de Campinas* publicados entre os anos de 1860 a 1914 em Campinas. As referências bibliográficas encontram-se na bibliografia final.

⁵ *Almanach do Correio de Campinas para 1886*. Campinas: Typ. a Vapor do Correio de Campinas, 1885, p. 67

⁶ Além desse internato, a família Penteado, através dos descendentes do Barão de Itatiba, criou e manteve, na década de 80 mais duas escolas primárias destinadas à população pobre da cidade. foram elas, a "Escola Ferreira Filho" e a "Escola Ferreira de Camargo".

⁷ *Almanach do Correio de Campinas para 1886*. Campinas, SP: Typ. a Vapor do Correio de Campinas, 1885

⁸ *Jornal Diário de Campinas*, 3 de julho de 1881, Apud Moraes, 1990, p. 99

⁹ *Relatório Apresentado à Camara Municipal de Campinas*. Sobre os serviços sanitarios e instrução publica relativo ao periodo de 9 de janeiro a 30 de julho do corrente anno pelo Dr. Antonio Alvares Lobo, intendente Hygiene e instrução publica. Campinas, Typ. a vapor Livro-Azul, Castro Mendes & Irmão, 1893. p.23

Denúncia e mensagem: uma releitura italiana de Paulo Freire, hoje

Carlo Nanni¹

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade "La Sapienza" de Roma
Diretor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Pontificia Salesiana de Roma

Paulo Freire e Moacir Gadotti (o continuador dele no Instituto Paulo Freire), no fim do prefácio que eles escreveram para a edição italiana do livro *Pedagogia: diálogo e conflito*², acrescentaram: "Dedicamos esta edição italiana a todos aqueles que, fazendo perguntas, procuram com esperança unir denúncia e mensagem para a construção da educação no futuro".

Os fatos de Gênova, ligados à reunião dos G8, evidenciaram toda a problematidade da assim chamada globalização, mas também a amplidão da denúncia e das esperanças que percorrem o mundo, no início deste novo século.

A intervenção se coloca nesta linha, perguntando, em chave educativa, o que é possível pensar, esperar e fazer, num momento aberto ao futuro, com a preocupação, porém, de não cair em afirmações vazias e sem base real.

Tentaremos, pelo menos, discutir o assunto, seguindo as indicações de Paulo Freire, mas achamos que ficaremos apenas numa espécie de introdução com relação ao conjunto de questões que chamamos "epistemológicas", isto é, ligadas, em primeiro lugar, ao "nosso modo" de pensar.

1. Como Paulo Freire foi recebido na Itália

A notícia da morte de Paulo Freire (2. de maio de 1997) foi

muito pouco divulgada pela mídia italiana, diferentemente da Espanha, onde a sua presença direta ou indireta sempre foi acompanhada até o fim. O mesmo somos obrigados a dizer a respeito das revistas pedagógicas: pouquíssimas comentaram o acontecimento³.

Todavia permanece indiscutível, também no nosso país, a importância pedagógica desse educador. Disso pode ser sinal a escolha da Itália para ser sede do "II International Forum Paulo Freire" (Bolonha, 29 de março - 01 de abril 2000). O primeiro foi celebrado em S. Paulo (Brasil) de 26 a 30 de abril de 1998, embora, a respeito disto, seja preciso acrescentar algum esclarecimento⁴.

É preciso dizer, em primeiro lugar, que o conhecimento de Paulo Freire, na Itália, é quase sempre e quase de modo total, fundamentalmente ligado à *Pedagogia dos oprimidos* (portanto não muito atualizado quanto ao desenvolvimento sucessivo deste pedagogo brasileiro).

No início da década de 70, a leitura desta obra "freireiana" (à qual logo se pôde acrescentar a tradução de uma obra dele anterior: *Educação como prática da liberdade*⁵), foi ligada à diversificada onda de pensamento inspirado no personalismo cristão ou numa religiosidade leiga, preocupada com a humanização dos oprimidos, dos humildes, dos "maltrapilhos do mundo"⁶, dos "pobres cristos" existentes na Itália e nos países que então eram chamados do "terceiro mundo". Freire era lido no contexto da pedagogia da "não violência", da educação para a paz, da educação e da conscientização política das classes populares e operárias (das quais foram vistos, como máximos representantes: o P. Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Aldo Carpinì). Certo influxo de Freire existiu também no âmbito eclesial e teológico, em conexão com o desenvolvimento da teologia da libertação e com a adesão à pastoral eclesial que queria tornar própria "a escolha preferencial pelos pobres", inculcada pelo Concílio Vaticano II⁷. Mas não se mostrava insensível às idéias de Freire também a "esquerda" laica, que estava interessada na problemática das lutas para emancipar as classes pobres e na libertação social operária. Uma outra conexão com as obras de Paulo Freire se viu particularmente na experimentação e na realização da educação dos adultos analfabetos ou entre os operários "in cassa integrazione"

(organização que socorre os desempregados) (cf. as assim chamadas "150 horas")⁸. No âmbito "internacionalista" político, foram seguidas com interesse as suas experiências de alfabetização e de educação político-democrática em ex-colônias da África (Guiné Bissau, etc.), onde Freire tinha trabalhado a pedido da Unesco⁹.

Mas no final da década de 70 e com a mudança do contexto político e cultural, a influência de Freire na pedagogia italiana, praticamente desapareceu. A influência dele continua unicamente na Universidade de Bolonha e, praticamente menos, na Universidade Salesiana de Roma. Na primeira, em janeiro de 1989, foi conferida a Freire a "lâurea *honoris causa*" em pedagogia¹⁰. Os professores Bellanova e Telleri traduzem e fazem conhecer o assim chamado "último Freire", aquele do retorno ao Brasil e do encargo de Secretário da Educação da Cidade de São Paulo¹¹. Na Univesidade Salesiana de Roma, onde há muitos estudantes do continente latino-americano e de outros países emergentes, lêem-se as últimas obras de Freire no original ou na tradução espanhola¹² e se dá atenção às indicações do método de Freire nos assuntos relativos à pastoral juvenil¹³. O resto é entregue a esporádicas iniciativas individuais¹⁴.

2. Utopismo ingênuo e pouco rigoroso ou busca da verdade e da dignidade?

É nesse contexto que as referências a Paulo Freire, quanto à pedagogia do futuro, se tornam, por vários motivos, bastante problemáticas.

É preciso dizer, em primeiro lugar, que Freire, durante a vida, teve de enfrentar também fortes críticas, às vezes um tanto virulentas, em sua pátria e alhures. Além das grosseiras acusações de comunismo, de "revolucionarismo" subversivo, de incitar as massas à rebelião, de atentados contra a liberdade e contra as leis civis, teve de responder às acusações de utopia, de ingenuidade teórica, de enfatismo político, de progressismo imprudente, de genericismo "populístico", de falta de rigor na análise política (especialmente da parte dos expoentes da educação popular de inspiração marxista). É isto certamente um dos motivos que estão na base da publicação da obra *Pedagogia da*

esperança, editada mais de vinte anos depois do livro *A pedagogia dos oprimidos*.

2.1. "Cientificidade" e realismo contra utopia e sonho?

Entre as acusações dirigidas a Freire e à sua pedagogia, as mais violentas diminuíram com o passar do tempo, mas ainda continuam as acusações de utopia e de escassa possibilidade de as suas indicações pedagógicas serem realizadas na prática.

A internacionalização da produção e a tendência à globalização do mercado, o ocaso das ideologias revolucionárias, o senso de limite de qualquer posição insinuado pela assim chamada "pós-modernidade", a corrida ao sucesso e ao bem-estar individual estimulada pela mídia, a crescente incidência das tecnologias da informática e da "telemática" convidam os homens a serem pragmáticos e se adaptarem aos fatos, ou, pelo menos, a adquirirem competências a serem utilizadas no mercado do trabalho e da produção. Também na pedagogia, o "eficientismo", a "aquisição" e a prestação eficaz parecem os objetivos supremos da instrução e da formação.

Nesta linha, utopia e sonho seriam não só coisas "inúteis e inoportunas", mas parecem reforçar o "maximalismo" político partidário, dominador e alienante, o fundamentalismo cognoscitivo intolerante, o radicalismo que troca o sonho pela realidade. E, particularmente, sufocariam o rigor da pesquisa científica e tecnológica, com grande vantagem para o "palavrório" e a fraca boa vontade dos políticos.

Isso seria verdade, especialmente na pedagogia, onde utopia e sonho dariam possibilidades somente aos "gurus" da educação e a uma pedagogia retrógrada, não científica, ridícula, "fideística" e, ultimamente, "intelectualóide" ou, até, tradicionalista e conservadora.

2.2. Uma esperança baseada na verdade e na força ética para o empenho de mudança

Com relação a esses pontos de vista que ele conhece muito bem, o "último Freire" não parece querer afastar-se da sua posição de

sempre. Na Introdução ("*Primeiras Palavras*") à *Pedagogia da esperança*, insiste dizendo que, mesmo "sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais, [...] não se pode compreender a existência humana, sem a luta para torná-la melhor"; e que um semelhante empenho ético, social e educativo não é possível "sem esperança e sem sonho"¹⁵.

Com relação ao livro "*A pedagogia dos oprimidos*", é inegável, nas obras sucessivas, depois que voltou definitivamente para o Brasil (1985), um esforço intelectual e pedagógico para tornar educativamente concreta a esperança e o sonho de uma humanidade e de uma vida social melhor, efetivamente democrática: uma insistência constante para obter um empenho educativo a fim de conseguir esses objetivos. Isto se pode ver, de maneira particular, na obra e nos escritos dos últimos anos de vida de Freire, ligados à experiência educativa em regime de autonomia escolar, como é a da escola brasileira reformada nestes últimos anos¹⁶. E isso é uma vantagem também para a pesquisa científica. De fato, utopia e sonho são condições consideradas por Freire como fatores de conhecimento e de esperança. Eles (utopia e sonho), de uma parte, permitem estimular a busca dos recursos educativos; de outra, dão vigor ao empenho político-educativo para um desenvolvimento democrático e humanamente digno.

Sempre na própria introdução (do livro citado), ele recorda que "a prática educativa de escolha progressista será sempre uma aventura que revela e uma experiência que nos faz descobrir a verdade"¹⁷.

Isto se liga com a exigência de jovens e adultos que, hoje mais do que ontem, pedem e exigem honestidade, necessidade de respeito para com o bem público, seriedade e transparência diante daquilo que ele chama "enorme falta de dignidade".

Deste ponto de vista, "a esperança é necessidade ontológica; o desespero é uma esperança que, não vendo nenhum caminho de saída, torna-se distorção da necessidade ontológica", imobilizando-nos e fazendo-nos cair no fatalismo.

E (Paulo Freire) continua afirmando:

Não sou um "confiante" por pura teimosia, mas por causa

de um imperativo existencial e histórico. Sou um homem de esperança. Com isso não quero dizer que eu atribua à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, levado por esta convicção, parta para o confronto sem levar em consideração os dados concretos e materiais, baseando-me na afirmação de que minha esperança "sozinha" basta. Ela, sozinha, não vence a batalha; sem ela, porém, a luta se enfraquece. Precisamos de uma esperança crítica, assim como o peixe precisa de água não poluída. Pensar que a esperança, sozinha, transforme o mundo e agir movidos por essa ingenuidade, é uma maneira excelente para cair no desespero, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança [...] fixando-nos sobre atos calculados, sobre a pura "cientificidade", é frívola ilusão.

Segundo Freire, a esperança "baseada na verdade" dá "qualidade ética à luta" para transformar o mundo. Por isso ele conclui que

uma das tarefas do educador ou educadora progressista é descobrir, por meio da análise política, séria e competente, as possibilidades de esperança que nos são dadas no contexto além dos próprios obstáculos que se interpõem.

Freire acrescenta que se exige, para alcançar isso, capacidade de sofrimento, sentido de amor para com as pessoas, tolerância ("que não se deve confundir com a convivência"), crítica ao sectarismo, compreensão da condição atual (que ele chama "pós-modernidade"), tomada de posição "progressista", recusa de uma ideologia "conservadora, neoliberal". Quase no início tinha declarado que, a respeito dos problemas difíceis do nosso tempo e das expectativas de futuro da gente, é preciso tomar posição, não se pode ficar indiferente.

2.3. A utopia "aurora" de ciência

Aliás a experiência de Paulo Freire, a sua constante busca de confronto, de debate, de diálogo, e a sua atenção ao desenvolvimento da cultura, da ciência e da técnica (particularmente da linguagem e da comunicação, e, por isso, "também" da mídia e da informática)¹⁸, demonstram que utopia e esperança não são nem ilusões nem fugas

pela tangente; pelo contrário, podem dar lugar a perspectivas de sinal inverso, exatamente por causa do seu "alimento" cognoscitivo de tipo ontológico, ético e "valorativo". Essas perspectivas, de fato, podem funcionar como "aurora de ciência" (repetindo um modo de falar de K. Popper), no sentido que podem apresentar relevantes problemas, aos quais a pesquisa científica deveria dar atenção. Ou, ainda, poderiam desempenhar o papel de "carga ética", que impele à rigorosidade, a qual pede sentido crítico e honestidade deontológica, e que reforça o empenho e a paixão pela busca de informações, perspectivas, pistas operativas, destinadas a projetos educativos de profundo valor humano e democrático, baseado no que é "ontológico" na realidade e na existência humana. Sobretudo funcionariam como "provocação" que impele a forçar os limites do presente, a buscar "caminhos novos" ("possibilidades inéditas de ação", usando as palavras de Paulo Freire), a "dar voz" a quem (numa sociedade que se "auto-proclama democrática), parece, ao invés, carregar, em níveis estruturais, a exclusão, o "darwinismo" social, a discriminação social e cultural.

3. Uma hipótese para um desenvolvimento educativo "sustentável"

Se isto é verdade, então se torna evidente que a pedagogia de Paulo Freire não só não tem "sabor de passado" ou "caiu da moda", mas continua sendo uma estimulante força pedagógica, especialmente naquilo que diz respeito à educação para a cidadania e para o desenvolvimento.

Não há dúvida que a ação educativa de Paulo Freire foi até o fim "alinhada", isto é, sustentada por uma "opção orientada para a libertação das classes dominadas", embora conservasse a consciência de que o trabalho educativo é limitado, não absoluto:

não se pode mudar o sistema educativo, se não se transforma o sistema global da sociedade. Podem-se introduzir reformas, mas não mudanças radicais. Isso seria uma ingenuidade de grupos revolucionários¹⁹.

E essa ingenuidade talvez ele a tenha vivido e sentido na "própria pele"²⁰.

Mas, além dos seus hipotéticos ou reais limites, parece-nos

poder pensar corretamente que a obra e a pedagogia de Paulo Freire, no seu conjunto, mais do que um simples método de alfabetização de adultos, apresenta-se como uma concepção pedagógica global de forte “impacto”, por causa das idéias que exprime e por causa dos valores que oferece. Ela corresponde às aspirações de grande parte da consciência pedagógica contemporânea: aquela que se coloca ao lado do protagonismo, civil e educativo, de todos, mas especialmente dos mais pobres e dos jovens; “ela (a obra de Paulo Freire) é solidária com a aspiração ‘humanística’ para a libertação plena e integral (da qual a aspiração política é condição e expressão)”. Ela luta pela justiça e pela tutela dos direitos humanos (das pessoas, dos grupos, dos povos, das nações, da humanidade inteira); ela busca o diálogo e a comunicação participativa, pacífica e não violenta, voltada para uma “civilização feita na medida do homem”. Ela percebe que está imersa num empenho co-responsável, no qual as diferenças são riquezas que se encontram e que, mesmo no conflito e na dialética, colaboram em vista de um “desenvolvimento sustentável” e de maior e melhor qualidade da vida de todos e de cada um.

Desta consciência “humanística” torna-se “figura” significativa um relacionamento educativo, como é o apontado por Paulo Freire; relacionamento realizado sob o sinal do respeito e do estímulo da “alteridade”, mas também do empenho de reciprocidade para um “ser a mais”, que associa educadores e educandos no diálogo e na co-responsabilidade educativa interpessoal e “intergeracional”: na consciência vivida e sentida de que “ninguém liberta ninguém; ninguém é libertado por ninguém; libertamo-nos juntos”; e em nível pedagógico “ninguém educa ninguém; ninguém é educado por ninguém; educamo-nos juntos”²¹.

Parece-nos, além disso, digna de nota a forte conexão que Paulo Freire consegue pôr entre aprendizagem e vida, entre educação e desenvolvimento pessoal e social, entre o exercício de um papel e a existência pessoal na sua globalidade.

O ler e o escrever vão juntos com o aprender a ler o mundo; o “saber, fruto de experiência” vai junto com o saber da cultura, da ciência e da técnica; o “reescrever” ou “redizer” a experiência (vão juntos) com a ação de transformação humanizante e civilizadora. A

instrução se liga à tomada de consciência de ser sujeito e não objeto do próprio desenvolvimento, da vivência pessoal e da história comunitária. A cultura se liga com o desenvolvimento integral, não só técnico, mas civil e humano ao mesmo tempo. A pessoa e os cidadãos são convidados a tomar consciência do seu ser “sujeito político” e do seu ser “povo”: chamados a participar ativamente na construção de uma “cidadania” realizadora de “bem comum” social e de civilização. A formação pessoal se une estritamente com a educação política, que evita (ou pelo menos procura evitar) o partidário e o sectarismo ideológico, insistindo na solidariedade popular e no diálogo interpessoal e comunitário (que é indicado como o maior instrumento de conscientização solidária).

Esta função “integradora” da obra educativa, talvez possa explicar o fato de Paulo Freire não se ter fixado numa impostação teórica específica, mas tenha utilizado contribuições diversificadas, provenientes do existencialismo, do personalismo, do marxismo “solidarístico”, dos estudos das línguas e da comunicação social e, nos últimos anos, da cultura étnica.

Conclusão

A herança cultural, pedagógica e educativa de Paulo Freire foi recolhida principalmente pelo Instituto Paulo Freire (IPF) de S. Paulo, fundado, quando ele ainda estava em vida, no ano de 1992.

Mas a nós parece que se trata de uma herança ultimamente entregue a todos aqueles que estão interessados no futuro da educação e da pedagogia: particularmente aos que crêem que ainda haja espaço para as pessoas que se empenham numa justiça social equitativa, contra qualquer forma de dominação política dos mais fortes e de discriminação cultural nos confrontos dos mais fracos ou contra toda forma de instrumentalização “economicista” e de sujeição política. Os “novos pobres”, presentes também nas sociedades superdesenvolvidas; a triste sorte das massas de população que “emigram” e andam no Ocidente, reduzidas à “força-trabalho” de baixo custo; o multiplicar-se das “guerras dos pobres” em muitas nações; (massas) mantidas internacionalmente em estado de

“exploração”, de sujeição e de fome, são algumas das realidades humanas que não se podem colocar “entre parênteses” ou ser ignoradas na sociedade da globalização, do bem-estar e do rendimento eficaz.

Neste panorama de problemas e de empenhos, a pedagogia de Paulo Freire pode estimular a vencer o fatalismo histórico e a passividade pessimista (que parecem ter perigosas “reedições”, também e, especialmente, com relação a muitos jovens das nossas regiões, os quais não vêem muito futuro diante de si). Além de estimular a vencer o fatalismo, a pedagogia de Paulo Freire pode impelir a uma esperança empenhada, na consciência dos limites pessoais e no respeito “dialogante” das diferenças e das diversidades. Pode estimular a sair do “mutismo” interior e da homologação massificante dos meios de comunicação social, reencontrando a própria capacidade de leitura crítica da realidade e a vontade de empenhar-se no mundo de cada um e na história de todos.

Isso é válido também (e talvez mais do que em outras nações) na Itália do início do século XXI.

Notas

¹ Este artigo é tradução de um estudo composto, em língua italiana, e divulgado no último trimestre de 2001, pela revista “SALESIANUM”, que é o órgão publicitário oficial da Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, na qual o autor, Carlo Nanni, é professor catedrático. [Salesianum 63 (2001) p. 755-764]

² M. GADOTTI; P. FREIRE; S. GUIMARÃES, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino, SEI, 1995, p. 7.

³ Cf. P. BENEVEVE, *Ricordo di Paulo Freire*, em “Scuola e Città”, 1997, 10, p. 371-372; C. NENNI, *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire*, em “Orientamenti Pedagogici”, 1998, 2, p. 210-225.

⁴ Concretamente, queremos dizer que a escolha das sedes do congresso, mais do que das instituições ou do poder acadêmico-político, depende da iniciativa (e do empenho cansativo) de cada um dos pedagogistas (neste caso trata-se de Bartolomeo Bellanova e Fausto Telleri).

⁵ Essas duas obras foram traduzidas pela editora Mondadori, respectivamente em 1971 e em 1973 (há alguns anos, porém, foi interrompida a reimpressão delas; portanto, não estão mais à venda).

⁶ A eles Freire dedica o livro *A pedagogia dos oprimidos* (a dedicatória, na edição italiana, está na página 37).

⁷ Cf., a respeito disso, o ensaio de Freire sobre o assunto da Teologia da libertação, traduzido, em italiano, no caderno de Teologia, intitulado Paulo Freire et al. *Teologie del terzo mondo*, Bréscia, Morcelliana, 1974. No âmbito pastoral teve muito sucesso para a divulgação do pensamento de Freire, o “volumezinho” antológico *Teoria e pratica della liberazione*, Roma, AVE, 1974 (a editora AVE é da Ação Católica Italiana).

⁸ O livro de B. BELLANOVA, *Paulo Freire, educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, Modena, CPE, 1978, pode-se considerar a síntese, deste decênio, de atenção à obra e ao pensamento de Paulo Freire.

⁹ Deste particular empenho educativo de Freire temos uma prova no volume que, na tradução italiana, leva o título de *Pedagogia in cammino. Lettere da Guinea Bissau*. Milano, Mondadori (Milano), 1979.

¹⁰ Naquela ocasião Bartolomeo Bellanova, docente de Pedagogia social na Faculdade de Ciências da Formação e animador da iniciativa, foi convidado pelo próprio Paulo Freire a aderir e a participar no “Instituto Paulo Freire” que estava sendo organizado (1992). Para ser membro deste instituto foi chamado também Fausto Telleri, que tinha experimentado, por um triênio (1972-1975), em comunidades eclesiais de base, no Brasil, o método “freireiano”.

¹¹ Cf. os dois significativos volumes cuidados por eles (com notáveis acréscimos): M. GADOTTI; P. FREIRE; S. GUIMARÃES, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino, SEI, 1995 (tradução em italiano da 3ª edição de 1989; o original é de 1984); M. GADOTTI, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, Torino, SEI, 1995 (o original é de 1994).

¹² Bellanova e Telleri, juntamente com Carlo Nanni, docente de Filosofia da Educação na Universidade Salesiana de Roma, começaram a traduzir *Pedagogia della Speranza* (original de 1992) e *Pedagogia dell' autonomia. Saperi* (conhecimentos) *necessari alla pratica educativa* (original de 1997). Essas duas obras ainda não foram publicadas porque estamos ainda esperando a autorização para os relativos direitos autorais (ainda há pendências entre a família de Freire e o Instituto Paulo Freire). Paulo Freire já tinha permitido (cf. cartas autografadas enviadas por ele a Carlo Nanni e a Bartolomeo Bellanova) e tinha demonstrado “alegria” e “satisfação cultural” pela publicação dessas duas obras e também de outras, em língua italiana. Procurou-se, também, traduzir obras dos membros do Instituto Paulo Freire (como, por exemplo, a *Ecopedagogia e cittadinanza planetária*, de F. GUTIERREZ e R. CRUZ PRADO, editada pela EMI, Bolonha, 2000).

¹³ Cf. diversos artigos publicados pela revista “Orientamenti Pedagogici” da Faculdade de Ciências da Educação e pela outra revista “Note di Pastorale

Giovanile”, publicação do Centro Nacional de Pastoral Juvenil Salesiana (Roma).

¹⁴ Aqui nos referimos, por exemplo, a E. GUIDOLIN; R. BELLO, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Padova, Gregoriana, 1989. Esta obra, porém, se baseia quase somente sobre escritos de Freire, publicados na década de 1970 (na realidade, porém, se trata de obras de Paulo Freire traduzidas em italiano naquela época). O mesmo se deve dizer a respeito daquilo que A. PIERETTI escreveu, sob o título de “Freire Paulo”, na *Enciclopedia Pedagogica*, v. V, Brescia, La Scuola, 1989, p. 5125-5133. O mesmo se deve afirmar a respeito de outras referências (para conhecê-las pode-se consultar a nota bibliográfica de M. GADOTTI, na obra citada, p. 115-116).

¹⁵ Cf. P. FREIRE, *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 9 e ss.: a tradução para o italiano foi feita por mim. A citação acha-se na p. 9 (da tradução italiana). Cf. de maneira particular *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1996.

¹⁶ Cf. de maneira particular *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa.

¹⁷ Cf. P. FREIRE, *Pedagogia da esperança*, p. 9. As citações seguintes encontram-se nas páginas de 10 a 13.

¹⁸ Seria útil, a respeito disso, a leitura de algumas obras escritas por Freire nos últimos quinze anos de sua vida. Delas há referências no livro *Pedagogia da esperança*.

¹⁹ Citação tirada do texto “internet” do jornal “El País Digital” que divulgava, no dia seguinte à morte de Paulo Freire, trechos de uma entrevista do referido jornal, mantida com Freire algum tempo antes.

²⁰ Veja-se a intervenção de Geraldo Mayrink na “Veja” (uma revista um tanto radical, muito difundida no Brasil) de 29 de maio de 1996, p. 76-77, que tem como título: “Bê-á-bá em forma de estátua. Paulo Freire, criador de cartilha e casos, é entronizado como mestre internacional”.

O artigo é propriamente uma recensão dura e irônica do volume publicado por M. GADOTTI, *Paulo Freire: uma bibliografia*, Cortez Editora, São Paulo, 1996. Esse artigo ofereceria a imagem de “um santo entronizado sobre o altar”. Freire seria “o ídolo intelectual de um país que sempre sentiu falta de figuras assim”. Ele teria “construído para si a sua estátua de mestre”.

A obra da alfabetização (o “projeto Angicos” dirigido a 300 analfabetos adultos, alfabetizados em 40 horas em 1963) teria sido uma “experiência pioneira, extraordinária sob o ponto de vista educativo e eleitoral, em favor do governo. “O golpe de 1964” teria “salvado da falência, Freire e as suas teses”. Naquela circunstância (1996), Freire é apresentado como uma pessoa, fisicamente, meio caduca – sobretudo após o espasmo cerebral que o tinha atingido no ano anterior (1995), quando morava em Paris – trancado no seu palacete “cheio de quadros e de lembranças” (e, portanto, muito “aburguesado”), situado “no bairro Sumaré,

onde ele vive e sobretudo medita” (o bairro Sumaré é um “quartirão alto”, quase como o quartirão Parióli de Roma). De sua demissão de Secretário da Educação no Município de São Paulo, “ninguém” teria “sentido falta”. “Em casa ou no palco” as suas idéias seriam sempre “as mesmas de antes”.

Paulo Freire “afirma que o seu método é hoje mais atual do que 30 anos atrás”. Mas não existiria “uma escola freireiana”. Freire é apresentado com “um guia ascético e cético”, que prega aos educadores “a humildade”, porque – esta seria a opinião de Freire – “depois que, nos anos ’60, a educação era considerada como mágica e que podia tudo; e nos anos ’70 e ’80 era vista, ao invés, como negativa e que não podia nada”, agora se trataria de “aceitar que a educação não é a chave da transformação da sociedade”!

²¹ Paulo FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, p. 45 e 79.

Por uma nova epistemologia do conhecimento: complexidade e interdisciplinaridade

Luiz Antonio Damas¹

Mestre em Educação pela

Universidade Pontifícia Salesiana de Roma

Doutorando em Educação na PUC/SP

Diretor Acadêmico do Centro Unisal/Americana

Introdução

A discussão desta temática, terá por base o pensamento de Edgar Morin², cuja obra desde o início dos anos cinqüenta, é uma das tentativas fundamentais neste século de pensar e descrever a complexidade humana.

A busca da compreensão do existir humano e de suas múltiplas manifestações exige do estudioso uma humildade reverente para com o lado misterioso da vida. O viver e o existir escapam das categorizações e se apresentam como “fenômeno” [do grego *Phainómenon*], ou seja, manifestação. A etimologia nos permite enfatizar o existir humano com uma densidade especial enquanto “se manifesta, se apresenta” com sua complexidade antropológica, sociológica, ética, política, histórica que são, em última análise, os níveis significativos em que o homem encontra o seu modo de estar no mundo (ROGER, 1999).

Diante do desafio de um novo olhar para realidade que se apresenta “complexa”, surge a necessidade de uma postura de respeito e humildade no reconhecimento das diferenças; de solidariedade, na satisfação das necessidades fundamentais e de busca de uma convivência harmoniosa consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

É preciso ser “Interdisciplinar” e assumir um relacionamento respeitoso e contemplativo diante de tudo o que se apresenta à

racionalidade humana. A postura "Inter", enquanto atitude humana, faz-se muito necessária, num momento histórico marcado por uma tendência auto-referencial; e significará ser dialógico, compreensivo, humilde e temperante, na busca determinada da própria transcendência.

Ivani Fazenda, reconhecida internacionalmente como figura expressiva do pensamento interdisciplinar na educação do Brasil, oferecerá o referencial teórico para o diálogo entre Complexidade e Interdisciplinaridade. Ivani, segundo Lenoir, inaugura um novo tempo para o discurso interdisciplinar colocando-o muito mais como postura de vida do que enquanto apenas um modelo de construção intelectual ou ainda uma metodologia organizacional (LENOIR, 2000).

A interdisciplinaridade como postura de vida implica numa verdadeira viagem para dentro do ser humano e do seu mistério; através da introspecção (o encontro da pessoa consigo mesma) e permite que a pessoa humana venha a colocar-se socialmente re-significada. O ser humano, que se vangloria de seus ensaios espaciais, terminará por realizar-se como "trononauta", disposto a explorar os recônditos de si próprio, numa verdadeira atitude autopoietica³ de re-significar a pessoa na sua vida e ação.

Segundo Pineau, o "eu" nasce a partir do momento que se tem o poder da apropriação do trabalho de re-significação da própria vida e ação através de um mergulho no nosso próprio mistério e no mistério do mundo. Mistério esse que se nos apresenta como "um nó górdio"⁴ que, se cortado, despojado da sua magia, apresenta-se sem brilho nem cor (PINEAU, 2000).

1. O pensamento complexo

1.1 Etimologia da Complexidade

A curiosa figura mítica do "Nó de Górdion", descrito por Pineau (2000), que será mais aprofundada na seqüência do artigo, reafirma a tendência reductionista que margeia o exercício do pensamento humano, levando-o a reductionismos perigosos. O uso freqüente do senso comum

emboita e empobrece, pois ao invés de descrever o fenômeno, traça valores sobre ele. Esta maneira de agir aparece com muita evidência no objeto do nosso estudo - a complexidade. Os fenômenos ditos complexos, porque aparecem como confusos, complicados e imbricados, incitam juízos de valor e promovem atitudes de aproximação e rejeição. Esses preconceitos geram um afastamento reverencial e, no afastamento, criam "fantasmas" que inibem e fazem com que se emitam atestados de incompetência no confronto a eles. (MORIN, Ciência com Consciência, 2000)

Com a busca da etimológica, [do grego Etymon - aquilo que dá origem] reconstruímos os arquétipos, as "histórias mãe", ou seja, o mundo mítico, que durante milênios contextualizou, significou e legitimou o pensar, o agir e o viver do ser humano. A busca das origens é um verdadeiro trabalho de garimpagem que permite uma aproximação com gemas preciosas escondidas. O trabalho etimológico permite um encontro com a própria história pessoal (ontogênese) e coletivamente, com a história universal (filogênese).

O termo "Complexidade" [do lat. com-plexu] revela que a realidade, a ser compreendida, é multifacetada e apresenta-se encadeada, entrelaçada e tecida. A figura que emerge do estudo etimológico da complexidade é a rica metáfora do tear que nos sugere a apreensão da realidade como o entrelaçar dos fios de um tecido.

Os fios multicores, presos por nós, vêm nos indicar que a complexidade é inerente também às partes. Entrelaçados, de forma sempre nova, mostram que a compreensão da realidade só será possível a partir da aquisição da competência interdisciplinar de tecer relações.

A Metáfora da tessitura é reveladora para mim, pois me reporta à minha infância. Recordo um tempo, há muito tempo, em que me entretinha com minha mãe que tricotava blusas de lã para a família. Os restos de lã, das mais variadas cores, deviam ser recolhidos e emendados em pedaços de cerca de cinquenta centímetros, que eu ia enrolando num grande carretel. Enquanto isso, minha mãe ia tricotando, e dava forma àquele fio colorido, produzindo malhas belíssimas. Ficava impressionado, com o jeito que ela encontrava, de colocar para o lado de dentro todos os nós que eu tinha dado para

formar o fio de lã. Ela já tinha feito várias malhas daquele tipo, e era comum eu receber como missão o trabalho inverso de puxar o fio e desfazer a malha, para que a lã fosse lavada e, de novo, fosse tricotada.

Emendar o fio e fazer novelos, e depois desfazer o tecido para de novo recriá-lo, foram práticas que, chamadas hoje à consciência, me dão uma melhor compreensão para aquilo que chamamos “complexidade”. A des-construção é inerente à construção do novo, e o novo conhecimento traz, à mostra da obra de arte, a angústia latente do artista que nunca estará satisfeito com o resultado final.

Creio ter encontrado a minha metáfora para explicitar o trabalho do educador, no diálogo interdisciplinar com a complexidade, e esta figura nos oferece a oportunidade de um amadurecimento epistemológico quanto às nossas possibilidades noéticas de enfrentamento do real, que se apresenta sempre inconcluso, provisório, aberto a novas formas e possibilidades.

O aprofundamento etimológico permite avanços mais significativos ainda, pois o termo “Compreensão” [do latim - complexione] aponta para um trabalho hermenêutico de encadeamento de coisas, união, conjunto. Essas considerações, de índole etimológica, que remetem aos “significados primeiros”, têm força reveladora que permite a denúncia dos grandes reducionismos propalados pela modernidade, a partir de Renê Descartes e da construção do pensamento disciplinar, baseado num sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável. Um sistema de organização de significados com inícios claros e fins definidos.

Como compreender [de complexione – encadear, unir, considerar em conjunto] o complexo, [fenômeno entrelaçado, encadeado, tecido] com instrumentos cognitivos formados pela modernidade e com características de verificação e análise, criados na concepção subjacente que continua a considerar o conhecimento como algo definitivo e, portanto, apenas destinado à acumulação? Fazer isso é o mesmo que colocar, de novo, o “nó górdio” diante de Alexandre e ficar pasmo com a saída encontrada; pouco sábia, nada espirituosa, constrangedora e eminentemente prática e asséptica.

Diante da complexidade, um só instrumento de análise torna-se a espada de Alexandre que prematuramente ajuíza e condensa. Nesta ótica compreendemos a fala de Maurice Allais, prêmio Nobel de

Economia: “Em economia tudo depende de tudo e tudo age sobre tudo”. E ainda sobre as ciências econômicas Von Hayeck, teórico do liberalismo econômico diz: “Ninguém pode ser um grande economista sendo somente um economista” (Cf. MORIN, 1999, p. 25).

Eles corroboram para a compreensão do fenômeno da não-separabilidade, pois tanto a realidade externa a nós quanto o nosso espírito, o nosso cérebro, nossa atividade mental normal, funciona integrando informações num conjunto que lhe dá sentido. É contextualizando e globalizando que compreendemos. Tarski afirma: “Nenhum sistema dispõe de meios suficientes para se explicar a si próprio” (TARSKI apud MORIN, 1999, p. 26).

1.2 Dialogar com o complexo numa mudança paradigmática

É preciso que se invista numa mudança de mentalidade a fim de que se possa dialogar com o fenômeno complexo. O homem hodierno é profundamente influenciado pelo modelo de racionalidade, cartesiana e disciplinar que vem marcando a sociedade ocidental a partir do século XVII, também chamado de “século do método”.

O paradigma que até hoje “ensina a pensar” está profundamente marcado pela disjunção e redução. Pretende conhecer, separando e desunindo a ciência, a filosofia, a cultura literária, a cultura científica, as disciplinas, a vida, a matéria, o homem, etc. Desune e separa o inseparável; e desta forma, a fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, ou seja aquilo que é complexo (MORIN, *O problema epistemológico*, 2000).

O tradicional paradigma ocidental, formado a partir da “escola grega”, tem como dogma principal que “um conhecimento verdadeiramente pertinente” está profundamente marcado por três princípios básicos:

a) *A idéia da ordem*, onde o pensamento deve organizar o conhecimento na linha de sair do “Caos” [do grego Cháos – desordem e confusão] para o “Cosmos” [do grego Kosmos – ordem, disciplina]. Estando muito claro o caminho linear a ser seguido – todo o Universo é ordenado. O acaso não existe, mas é fruto da nossa pouca capacidade de conhecer.

b) *A idéia da separação*, com a contribuição epistemológica de Descartes que afirma que quanto mais se separam as dificuldades e se reduz seu campo, mais se pode conhecer. Este jeito de conceber as possibilidades do “conhecer” gerou a disciplinarização e um jeito de pesquisa em que “retiro o observado e o observador do campo natural” para conhecer melhor.

c) *A razão e suas possibilidades* – a coerência autenticada pela obediência aos princípios clássicos (dedução, indução, contradição, identidade). Desta forma uma teoria que obedecia a essas regras, obedecia à razão.

A partir do século XIX, a idéia de “Cosmo” (ordem e disciplina), para todo o universo, começa a caducar e, o próprio universo se apresenta à ciência como um coquetel de ordem e desordem. É a manifestação de uma mudança de paradigma onde a ciência de “rainha da ordem” agora busca fazer dialogar a ordem com a desordem, pois a desordem e a insegurança emergiram no reino da ordem. (MORIN, 1999)

O século XXI irrompe com toda a força, das assim chamadas, “ciências sistêmicas”⁵. A ecologia, surgida como ciência nos anos 35, traz a noção de “ecossistema”, ou seja, a interações entre os diferentes seres vivos. O ecossistema tem um certo número de propriedades que não podem ser concebidos isoladamente. Por exemplo as “ciências da terra” formaram uma aliança sistêmica – fazendo dialogar o que antes estava separado - meteorologia, vulcanologia, geologia, etc., e a terra passa a ser concebida como um sistema complexo, se auto-organizando ele próprio com o acaso e as incriveis flutuações.

São significativas, nesse contexto, as contribuições dos autores da complexidade que, seguindo a física quântica, inferem que o mundo está envolvido numa totalidade intacta, em movimento fluente, em que, cada parte manifesta, é derivada de uma totalidade maior, reconhecendo, portanto, a multidimensionalidade do mundo fenomenal. Esses autores afirmam ainda que esta totalidade está em “holomovimento” que permite também um novo olhar sobre tudo – não mais como estrutura mas como processo. (BOHM apud MORAIS, 1997, p. 73)

1.3 Pensar de forma sistêmica numa racionalidade aberta

Racionalidade aberta⁶ é a terminologia usada por Edgar Morin para descrever uma atitude nova frente ao conhecimento. Através desse conceito, ele adverte para a tomada de consciência de que o mundo passa por uma “mudança epocal”, onde algo, já gasto, está sendo substituído por algo ainda não conhecido. Um paradigma está dando lugar a outro paradigma⁷.

Considerar complexa a realidade significa, segundo Gaston Pineau, uma revisão do paradigma disciplinar dominante, em vista de uma abordagem *inter* e *transdisciplinar*. Nas suas metáforas⁸ “*Koan, nó górdio, chave da abóbada*”, Pineau nos revela que não podemos presumir que apenas, agora, nesses três últimos séculos da história humana, o homem tenha realmente colocado a si mesmo como “pergunta e busca” (PINEAU, 2000).

Pensar de forma sistêmica é rejeitar cortar o “*nó górdio*”, e resistir à tentação de desfazê-lo. Significa, abdicar da pretensão de acabar com o problema e solucionar o mistério. Esta nova postura frente ao fenômeno permite uma aproximação reverente à sua magia. Esta é a diferença primordial entre os dois modos de compreensão e apropriação humanas – arte e ciência. No conhecimento científico, o homem irrompe no fenômeno a ser observado com a pretensão de esgotar sua compreensão e então entabula uma comunicação unilateral que, com muito pouco respeito, disseca e separa. O conhecimento pela arte permite o diálogo e a troca, pois os dois permanecem vivos e intercomunicantes. O conhecimento pela arte reconhece, valoriza e contempla o “todo belo”.

Soluções, pela via rápida, relacionadas com eficiência e eficácia, muito próprias, do método científico, devem ser profundamente questionadas a fim de se possa revalorizar a “ciência milenar” também chamada de “sabedoria”. O pensamento sistêmico, com sua concepção de mundo como fluxo universal de eventos e processos, não comporta mais a decodificação do conhecimento em blocos fixos e imutáveis e propõe um “conhecimento em rede” onde tudo está interligado. Neste novo conceito não há nada que seja primordial, fundamental, primário, pois já não existe mais nenhum

álterce, fixo e imutável (MORAIS, 1999).

Esta nova forma de compreensão, considera o mundo como um fenômeno complexo em holomovimento; e, ao contrário do pensamento moderno, que revisitou Parmênides com suas pretensas certezas cristalizadas em leis, o novo paradigma enseja que volteemos a Heráclito, que dizia: "*nada é mais belo que o resultado de um monte de lixo disposto ao acaso*". Temos aqui, o emergir de uma nova racionalidade que se propõe captar a realidade na sua complexidade e na ambigüidade de sua manifestação, compreendendo todo o real num movimento contínuo, indefinível e imensurável.

Fazenda (2001) oferece uma oportuna contribuição quando enfatiza que a construção do conhecimento acontece num movimento pendular do *caos ao cosmos*. Esta afirmação, pode parecer, a princípio, redundante e nada inovadora, pois confirmaria um procedimento que sempre acompanhou o ser humano, vindo cristalizar-se nas mitologias e na estrutura filosófica que mapeou nossa cultura. A novidade, porém, encontra-se no novo papel assumido pelo sujeito cognoscente, existencialmente envolvido na auto-organização do seu mundo interior e socialmente engajado para uma nova forma de apropriação dos fenômenos externos a ele.

Fazenda, sobre postura interdisciplinar do cognoscente, afirma que ele, despedido das certezas irrefutáveis (do grego – *epistheme*), adota a postura da opinião (do grego – *doxa*); pois o pensar de forma sistêmica, e com uma racionalidade aberta, significa caminhar na ambigüidade e reconhecer a incomensurabilidade dos interlocutores (sujeito e objeto). Significa perceber-se impossibilitado de pré-julgar e, convidado, com paciência, a perguntar: onde está a realidade "caos e cosmos", dentro ou fora do sujeito? O "caos e cosmos" é algo externo que se me apresenta, ou uma logicidade interna ou seja "um olhar"? (FAZENDA, *Dicionário*, 2000).

O olhar, pela ótica da lógica formal, que marca a modernidade, apresenta o caos como antítese da ordem, ou seja, uma situação em que a desordem investe furiosamente desarticulando e destruindo. A racionalidade aberta apóia seu olhar na ótica pré-moderna, que foi reassumida na pós-modernidade. Na descrição mítica da criação, tanto na cultura babilônica quanto na semita, o caos era a fonte primordial

e massa rica, mesmo que confusa, da qual se originavam todos os seres e toda a organização (DOLL, 1997).

Uma racionalidade aberta, em busca de uma compreensão sistêmica da vida, exige um processo de confronto do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo, num movimento que vai do que tem, portanto daquilo que pôde organizar e, mais ou menos, compreender (Cosmos) para aquilo que ainda não tem, portanto, embrionário, imperfeito, incompleto (Caos).

Enquanto, no pensamento moderno, o caminho de passagem do caos para o cosmos é feito de forma disciplinar (visão racionalista/idealista) e voltado para o fenômeno exterior ao sujeito, na proposta "*inter e trans*" o grande objetivo teleológico do conhecimento, é a própria pessoa, na sua incansável busca de si mesmo.

Segundo Fazenda, a consciência e a prática da ambigüidade, coloca o sujeito diante da real densidade da sua humanidade; ou seja, diante do fato que, quando ele decide buscar-se a si mesmo, defronta-se com o grau máximo de complexidade. Percebe-se perpassado e enredado por fatores internos e externos a ele, que não domina e nem sequer compreende com clareza. Esta experiência de "caos" que, até os nossos dias, tem aterrorizado o ser humano, desestabiliza, denuncia fragilidades e decepções; mas, por outro lado tem o poder de colocar a pessoa humana, frente a frente, com a sua realidade complexa. É uma nova ótica, um novo olhar, que determinará um comportamento novo, baseado na consciência e na prática da "ambigüidade". Construir-se a partir da ambigüidade, implica em aceitar-se em movimento. Um movimento interior de re-significação que nos leva do "caos ao cosmos".

Fazenda, nos apresenta uma metáfora muito próxima àquela de Heráclito como explicitação da imponderabilidade do fenômeno pela racionalidade humana. Com a expressão artística da "Guernica" de Pablo Picasso, pode-se ver a expressão máxima da liberdade e da força criativa, que vai muito além das possibilidades de canais apenas "racionalis". Isto acontece, segundo Ivani Fazenda, porque a lógica "inter e trans" disciplinar é a da *inventividade, da descoberta, da pesquisa... porém mapeada pelo desejo da liberdade*. (FAZENDA, 2001).

Como captar uma realidade em movimento senão com um pensamento em processo? Pensar em movimento significa conceber o pensamento como um processo dinâmico de construção. Numa melhor elucidação para o confronto paradigmático que temos pela frente, basta lembrar que o pensamento sistêmico pensa em movimento aquilo que a lógica clássica (conjuntista-identitária) pensa de maneira estática (ROGER, 1999).

Se o universo, sobre o qual pensamos, está em contínua transformação e nada é definitivo, então nosso próprio pensamento é movente e se torna, como bem indicou Morin, (1996, 135) “*uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar, re-analisar e re-sintetizar*” o que explica o movimento recursivo do pensamento.

A racionalidade aberta, segundo Morin, consiste em um jogo duplo de manter as regras da lógica clássica, incluindo os três princípios aristotélicos vistos acima; e, ao mesmo tempo, ser capaz de transgredi-los e retomar. Não é abrir mão da velha lógica mas, ao contrário, integrá-la num jogo complexo. A racionalidade aberta considera também o objeto a ser conhecido no confronto dialético do – simples e complexo onde não pretendemos abandonar o “simples” (organizado, monofocal) para, aleatoriamente, nos perdermos na confusão total impulsionada pela voluptuosidade de ser perder na confusão. A complexidade que pretendemos apresentar é a união da simplicidade com a complexidade (MORIN, 1999).

O problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar. O pensamento complexo deve unir não na confusão, mas operando diferenciações. O pensar complexo situa-nos num espaço metodológico no qual separar e distinguir nunca é cortar; e unir e conjugar nunca é totalizar, mas sim pensar a globalidade junto com a retroatividade e a recursividade entre o global e o parcial.

O “todo” é mais que a soma das partes pois no nível de todo organizado há emergências e qualidades que não existem no nível das partes quando são isoladas. Tais emergências podem retroagir sobre as partes: a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e os transforma.

A compreensão desse “todo”, denuncia uma crise para o

“humanismo clássico” que, inspirado talvez na tradição bíblica do “enchei a terra e dominai-a” (Gn 1,28), pretendeu de fato colocar o homem como o único sujeito num universo de objetos. Crença esta que Emilio Roger afirma ter o poder de fazer do homem o Gengis Khan da periferia solar, um predador capaz de conduzir a humanidade à autodestruição (MORIN, 1999).

Analisando o fenômeno acima, E. Morin afirma:

O pensamento mutilado não é inofensivo: desemboca mais cedo ou mais tarde em ações cegas que ignoram que aquilo que elas ignoram age e retroage sobre a realidade social e conduz a ações mutilantes que despedaçam, cortam e suprimem em vivo o tecido social e o sofrimento humano. (Cf. MORIN, 1999, 97).

Postular um modelo de racionalidade capaz de abrir-se para o todo significa ampliar o olhar para “olhar além”, oscilando entre a teoria aberta e a doutrina. Quando a simplicidade (empobrecedora e reducionista) não funciona mais é preciso passar ao “elo” e pensar em “espiral” (voltar de forma reelaborada) ou seja associar-nos a tantos que querem enfrentar a contradição e não eliminá-la. Porque, como diz E. Morin, nós vemos com os olhos, só que mediatizados por todas as pontes que tentaram e continuam tentando preencher a fissura, superar a ruptura: paradigmas, crenças, mitos, magia, ideologias, teorias... (MORIN, *Ciência com Consciência*, 2000).

2. A interdisciplinaridade e sua contribuição metodológica no enfrentamento da complexidade

A interdisciplinaridade é uma noção recente e até contemporânea do ponto de vista histórico; pois, o termo foi forjado há menos de cem anos, e no campo da educação é ainda mais recente, porque datado após a Segunda Guerra Mundial. Mais precisamente, a “*interdisciplinaridade*” é um conceito que se desenvolve a partir dos anos 60 na Europa (França e Itália), respondendo às reivindicações de um novo estatuto de universidade e escola que pretendia romper com uma educação por migalhas.

A educação e a didática, interdisciplinarmente constituídas,

procuram responder às graves denúncias feitas pelos movimentos estudantis que protestavam contra o poder hegemônico de certas ciências e se opunham à alienação da Academia às questões da cotidianidade. É o surgimento de uma nova postura frente ao conhecimento capaz de denunciar aquelas organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e empobreciam o olhar do aluno numa verdadeira patologia do saber. (JAPIASSÚ apud FAZENDA, 1999)

Yeves Lenoir traz-nos uma compreensão mais ampla sobre a apreensão interdisciplinar da realidade mostrando-a sob três vertentes de orientações distintas:

a) A orientação francesa que conduz uma pesquisa interdisciplinar numa perspectiva filosófica (interações internas) mais ocupada na unificação das ciências e da busca da unidade do saber, com características mais acadêmicas com nuances crítico-reflexivas. Esta orientação é marcada pela tentação do holístico e é sustentada por preocupações fundamentalmente de ordem filosófica e epistemológica, que visam a reconciliação do ser humano com sua finalidade. (FOUREZ apud LENOIR, 2000)

b) A pesquisa interdisciplinar conduzida nos Estados Unidos, com perspectivas mais instrumentais (interações externas), mais ocupada em responder a problemas colocados pela emergência social, traz características eminentemente utilitárias e operacionais em vista da funcionalidade. Esta orientação coloca a questão da interdisciplinaridade não como teórica, mas pragmática ou organizacional.

c) Lenoir nos chama a atenção para uma outra lógica que está surgindo – a lógica brasileira que não se atém ao saber (da lógica francesa) nem ao aprendiz (lógica americana), mas está dirigida para o terceiro elemento constitutivo do sistema didático, o professor, na sua pessoa e no seu agir. Ivani Fazenda é apontada por ele como figura expressiva desse modelo que se apóia na análise introspectiva do professor-educador (LENOIR, 2000).

No que se refere às questões da Interdisciplinaridade, Lenoir concentra sua matriz teórica no saber-saber, sem, no entanto, ignorar questões referentes a um saber-fazer e um saber-ser, bases teóricas

desenvolvidas, respectivamente e mais profundamente, pelas matrizes americanas e brasileiras (LENOIR, 2000).

2.1 Da construção do conhecimento aos saberes constituídos

A interdisciplinaridade, enquanto instância metodológica, ou mesmo, como postura de vida, frente ao conhecimento, pretende colocar em discussão o ato pessoal de conhecer, e, como se dá, socialmente, a institucionalização do conhecimento em “saberes”.

Segundo Fourez (2001), é pertinente lembrar que as práticas humanas de conhecimento são múltiplas e variadas. Um exemplo disso é o seu sistema imunológico que reconhece determinados micróbios. Além de uma gama enorme de práticas inconscientes de conhecimento, o ser humano tem como expressão máxima da sua racionalidade, o “conhecer de forma intencional” nascido da curiosidade científica, ou seja, a tendência inata de sempre buscar, olhar e compreender o mundo, as realidades e a si próprio, sob novas óticas e perspectivas. Isso é tão real, que podemos afirmar que “o conhecer” é a re-significação que acontece a partir das experiências pessoais e intransferíveis que fazemos.

Essa é a grande diferença entre o “conhecimento” e os “saberes”. O Conhecimento é representação da realidade, elaborada e organizada, mesmo que provisoriamente, pelo sujeito cognoscente, de forma pessoal e intransferível. É importante ressaltar a intransferibilidade do ato de conhecer; pois, professor nenhum poderá oferecer “seus conhecimentos” aos alunos; nenhum professor poderá oferecer aos seus alunos suas próprias representações sobre qualquer fenômeno a ser estudado e conhecido. O professor poderá oferecer instrumentais teóricos e práticos para que o aluno faça a sua experiência cognitiva, e consiga, a partir das observações feitas, construir suas próprias representações. Fourez, tratando das representações, ressalta que “toda representação” é um artefato (um objeto técnico, uma construção humana, para humanos), é, portanto, limitada; e se, de um lado, facilita a compreensão, por outro, esconde a complexidade dos fenômenos.

Nossas representações são condicionadas pelos nossos órgãos

de percepção, pelo nosso corpo, pela nossa língua e pelas nossas estruturas sócio-culturais. Nossas representações trocadas e socializadas, padronizadas geram aquilo que chamamos “saberes” de um grupo social. A Escola é agência educacional por excelência incumbida de trabalhar os “*conhecimentos representativos*”, ou seja, aqueles “*saberes*” socialmente e disciplinarmente reconhecidos.

Fourez (2001) nos oferece preciosa contribuição, quando ressalta a relação de legitimação existente entre a produção de conhecimento e os saberes constituídos. Existe a criatividade na invenção das representações, mas, sem um padrão, esta inventividade se fecha em si mesma. Cada disciplina científica olha e vê o mundo segundo uma ótica particular: a dos físicos, dos sociólogos, dos linguistas, etc. As disciplinas veiculam normas padrão quanto aos seus objetivos e maneiras de ver o mundo. Elas são os modos historicamente organizados de produzir as representações do mundo e colocá-los à prova.

Logo a educação formal tem um compromisso nessas duas vertentes: a produção do conhecimento, que permite ao educando a elaboração de suas próprias representações do mundo; e, por outro lado deve oferecer ao educando, em chave crítica, as elaborações já legitimadas pela academia e, portanto validadas socialmente.

O verdadeiro processo interdisciplinar consiste na utilização metódica das contribuições das diversas disciplinas com a finalidade de compreender situações singulares. Este trabalho de “compreensão” deverá permitir que as pessoas envolvidas no processo educacional construam suas próprias representações do mundo e dos seus conhecimentos. Permitirá também que se desenvolva o senso crítico que reconhece os limites e a interdependência entre “conhecimento” e “saberes”.

2.2 Ser “interdisciplinar”

A interdisciplinaridade vista numa fusão complementar das três matrizes expostas, quer oferecer a experiência da construção de um “*saber interdisciplinar*”, que, em última análise, seja capaz de captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar

em conta as interações que dele brotam.

Dentro da nova ótica interdisciplinar, cognominada por Lenoir de matriz brasileira, percebe-se o trabalho “inter” como uma nova atitude frente à questão do conhecimento; uma atitude de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão (Cf. FAZENDA, 2001, 11). O subtítulo acima é incisivo, e sugere a postura interdisciplinar não como uma metodologia externa ao sujeito, mas determinação pessoal do auto-conhecimento anunciado no slogan socrático: “Conhece-te a ti mesmo”. Conhecer-se a si mesmo implica em conhecer em totalidade e interdisciplinarmente (FAZENDA, 1999).

O sujeito, ao colocar-se como o primeiro e o principal fenômeno complexo a ser compreendido, defronta-se naturalmente com o caos (descontinuidade, fragmentação, ambigüidade e mistério); e, somente com muito trabalho conseguirá, no exercício da ambigüidade, organizar-se como cosmos, ou seja como pessoa. A postura “inter”, implica colocar-se no mundo, diante de si e dos outros e imerso no cotidiano, com humildade, coerência, reverência, espera, respeito e desapego. Com este novo olhar, conhecer é integrar “na vida” para modificar a vida, numa postura “inter”, ou seja, mais comprometida e responsável, que me obriga a ir fundo nas coisas e a superar as “*metáforas de encantamento*” (FAZENDA, 2001).

Corroborando com Fazenda, Sinacoer (1983) enfatiza e ressalta, que a interdisciplinaridade, não se refere a uma categoria de conhecimento, porém, muito mais, a uma categoria de ação. Isto não significa a adoção do modelo americano pragmático e utilitarista, mas sim, expressão de uma vontade de agir no mundo, transformando-o.

A interdisciplinaridade como postura de vida e compromisso, vê-se conduzida por forças não diretamente científicas, mas ligadas às entradas econômicas e sócias-políticas, assim como à forças ligadas à complexidade crescente da realidade social e às exigências da técnica e das atividades sociais cotidianas (LENOIR, 2000).

Ser interdisciplinar para agir interdisciplinarmente! Este é o Slogan que mapeia o trabalho do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade – PUC/SP), buscando trazer subsídios para a

formação docente. O trabalho interdisciplinar no Brasil, sob a direção e inspiração de Ivani Fazenda, almeja, acima de tudo, contribuir para a formação do professor/educador que seja autopoietico (de re-criação a partir de dentro).

Tanto o trabalho de organização interior, que coloca o docente frente a si próprio, quanto o trabalho interdisciplinar na docência, exigirá do professor/educador competência e muita autodisciplina. Ele será "inter" pela competência "intra-pessoal" que lhe permitirá, na ambigüidade, organizar-se como pessoa. Será "inter" também, se, na sua prática educativa, conseguir ser competente no manejo hábil e profundo da própria disciplina.

2.3 Numa metodologia que abarca a ousadia e a afetividade

O jeito de pensar e fazer ciência numa sociedade - pós-moderna, complexa, pós-industrial - implicará posturas de transgressão aos modelos estereotipados que nos acompanharam até a modernidade. No lugar de rigor e controle, o pensar hoje deverá ser acompanhado por outras atividades do "espírito" como ousadia e afetividade (FAZENDA, 2000).

A discussão da interdisciplinaridade enquanto postura de vida, pode ser estendida para as mais diversas áreas do viver humano. Seria curioso e enriquecedor, abordá-la dentro de uma área disciplinar bastante normatizada e conservadora, para ver se ela pode vir a ser propositiva. Nesse sentido, a dimensão religiosa, oferece esta possibilidade, porque apresenta elementos profundamente conservadores, ligados aos mitos das grandes histórias primordiais, com seus cultos e sacerdotes, detentores de um conhecimento sagrado reservado a uma determinada classe social. A escolha recaiu ainda sobre a religião cristã em chave católica em função da sua força hegemônica no mundo ocidental.

Seria possível uma releitura "interdisciplinar" dos evangelhos que gerasse uma aproximação e apropriação religiosa, mais diferenciada e humanizadora? A partir das narrativas evangélicas procurar-se-á uma releitura da prática de Jesus, na ótica da "ousadia e da afetividade", numa autêntica postura transdisciplinar.

Na análise dos textos evangélicos do Novo Testamento, percebe-se claramente denunciado por Jesus, o modelo religioso fortemente disciplinar sustentado pela classe sacerdotal judaica. A condução religiosa dada pelas autoridades do Sinédrio conduzia todo o ser e agir humano de forma opressiva e manipuladora. Naquela sociedade teocrática, o religioso, com poder hegemônico, lançava-se acima e contra todos, levando Jesus, a um embate insano contra aquela ditadura religiosa, monofocal e reducionista, dos sacrifícios e do templo.

O Reino de Deus, anúncio basililar de Jesus, não era nem confirmação e nem rejeição da estrutura religiosa Judaica. Na realidade, Jesus era leigo e, como tal, propunha um "novo modelo de gestão social", ou seja, um novo modelo de organização da sociedade. A nova Jerusalém que desceria do céu (Ap.21, 2) não teria templo, não teria sacerdócio e os sacrifícios não mais existiriam. A nova Jerusalém inauguraria o novo tempo - o "kairós" de Deus com seu povo. Nesse sentido, sua própria pessoa que, sob o ponto de vista das categorizações religiosas de então, era pouco considerada, por não se apresentar legitimada pelos estatutos religiosos do Sinédrio e do Templo, tornou-se "pedra de ângulo", isto é, sustentáculo do novo edifício.

Ousada, é a oferta de Jesus, no confronto do velho e do novo; "*Ninguém rasga um pedaço de uma roupa nova para por um remendo numa roupa velha. Ninguém põe vinho novo em odres velhos; senão, o vinho novo fará estourar os odres, e vinho e odres se perderão*" (Lc 5, 36-37). O velho paradigma, ou seja o Velho Testamento, com os seus corolários, apontam para a disciplinarização, fragmentação, enquanto a proposta da parábola de Jesus, considera o caminho religioso como a busca da verdade num processo existencial de apropriação e de contextualização, que irrompe no espírito humano e como um vinho novo, em fermentação e movimento, se arremete contra as paredes disciplinares das nossas categorizações.

A ousadia da proposta, porém, só encontra chão de sustentação através da interlocução afetiva que permite a troca de valores e crenças. O paradigma para a nossa discussão o que os Evangelhos nos mostram sobre a postura do próprio Cristo diante da pergunta, feita a

Ele no tribunal de Pilatos: O que é a verdade? (Jo 18, 38). Ele calou-se diante da pergunta do procurador romano, pois de nada adiantaria a apresentação externa e abstrata da "sua verdade". A verdade de Jesus nunca seria a de Pilatos. Na relação intrapessoal é fundamental ser mais que ouvinte, mais que seguidor, é necessário ser amigo, confidente, co-participante, enfim, discípulo.

O afeto, ou seja, "*as coisas do coração*", é reconhecidamente, o canal de acesso, para que ocorra o momento educativo, em outros termos, a atitude de interessar-se e de perguntar que permite a troca simbólica entre educador e educando. A história da educação pode contribuir com uma plêiade de educadores que compreenderam esta verdade e a levaram como máxima na sua proposta pedagógica.

João Bosco, educador do século XIX, intuiu um sistema educativo baseado em três palavras: razão, religião e Amorevolezza¹⁰. Num movimento circular-hermenêutico, a "Amorevolezza", ou seja "afeto demonstrado e percebido", torna-se o ponto de partida de um processo educativo marcado pela familiaridade, proximidade, conhecimento, sentimento de admiração e respeito profundo pelo outro. Em seguida, com o termo "razão", entendemos a enorme gama de "troca simbólica" entre os interlocutores do processo (educador/educando); troca dialógica que permite circulação de valores. Por fim com o termo "religião" entendemos as motivações fundamentais que trazem "sentido de vida" e que são, sem dúvida nenhuma, os conteúdos básicos a dirigirem toda a prática educativa.

Percebemos nesse educador do século XIX, a maravilhosa e, tão atual e pertinente constatação que é, precisamente, a "afetividade", ou seja "*as coisas do coração*", que cria possibilidades verdadeiramente educativas, onde "verdades" possam ser partilhadas. Jesus chegou um dia a dizer: "*Não vos chamo de servos pois o servo não sabe o que faz o seu senhor... chamo-vos de amigos, por que vos dei a conhecer tudo o que recebi do meu Pai*" (Jo 15, 15)

2.4 O processo de "re-apropriação" me leva de "ator a autor"

O nosso estar no mundo será marcado por aquilo que Maturana chama de movimento "autopoietico" ou seja um trabalho árduo e

intenso de "re-significação" de nós mesmos e do mundo. Vivemos numa sociedade que, porque fragmentada, se apresenta multi-referenciada por uma quantidade enorme de modelos (éticos, estéticos, políticos, religiosos, etc.) que nos moldam e tipificam, induzindo-nos a cumprir papéis (MATURANA apud PINEAU, 2000).

Esta auto-poiesis (auto recriar-se e auto recolocar-se) acontece num movimento dialético pendular que vai da "*introspecção e expansão*". Esta foi chave de leitura para compreender aquilo que Ivani chama de movimento hermenêutico da passagem do "*ator para o autor*". O caminho do ator para o autor é marcado pela busca incessante da consciência maior do que nós somos e a que viemos.

O ato de educar implica que aconteça a "auto-poiesis", através da qual o educando pode resignificar a própria vida e ação, com o acompanhamento do educador. É enriquecedor para o tema o testemunho de outro educador, bispo do século XVI – XVII, Francisco de Sales, que tem preciosas contribuições, e usando da linguagem do tempo afirmava que

cada alma tem a sua história e o seu segredo. É amada por Deus em todo o momento. Deus (como primeiro e decisivo educador) a toma exatamente no ponto em que se encontra, para fazê-la dar passos para a frente. Toda alma deve, pois, aceitar-se assim como é, e o seu diretor espiritual (entenda-se aqui educador) deve toma-la no ponto em que estiver do seu caminho e respeitar seu itinerário. A vida cristã é um "itinerário" e o amor de Deus nos colhe na nossa história de criaturas em movimento. (cfr. AUBRY, 2000, 23)

A postura "inter" valoriza sobremaneira a "memória" que remete ao aprendizado da leitura da própria história de vida, onde o passado, compreendido e assumido, pode então, porque integrado, dar sentido novo às experiências de vida. O princípio socrático do "Conhece-te a ti mesmo" é, de novo, alavancado nessa abertura de milênio e, hoje, mais do que nunca, devemos trabalhar três princípios: identidade, referência e identificação.

a) Por identidade entendemos: "*continuação da personalidade no tempo*".

b) Por referência entendemos conceito, informação ou imagem

mental que o signo transmite ao seu usuário; faz a mediação entre o signo (grandeza semiótica) e o referente (grandeza não semiótica).

c) Por diferenciação entendemos o diálogo entre a identidade e referência, ou seja, a riqueza das possibilidades que cada ser humano apresenta quando necessita viver e interagir em situações concretas.

Articulando estes três princípios, “fundantes” da pessoa humana, podemos afirmar que passamos a vida inteira, envolvidos no trabalho de construção da nossa identidade – sabermos quem somos e a que viemos. Nesta busca, se nos antepõe, os inúmeros papéis a serem vividos e pelos quais somos referenciados. Interpelados, buscamos uma elaboração teórica, arduamente construída a partir do vivido, e nos percebemos únicos e diferenciados. Isso acontece numa espiral hermenêutica (de compreensão, explicitação) pela qual percebemos, que quanto mais consciência e consistência nós temos “de e sobre” nós mesmos, mais aptos estaremos para assumir os papéis que serão levados avante com criatividade e competência (diferenciação).

2.5 Na “revisitação” e na “memória” a densidade do ser “autor”

O caminho do ator para o autor é marcado pela busca incessante da consciência maior do que nós somos e a que viemos. Temos, como vimos, um movimento hermenêutico pendular que *vai do ser à representação do ser* e gera a apropriação de nós mesmos “introspecção” e ao mesmo tempo nos coloca no mundo “emancipação”. Aquilo que cada um nós é, nasce das insólitas experiências e no “velho” ou seja, no vivido, está a base para a construção do novo.

Analogamente à discussão das teorias das inteligências múltiplas de Gardner que afirma ser a inteligência “a competência intelectual humana que proporciona habilidades para a resolução de problemas” (Cf. GARDNER, 1994, 46), então sabedoria seria a grande arte de “resolvermo-nos a nós mesmos”. Pessoas resolvidas, não são aquelas que não enfrentam dificuldades, ou que tenham domínio claro e seguro sobre a própria vida. A postura “inter”, alicerçada na reconstrução da história através da memória, aponta para a pessoa

humana preparada para enfrentar a crise, caminhar na ambigüidade e aceitar a sua história em movimento.

É bom sentir-se bem, em movimento; é preciso aprender a navegar no mar revolto das “dúvidas” e estar disposto a “*marear*” sob o impacto do novo. A postura “inter” nos proporciona passar do *Estático ao Dinâmico*. Estaremos, então, num processo de confronto conosco mesmos, com os outros e com o mundo, num movimento que vai do que temos, portanto daquilo que podemos organizar e mais ou menos compreender (Cosmos) para aquilo que ainda não temos, portanto embrionário, imperfeito, incompleto (Caos).

A passagem de ator para autor, acontece no trabalho árduo da “auto-significação”; e esta, só acontecerá quando a pessoa humana aprender a resistir ao perigo da alienação. O “ser feliz”, está profundamente ligado à nossa realização enquanto pessoa em todas as dimensões da vida humana. Um dito popular pode nos ajudar a compreender isso: “*Se não pudermos ter tudo o que amamos e fundamental amamos tudo o que temos*”. Como já foi comentado, Marx compreendeu bem essa verdade, quando denunciou que o que mais desumaniza o ser humano é a alienação. Alienar é despersonalizar, é massificar, é o esvaziar do humano, é fragmentar.

A revisitação da memória, através do hábito de historiar o que fazemos e o que somos, nos garantirá vencer a fragmentação. Se não aprendermos a fazer isso, corremos o risco de empenhar apenas, parcelas de nós, na família, no trabalho, e no exercício do tempo livre.

É preciso “desfragmentar” e integrar. Analogamente, ao que realizamos nos arquivos de informática, com a finalidade de ganhar velocidade de processamento, mais do que nunca, necessitamos investir na nossa desfragmentação interior, que, como ganho, nos proporcionará maior consciência de nós mesmos e por tabela, maior estabilidade emocional, autoconfiança e rendimento.

3. O Educador em chave “inter” dialogando com a “complexidade”

O educador é, então, chamado a “*caminhar com*” o educando sem tirá-lo da sua própria trilha, ou seja, sem anulá-lo no seu derradeiro

momento educativo. Entendemos por “momento educativo” a situação por excelência do “aprendizado” em que o educando se encontra consigo mesmo e com a realidade, na situação de fazer perguntas e de procurar respostas tanto para a sua vida quanto para as situações que estão ao seu redor.

O educador numa perspectiva “inter” é chamado a defrontar-se com a *ambigüidade e a complexidade* e posicionar-se diante do mistério do outro. Nesta situação, de confrontar-se com o mistério do outro, a educação passa de ministerial para ministerial, ou seja, o *serviço do pequeno*. Nessa nova epistemologia do processo de “ensino/aprendizagem”, acontece, de novo, a *reforma copernicana da educação*, onde da atitude ministerial de ensinar passamos para a atitude ministerial de mediar a aprendizagem.

Querendo, ou não, partilharemos, na educação, do ministério da “doxa” (opinião) onde, o educador é chamado a compartilhar mais as dúvidas e incertezas do que as certezas e as verdades do antigo paradigma. Morin afirma: “o conhecimento navega em um mar de incerteza, por entre arquipélagos de certeza, e deve detectar isso que chamo de dialógica certeza-incerteza, separação-inseparabilidade”.

Neste novo paradigma, educador e educando, são motivados a tornarem-se “ecos-ouvinte” capazes de perceber, compreender, sistematizar e reinterpretar a realidade a partir das próprias experiências vitais e, mesmo assim, permanecerem “meio que mudos” diante do mistério, reconhecido, que afronta suas pequenas possibilidades interpretativas.

Fomos formados numa perspectiva que poderíamos chamar de “analógica”, ou seja, mais orgânica, sistêmica, estruturada e organizada, numa racionalidade que se ocupa dessas mesmas categorias. O termo “ambigüidade” visto nessa ótica, traz a pecha de algo que se apresenta incompleto e sofismável. Já dentro de uma nova ótica que comporta a análise do mundo e dos sistemas que o integram, numa perspectiva “digital”, ou seja imediata, instantânea, acrítica, comporta uma compreensão do termo “ambigüidade” como algo próprio da realidade multifacetada, complexa, inacabada e propriamente incompreensível na sua totalidade.

Os educadores são chamados a conviver, com naturalidade,

com a realidade pós-moderna do movimento e da fragmentação. Podemos então dizer que nos defrontamos, de novo, com o confronto paradigmático que marcou a história da educação desde seus inícios com a disputa de Parmênides e Heráclito. Para os gregos o problema da mudança era crucial e toda a sua filosofia idealista baseava-se nas seguranças eternas do hiperurânico (o lugar onde as coisas realmente são). Já em pleno mundo moderno, com Descartes vemos, que apesar de termos caminhado com relação ao método para “conhecer melhor”, não fizemos o mesmo caminho quanto ao nosso “lugar” na atitude de “buscar conhecer”. Permaneceu o mesmo conceito de “conhecimento”: algo definido, estático, seguro e determinado a ser atingido e dominado, de uma vez por todas, pelo intelecto humano.

Aceitando a *ambigüidade*, podemos através do pensamento interdisciplinar, inaugurar um novo momento epistêmico onde conhecer não é mais dominar, esgotar, compreender, exaurir... mas, acima de tudo – *dialogar e conviver*. A superação da mentalidade “analógica” pela “digital” implica em uma nova epistemologia do educador enquanto *ministro e mediador*.

O educador através da “inter” é também um “pesquisador” que se apóia “*não em verdades, mas em vestígios*” e tem uma postura clara de atenção e respeito, tanto na observação, quanto na interpretação dos dados. Um pesquisador que não parte da teoria a ser construída, mas da realidade observada que, numa “espiral interdisciplinar”, interroga e incomoda. Vive esse educador entre a *loucura e a lucidez*. A loucura daquele que não aceita, por si só, a paradigmatização da realidade sob chaves estreitas e duras, mas permite-se ir para além em *devaneios e sonhos* que possibilitarão, quem sabe, a mudança dos próprios paradigmas. Deverá estar disposto a sentir-se fragilizado e inseguro, evitando ao máximo que suas pseudo-seguranças tornem-se instrumento de poder e domínio.

A palavra chave para esse *novo paradigma de educador* é “*competência*”, que indicará, não o perfil de um profissional infalível e inquestionável, mas, apenas, alguém que está a caminho. Esta competência interdisciplinar só é possível através do auto-conhecimento que, colocando-me diante de mim mesmo, vocacionalmente me impulsiona e me relança para a aquisição das

“novas competências”: competência intuitiva geradora da criatividade e ousadia, competência intelectual que estimula o pensamento reflexivo, competência prática que nos torna organizativo e competência emocional que nos torna pró-ativos.

O educador nesta nova chave mergulhará na aventura de “encontrar o tempo melhor”, isto é, o kairós. Recorro, mais uma vez, ao conceito de “momento educativo” como justamente este Kairós ou o melhor tempo:

1. O “melhor tempo” do educando, ou seja o momento único em que ele, inquieto, busca e quer aprender;
2. O melhor tempo “das situações e dos acontecimentos” quando, mediado pelo educador, o educando se abre para acolher os sinais do seu ambiente, ou seja, o tempo da descoberta do seu ser e estar no mundo.
3. O tempo melhor do educador, quando ele realmente é “autor” e com competência abre-se ao educando oferecendo-se como dádiva, dom gratuito e oportunidade.

Conclusão

Após os acontecimentos do dia 11 de Setembro de 2001, podemos afirmar que a grande missão da educação é a de facilitar o surgimento de pessoas dialógicas e sensíveis, formadas para a convivência com o diferente e abertas para o novo.

Toda interdisciplinaridade requer muita disciplina. Poderíamos dizer, que a formação interdisciplinar representa o ponto de chegada da formação do “educador-professor”. Tal é a grandeza desse desafio, que somente a formação continuada – por toda a vida – poderá permitir o surgimento e a manutenção desse nível de profissionalismo.

O primeiro passo para a formação do professor-educador acontece na graduação, quando esta oferece um currículo que, na sua realização, contemple as “disciplinas da indisciplinar”. Onde, dentro da “ótica sistêmica”, sejam exercitados os “vários olhares” que permitam uma nova práxis (prática-reflexiva) que atenda paradoxalmente às duas ordens complementares: a científica e a social. O professor-educador, formado dentro da perspectiva da

“interdisciplinaridade”, terá melhores condições para a realização das atividades educativas, se elas estiverem permeadas pelas três lógicas da formação interdisciplinar: sentido, intencionalidade, funcionalidade.

A formação “interdisciplinar”, numa primeira instância, acontece com a partilha de “sentido” entre educador e educando, através da comunhão profunda dos interlocutores, no processo maravilhoso de partilha das suas representações. Em seguida, a formação interdisciplinar aponta para o compromisso ético da comunhão das “intencionalidades”. O professor-educador deixa-se passar pelas contradições e embates e posiciona-se social e politicamente frente ao seu educando. Nessa atitude o educador irrompe na vida do educando, demonstrando claramente que “ensina-se e aprende-se” para a vida e para a transformação da vida. O caminho formativo, em chave “inter”, se completa com a lógica da “funcionalidade”, que é sua força mobilizadora. Nesse sentido, educador e educando, estarão buscando juntos, as melhores metodologias para a concretização do projeto.

Encerro minha “pequena, turbulenta e apaixonada” viagem temática com as palavras, muito pertinentes, a meu ver, de Ubiratan D’Ambrosio no seu texto “Transdisciplinaridade”.

Eliminar arrogância, inveja, prepotência e adotar respeito, solidariedade, cooperação é a idéia de base na busca de uma nova espiritualidade, ancorada num sistema de conhecimento transdisciplinar. Busca-se um pacto moral entre todos os homens definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade, através de uma ética total. (D’AMBROSIO, 1999, p. 152).

Referências Bibliográficas

- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.
- _____. *Reencantar a Educação*. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária*. Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Plas Athena, 1997.

_____. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

DOLL, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. "O Sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar". In: PIMENTA, Selma Garrido (org) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo: Editora Cortez, 1997, pg. 241-255.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. (Org) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUREZ, Gerard. *Fundamentos epistemológicos para a interdisciplinaridade*. Texto provisório apresentado no Congresso da AMSE em Sherbrooke, Agosto de 2001.

KURY, Maria da Gama. *Dicionário de Mitologia*. Grega e Romana. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

LENOIR, Yeves. *Interdisciplinaridade dentro da formação do professor*. Grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade dentro da formação do professor. Simpósio da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Quebec, junho de 2000.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. *Ciência com consciência*. 4. ed. ver. e mod. pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFERN, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez-Unesco, 2000.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins

Codex: Publicações Europa-América LDA, [s.d.].
PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. (Org.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PINEAU, Gaston. O Sentido do sentido. In: Basarab NICOLESCU (org.) *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000, p. 30-56.

ROGER, Emilio. Uma antropologia complexa para entrar no século XXI. Chaves de compreensão. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 89-106.

Notas

¹ Luiz Antonio Damas é Mestre em Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma e é doutorando na PUC/SP em Educação (Currículo) – Participa do GEPI (Grupo de estudos e pesquisas da Interdisciplinaridade – PUC/SP). Desde 1999, atua como Diretor Acadêmico do Centro Universitário Salesiano de S. Paulo (UNISAL), unidade de Americana.

² Edgar Morin, pensador de expressão internacional é considerado um artesão do conhecimento multidimensional dos fenômenos humanos, e um humanista sem fronteiras. Filho de Judeus, nasceu em Paris e completando 80 anos em julho deste ano, empenhou boa parte de sua vida na elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real. Sua obra (cerca de 40 livros) critica fortemente a fragmentação do conhecimento e propõe o que convencionou chamar de "Ciência Nova". Fundou a Associação para o Pensamento Complexo e é atualmente diretor do Centro de Estudos Transdisciplinares (CETSAP) da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, ligada ao Centro Nacional de Pesquisas Sociais (CNRS) de Paris. Seu pensamento é desenvolvido no Brasil, a partir de 1992, através do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) ligado ao Mestrado de Ciências Sociais da Universidade do Rio Grande do Norte.

³ Termo forjado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela nos anos 70 na Universidade do Chile. Queriam encontrar uma terminologia que indicasse que os seres vivos organizam-se com "autonomia". Segundo os próprios autores este seria um termo sem história e poderia significar diretamente o que se passa na dinâmica da autonomização próprias dos seres vivos. Esse termo ajudou muito pois facilitou enormemente a tarefa de falar da organização do vivo. Pineau utiliza-se dessa terminologia e define as práticas autopoiéticas como busca e construção de sentido a partir dos fatos temporais e pessoais. (PINEAU, O sentido dos sentidos, 40).

⁴ É um mito associado a um rei lendário da Frígia que fundou a cidade de Górdion em cuja cidade havia um carro com o fútil preso por um nó de tal maneira intrinsecado que ninguém

Caminhos para a gestão universitária: uma reflexão sobre os Centros Universitários

Fábio José Garcia dos Reis

Doutor em História Social pela USP
MBA em Gestão Universitária pela Universidade São Marcos
Diretor Acadêmico do Centro Unisal/Lorena

Introdução

A complexidade do sistema de ensino superior exige a compreensão das políticas que o regulamentam. Diante da expansão da oferta de vagas e cursos, da concorrência pelo mercado, das exigências dos padrões de qualidade do MEC, das diretrizes curriculares que redirecionam os princípios de organização das graduações, as IES necessitam repensar as finalidades da educação superior.

Os Centros Universitários representam uma modalidade de instituição que ainda não consolidou sua identidade e finalidade. É nosso objetivo discutir a importância da gestão como instrumento que viabiliza o entendimento das complexidades do sistema de ensino e os fundamentos que norteiam a organização dos Centros. É necessário conciliar o princípio da gestão, a consolidação da eficácia e eficiência da IES com atitudes e convicções que caracterizam o ensino superior, como: a produção do conhecimento em benefício do homem, a educação como elemento de desenvolvimento sustentável e de justiça social.

Indicações para a Gestão do Ensino Superior

Compreender a dinâmica e a estrutura do ensino superior e

conseguiu desatá-lo (no górdio). Um oráculo prometeu o império sobre a Ásia a quem o desfizesse. Alexandre o Grande, imperador macedônico, ao passar por Górdion, cortou-o com sua espada (Mario da Gama KURY. *Dicionário de Mitologia*. Grega e Romana. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999).

⁴ O "paradigma Sistêmico" tem procurado seu caminho de identidade; uma primeira tentativa foi a do holismo, que procurava a explicação no nível da totalidade e se opunha ao paradigma reducionista, que procura a explicação no nível dos elementos de base. O holismo só abrange visão parcial, unidirecional, simplificador do todo. O paradigma sistêmico ultrapassa a visão holística e realfirma Pascal "Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes". Nessa ótica Morin nos afirma que o "todo complexo" sob o prisma desse novo paradigma é uma macro-unidade onde as partes não estão nem fundidas e confundidas nele. E Morin continua: "o Todo é menos que todo, pois há nele sombras, ignorâncias mútuas e até cisões e falhas entre o reprimido e o expresso, o imerso e o emergente, o generativo e o fenomenal. E nesta ótica as partes são eventualmente mais do que o todo". Aqui também Morin aponta para Pascal: "Se o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que aquilo que o mata, porque ele sabe que morre, e, sobre a vantagem que o universo tem sobre ele, o universo nada sabe". (Cfr. MORIN, *Ciência com Consciência*, 2000, p. 259-263).

⁶ O conceito de "racionalidade aberta" é análogo ao conceito de "sistema aberto" que Morin assim explica: "todo sistema que trabalha tende, em virtude do segundo princípio da termodinâmica, a dissipar sua energia, degradar seus constituintes, desintegrar sua organização e, portanto, desintegrar-se. É, portanto, necessário à sua existência, e quando se trata de ser vivo, à sua vida - que ele possa alimentar-se, isto é, regenerar-se, extraindo do externo a matéria-energia de que precisa. Assim, viver é, ao mesmo tempo, sofrer a degradação ininterrupta de moléculas e produzir sua regeneração (...). Nessa ótica um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo" (Cfr. Morin, *Ciência e Consciência*, 2000, p. 281-282).

⁷ Entendemos por paradigma: "modelo, a estrutura de pensamento que controla todos os pensamentos que daí se originam" (Edgar MORIN, *O pensar complexo*, 1999).

⁸ As metáforas são mais úteis do que a lógica para gerar o diálogo educativo. Elas são criativas; elas nos ajudam a ver o que não vemos. Elas são abertas, heurísticas, geradoras de diálogo. A lógica é definicional; ela nos ajuda a ver mais claramente aquilo que já vemos. Ela tem por objetivo o fechamento, a exclusão (William E. DOLL, *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997).

⁹ A metáfora é necessária, pois é ela que me permite sonhar enquanto anuncia e denuncia. Anuncia, denuncia concluindo apenas parcialmente, pois ela somente adquirirá consistência no trabalho árduo da "re-apropriação". No campo da educação formal, esta re-apropriação far-se-á mediante um disciplinado trabalho disciplinar.

¹⁰ É um termo italiano que não tem um correspondente exato em português e significa: amor demonstrado, carinho manifesto, delicadeza de trato que permita ao educando, perceber-se amado, de fato, pelo educador.

suas especificidades é papel dos gestores. Entre os elementos da dinâmica, temos a diversificação do sistema de ensino, no que se refere à tipologia de instituições, à oferta de novas modalidades de cursos (ensino a distância, cursos sequenciais, mestrado profissional...), das demandas advindas das diretrizes curriculares e da variedade de resoluções e portarias do MEC. O processo de decisão, implementação e avaliação nas IES necessita ser agilizado, pois a capacidade de conciliar informações / sistematização / ações, representa o compromisso dos gestores para a implementação da eficácia e eficiência nos processos internos das IES. Conhecer o ambiente interno e externo da instituição facilita o processo de decisões e permite uma visão sistêmica.

As instituições de ensino são complexas e possuem diversos setores (cursos, departamentos, serviços de apoio...). Faz-se necessário que os gestores conheçam o ambiente interno, para que ao elaborarem políticas que resultem em programas e projetos, tenham consciência das implicações no ambiente da IES.

O enfoque sistêmico

significa estudar as influências mútuas exercidas pelos diversos elementos internos, e também a influência exercida sobre eles pelo meio ambiente. Em outras palavras, o enfoque sistêmico interpreta as organizações como conjunto de elementos distintos, porém inter-relacionados, que controlam seu próprio desempenho visando à realização de objetivos situados no meio ambiente. (SILVEIRA, 2000, p. 3a)

Esse enfoque permite ao gestor compreender a relação entre os setores, ao mesmo tempo, visualizar a complexidade da organização. É um instrumento de monitoramento das eventuais situações problemáticas e de planejamento do gestor, no sentido de efetivação de ações que promovam a qualidade. A IES é um

sistema em transformação, formado por múltiplos níveis de subsistemas que são interdependentes e que interagem entre si buscando prover aquilo que o mercado/ambiente valoriza. (SILVEIRA, 2000, p. 4a)

A expansão do ensino superior, resultado da política do MEC, do aumento de matriculados no ensino médio e da competitividade

do mercado de trabalho, exige a ampliação das vagas, o aumento de IES, a diversificação dos cursos, a flexibilização dos currículos, a melhoria da qualidade e parcerias com empresas (CASTRO, 1999, p. 16); também impulsionou os investimentos, tornando-se um bom negócio para educadores comprometidos com a educação e para empresários.

Os indicadores da economia apontam que "os negócios da educação representam 9% do PIB brasileiro" (ROSENBERG, 2002, p. 36). No ano de 2000, o Brasil atingiu, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) 2.694.245 milhões de alunos matriculados no ensino superior, o que ainda está distante da projeção do Plano Nacional de Educação, que indica para o ano de 2008, aproximadamente, 5 milhões de matrículas. Temos na educação duas situações: a) enxergá-la como instrumento de transformação social, como missão institucional, investindo na expansão do sistema de ensino como fator de desenvolvimento tecnológico, da produção de conhecimento e de formação humana e cidadã; b) ver na educação uma oportunidade empresarial, de ocupação do mercado, de ampliação dos lucros, através do investimento na oferta de cursos, vagas e na diversificação do ensino. São situações que necessariamente não são conflitantes, desde que o investimento no negócio tenha o compromisso com o planejamento pedagógico e com os princípios da excelência em educação.

O fundamento que deve nortear a gestão é o enfoque sistêmico, para que os subsistemas mantenham-se integrados, para que a missão, visão e valores da IES sejam incorporados e difundidos, para que não ocorra dispersão nos investimentos e que o planejamento estratégico das IES concilie o compromisso com a educação, com os princípios da gestão. É essencial que a integração torne-se um objetivo comum e que as diversas demandas possam ser analisadas pelos gestores. Essa questão é fundamental, pois conciliar "maior qualidade, clientes satisfeitos, maior lucro e mais investimentos" (SILVEIRA, 2001, p. 10b) representa a possibilidade de interação entre a missão institucional e o compromisso com os resultados. A avaliação institucional desempenha um papel fundamental, pois apresenta os indicadores dos processos internos, apontando as forças e fraquezas.

As IES necessitam de uma administração que garanta a manutenção de sua competitividade, para que os efeitos da concorrência e do mercado sejam devidamente mensurados. A visão empreendedora, a capacidade de análise da globalização e de implementação das mudanças são elementos de fundamento da gestão universitária. A ausência de direcionamento político contribui para que os objetivos se fragmentem, impulsionando a formação de micro poderes e conseqüentemente, torna-se inviável um planejamento macro.

A expansão do ensino superior, desperta o debate sobre a finalidade e qualidade na educação. Portanto, discutir continuamente o papel das IES requer conhecimento das políticas governamentais, das demandas sociais e da vontade de superação dos modelos de administração burocráticos e focados em objetivos distantes do desenvolvimento social sustentável. Finger e Gross apontam para a importância da adoção de uma "metodologia do refazer a organização" de ensino, justificada pelo "modernos processos de mudanças". Não se justifica uma IES desvinculada das demandas do meio social. É necessário colaborar com a construção de uma sociedade "próspera, democrática e livre", alicerçada em três ênfases equilibradas: "homem, economia e tecnologia" (FINGER e GROSS, 2002, p. 110). Os pesquisadores citados acima indicam alguns fatores que permitem ao ensino superior contribuir com a sociedade. Entre eles, a necessidade da IES se tornar, "pluralista, integrada, cívica e livre, descentralizada, federada, autônoma, associada e planificada" (FINGER e GROSS, 2002, p. 111). Esse conjunto de fatores consolida o papel social e científico da IES e articula a gestão competente com a qualidade acadêmica. Os administradores não terão sucesso se a gestão focar unicamente o processo do resultado financeiro e a eficácia dos subsistemas. O sucesso das IES estará fundamentalmente na eficiência acadêmica, na capacidade dos gestores construírem a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Compreender cenários e tendências do ensino superior é essencial para os gestores. A capacidade de adiantar-se as mudanças e entender os paradigmas representa o sucesso da IES. A Unesco, em conferência realizada em 1998, apontou os desafios para a educação

superior para o século XXI. São referências que devem ser discutidas nas instituições e verificadas as condições que viabilizem a elaboração de políticas que contemplem as indicações da Unesco: *relevância do ensino superior* como elemento de transformação social, de construção do conhecimento, de colaboração com políticas públicas e com o desenvolvimento nacional; *qualidade no ensino*, na pesquisa e extensão, nos serviços prestados a comunidade, na infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas...), no compromisso com a formação e motivação dos discentes e na liberdade acadêmica; *cooperação internacional*, entendida como fator de parceria, de busca coletiva da qualidade, de relevância do ensino, da integração cultural e do intercâmbio de professores e alunos; *inserção regional*, como fator de contribuição da IES para o desenvolvimento regional, como mecanismo de compromisso com a sociedade; *financiamento e expansão da oferta*, condições para a inserção social, para a diversificação das modalidades de ensino, para o aumento das matrículas e para o combate a desigualdade (UNESCO, 1999).

Portanto, cabe aos mantenedores e dirigentes das IES (re)discutir os fundamentos da gestão universitária, assumirem o enfoque sistêmico como um mecanismo de compreensão da complexidade organizacional, assumirem o compromisso com a educação e com a sociedade, além de visualizarem os novos paradigmas da educação superior.

Gestão de Centros Universitários

Qual a identidade dos Centros Universitários? Qual a função enquanto IES? Os Centros foram criados a partir da LDB/1996, que ampliou as modalidades de ensino superior ao afirmar no artigo 45 que as IES deverão ter "*variados graus de abrangência ou especialização*". O decreto 2.306 de 19/08/97 em seu artigo 8º regulamentou as formas de organização das IES, ao classificar as instituições da seguinte forma: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. O artigo 12 definiu os Centros:

São Centros Universitários as instituições de ensino

superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro do Estado da Educação e do Desporto para seu credenciamento

Da definição, podemos observar as seguintes questões: excelência de ensino, qualificação docente e condições do trabalho acadêmico. Nessas questões encontramos indicações da identidade e finalidade dos Centros Universitários. Cabe aos gestores dos Centros enxergar no ensino sua vocação, portanto, o processo de elaboração das políticas, programas, projetos, objetivos institucionais e metas devem ter como direcionamento primordial a excelência do ensino, por sua vez, o trabalho com a comunidade e a pesquisa que permite a formação profissional são igualmente importantes. Não se justifica a argumentação de que os Centros não necessitam investir em pesquisa, a questão está no tipo de pesquisa que é fundamental para a construção da excelência. É fundamental consolidar o ensino com pesquisa, ou seja, a pesquisa como instrumento de qualificação do fazer pedagógico, da contribuição com o ensino de graduação, em que, o conhecimento produzido retorne para a sala de aula, ao mesmo tempo, extrapole o ambiente interno, contribuindo com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Da mesma forma, o ensino com extensão tem o significado de compromisso social, de interação, de uma política que respeite a demanda da sociedade e que deve ser conduzida pela ética.

A concretização da excelência requer que os gestores assumam politicamente os parâmetros que norteiam a regulamentação e a função dos Centros, que não se apeguem unicamente nas leis do mercado ou ao discurso sobre a frustração dos Centros não serem Universidades. Para o presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), Magno Alves Maranhão, “eles não são universidades de pequeno porte nem seu ensino perde por não ter programas de pós-graduação stricto sensu, que, a bem da verdade, não refletem obrigatoriamente na qualidade da graduação”, afirma ainda que a pesquisa “está presente como princípio educativo, na reflexão que desenvolvemos a partir das atividades de extensão, e nada impede

que possa ser desenvolvida de acordo com as condições de cada instituição” (HENRIQUE, 2002, p. 2). Para Sidrônio Henrique, são instituições que possuem “maior agilidade e mais recursos disponíveis para atender às expectativas dos alunos na graduação” (HENRIQUE, 2002, p. 1).

É preciso fortalecer a compreensão dos Centros: são instituições que possuem seu foco no ensino, em que os cursos de graduação viabilizam aos discentes múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, em que a composição do corpo docente tenha como fundamento a conciliação entre titulados e experiência profissional, em que a infra-estrutura da instituição (bibliotecas, núcleos de extensão, de pesquisa e laboratórios) ofereça oportunidades de capacitação e formação discente, que a extensão seja um compromisso ético com a sociedade, e que a pesquisa tenha como fundamento a contribuição com o ensino.

- Sobre a excelência, podemos apontar as seguintes diretrizes:
- 1) que a excelência signifique a consolidação de padrões elevados de ensino, mensurados na satisfação do discente, nas avaliações do MEC e em outras instituições que representam categorias profissionais, no desempenho docente e na inserção dos egressos no mercado de trabalho;
 - 2) que os gestores tenham competência administrativa e pedagógica, dominando o conhecimento sobre as políticas do ensino superior, que se empenhem para entenderem a dinâmica do ensino e das tendências da educação, que assumam a necessidade de compreenderem o ambiente interno e externo da IES, que invistam na qualificação docente e na infra-estrutura e que fortaleçam a missão institucional e o enfoque sistêmico;
 - 3) que os laboratórios, bibliotecas e serviços de apoio ao aluno ofereçam condições para a melhoria contínua do desempenho discente. Enfim, a infra-estrutura da instituição é um fator de excelência;
 - 4) que o corpo docente tenha competência pedagógica e postura de educador, além de disposição para a extensão e pesquisa;
 - 5) que a missão, visão e valores sejam amplamente divulgados e incorporados por todos os setores, para que se fortaleça a

- identidade da instituição em todos os níveis;
- 6) que a cultura organizacional se transforme em um elemento de fortalecimento das relações pessoais e de manutenção da identidade institucional;
 - 7) que as políticas de estágio, monitoria, iniciação científica e incentivo aos núcleos de extensão e pesquisa sejam incorporados pelos gestores e tenham como objetivo elevados padrões de desempenho docente e discente;
 - 8) que os coordenadores de cursos assumam a postura de gestores em conjunto com os colegiados. É necessário o compromisso com o processo de ensino aprendizagem, com qualidade da infraestrutura, com as parcerias e relacionamento externo, além da motivação e atendimento a demanda dos discentes;
 - 9) que o pessoal que compõe o corpo administrativo, técnico e docente do Centro Universitário entenda que o foco institucional é a excelência do ensino, portanto, o enfoque sistêmico tem que contribuir com a consolidação e difusão da missão institucional;
 - 10) que os Centros como instituições pluricurriculares devem diversificar a oferta de ensino e de produtos. A educação continuada, o fortalecimento das especializações Lato Sensu e o Stricto Sensu, e o fortalecimento e amadurecimento acadêmico e científico da graduação.

O debate sobre excelência tem que superar análises isoladas, que indicam os parâmetros pautados unicamente na "percepção que o cliente tem de todo processo envolvido na obtenção, no uso e na manutenção do produto", ou seja, "na percepção do cliente a respeito do serviço que recebe" (HANSEN, 2001, p.300). As IES que pretendem atingir níveis de excelência precisam fortalecer seus processos internos, compreenderem a dimensão do sistema e entenderem que a organização é formada por diversos sub-sistemas integrados e interdependentes, que estabelecem uma relação contínua.

A Anaceu é uma instituição que tem como finalidade defender os interesses dos Centros, portanto, uma referência para os Fóruns de discussão. É importante compreender suas funções e objetivos:

- fortalecimento da imagem do Centro Universitário;
- trabalhar na defesa dos direitos dos Centros

- Universitários;
- Manutenção do direito de uso da sigla UNI pelo Centro Universitário;
- A permanência na estrutura do Centro Universitário da figura do Reitor;
- Ampliar de 3 para 5 anos o prazo de reconhecimento do Centro Universitário;
- Incluir na Constituição Federal a figura do Centro Universitário – hoje regido por decreto;
- Divulgar: o projeto de qualidade do Centro, sua responsabilidade acadêmica, seu compromisso com a comunidade (www.anaceu.org/anaceu)

Entre os objetivos apontados no site da Anaceu não observamos a preocupação com o estabelecimento de uma política de ensino, não se discute as peculiaridades dos "projetos de qualidade" e o significado do "compromisso com a comunidade". Como instituição representativa, deveria fomentar o debate sobre a identidade e o real significado da pesquisa e extensão, extrapolar as indicações da vocação dos Centros como instituições que se fundamentam pelo ensino na graduação, para estabelecer diretrizes de excelência. Por outro lado, a Anaceu cumpre sua função perante os órgãos públicos (MEC), tornando-se um interlocutor, da mesma forma que representa politicamente os interesses de uma modalidade de instituição criada recentemente. A sociedade precisa ser informada sobre as finalidades dos Centros Universitários.

Os gestores dos Centros Universitários necessitam superar modelos de administração burocratizada e limitadora, em que se tornam despachantes de situações urgentes em detrimento das importantes (BOTOMÉ, 2001, p. 309). A fragmentação e dispersão das ações e as disputas pelo poder e status impedem o fortalecimento da instituição e emperram o enfoque sistêmico. Devemos evitar a gestão empírica, por isso, a preparação dos gestores tornou-se uma necessidade, pois existe uma lacuna no conhecimento sobre as finalidades das IES.

A proliferação do ensino tende a intensificar a necessidade e ampliar o papel dos gestores, pois o compromisso da IES vai além do ensino, extensão e pesquisa, suas responsabilidades são com a

sociedade, ciência e tecnologia (BOTOMÉ, 2001, p. 317 e 329). O gestor deverá ter habilidades: capacidade de relacionamento, de conhecimento sobre os fundamentos da gestão (capacidade intelectual para pensar as especificidades do cargo), compreensão das tendências e rumos do ensino superior, de relacionamento político para articular os programas, projetos, objetivos e metas da IES e, sólida formação cultural, humana e ética.

A implementação e o sucesso do planejamento estratégico dos Centros Universitários dependerá do grupo gestor. Concordamos com Botomé quando afirma que é necessário constituir um grupo de gestão (conselho de desenvolvimento), que pode estar diretamente integrado com a Reitoria; capaz da produção da proposta política de desenvolvimento da instituição, de realizar os diagnósticos, os planos e a construção de cenários, enfim, de consolidar o plano estratégico e o plano de desenvolvimento institucional. As IES precisam definir o papel das pessoas, rever os conceitos e os processos internos. Os Centros Universitários como instituições recentes, possuem uma tarefa essencial: a consolidação da identidade institucional através da vontade política e atuação dos gestores.

A forma e os caminhos para a superação dos desafios das demandas advindas das políticas públicas são o grande debate nas IES. A dinâmica da educação nos coloca como situações de debate: as diretrizes curriculares, a flexibilização dos currículos, o fortalecimento dos projetos pedagógicos, as indicações sobre as normas de formação de professores, as formas de avaliação e o ensino pautado nas habilidades e competências. Como os Centros Universitários podem enfrentar os desafios?

Desafios do ensino superior e o papel dos projetos pedagógicos

Os Centros Universitários precisam participar dos debates sobre os caminhos do ensino superior no Brasil, os Fóruns nacionais (graduação, extensão e pós-graduação), produzem textos que são referências para os diferentes tipos de organizações de ensino. Como já afirmamos, criar e propor alternativas representa a possibilidade

de interferir positivamente no processo de construção dos programas de educação. Os cursos de graduação dos Centros enfrentam desafios que são típicos da dinâmica de transformações ocorridas no ensino superior, que devem ser encarados e discutidos pelos gestores conforme a tipologia da IES. A questão dos projetos pedagógicos e da flexibilização dos currículos precisa ser enfrentada com seriedade e envolvimento coletivo

Os paradigmas da educação apontam para a superação de um processo de "transmissão e da aquisição do conhecimento para transformar-se no locus da construção/produção do conhecimento" (FORGRAD, 2002, p. 66). A construção da excelência está na capacidade de inserção dos novos paradigmas no processo de ensino. O Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) elaborou o "Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção". As referências do Fórum são parâmetros para a excelência do ensino nos Centros Universitários. Sobre a indissociabilidade, o documento afirma que *ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio de instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo* (FORGRAD, 2002, p. 68).

Essa reflexão não se dissocia da natureza dos Centros, que ao afirmar o fundamento da indissociabilidade, deve relacionar o ensino com extensão e o ensino com pesquisa, obviamente, não abdicando de programas e projetos que fortaleçam institucionalmente políticas e investimentos de extensão e de pesquisa. O desafio está na consolidação e manutenção permanente da relação entre esses três fatores. A garantia da excelência requer dos projetos institucionais e dos colegiados de cursos a capacidade de fortalecimento da relação entre ensino, pesquisa e extensão nos projetos pedagógicos. Outras questões que precisam ser enfrentadas, segundo o ForGrad: oferta e expansão do ensino superior, formação de professores para a educação básica, diretrizes curriculares, avaliação da graduação, qualificação dos professores, educação a distância e financiamento e fomento do ensino. Sobre as diretrizes curriculares, as demandas para o ensino

apontam: a construção coletiva dos projetos pedagógicos, a flexibilidade dos currículos, a formação integral, a educação continuada, a incorporação de atividades complementares e culturais no processo de formação, a interdisciplinariedade, a predominância da formação sobre a informação, a articulação entre teoria e prática e a promoção de atividades e eventos educativos (FORGRAD, 2002, p. 73).

É nos projetos pedagógicos institucionais e de curso que se fundamenta teoricamente a concepção de excelência de ensino, são documentos políticos de fundamental importância, pois expressam a concepção de ensino, pesquisa e extensão. Devem contemplar a formação integral: humana, social, profissional e transcendental; além de expressarem a inserção local e global da instituição e do curso. São flexíveis e constroem a visão institucional sobre a sociedade. Precisam ser contemporâneos para fundamentarem as análises do mercado e para construir o perfil profissional desejado.

De modo geral, os projetos pedagógicos indicam o papel social da IES e os valores que norteiam a instituição, as peculiaridades do tempo e espaço de inserção, os instrumentos de construção do conhecimento e a visão processual do ensino. Os projetos devem contemplar a coerência da proposta educativa com a missão institucional, as formas de participação dos docentes e discentes, o mecanismos de relacionamento com a sociedade (extensão), o domínio epistemológico do conhecimento, a capacidade de articulação com a prática, as formas de realização do estágio, monitoria e iniciação científica e a concepção de flexibilidade curricular. O planejamento, a execução e a avaliação são atitudes permanentes, por isso, precisam ser revistos constantemente.

Na verdade, os projetos pedagógicos tornam-se instrumentos que fundamentam a excelência de ensino, por isso, as IES precisam assumir o compromisso de elaboração competente dos projetos. Ao construir coletivamente o projeto, o colegiado assume a intenção de fundamentar e realizar o planejamento elaborado, a vontade e a intenção deve ser superada pela realização e implementação.

A flexibilidade, que deve estar presente nos projetos pedagógicos, representa um desafio em que as possibilidades de sua

efetivação não são pré-estabelecidas. Os gestores ao realizarem a leitura da dinâmica educacional, compreenderão que o ensino deverá estar integrado com a realidade social (FORGRAD, 2002, p. 106). A flexibilização indica a possibilidade de romper os limites da sala de aula, de colocar o aluno no centro do processo de formação, viabilizando o aprender a aprender e o aprender a fazer. Ultrapassa os limites da formação conteudista e pode vincular a educação com as oportunidades do uso da tecnologia. Metodologias como o ensino a distância e o rompimento da "linearidade e a hierarquização das estruturas curriculares" (FORGRAD, 2002, p.110) representam a inserção no processo de ensino de um nova capacidade de aprender e de aquisição do conhecimento.

Portanto, urge a revisão dos currículos burocratizados, que engessam a formação discente, impedindo a criatividade docente e a qualificação da formação discente. O gestor terá sucesso quando for capaz de consolidar os valores de mudança, a conquista de resultados e a superação de situações problemáticas. As debilidades da estrutura organizacional no que tange a concretização e a consolidação dos projetos pedagógicos e da implementação da flexibilidade como fator de revitalização da estrutura curricular, são elementos que na atualidade devem estar na pauta dos debates internos nas IES. Os Centros Universitários precisam investir nas práticas coletivas de construção dos projetos, no planejamento estratégico, no plano de desenvolvimento institucional (PDI), na avaliação institucional e no capital humano.

Considerações Finais

Caminhamos para um momento decisivo: a necessidade da gestão estratégica como elemento de superação das debilidades organizacionais. A gestão, entendida como mecanismo de organização dos recursos financeiros e humanos "para atingir os diversos objetivos que permitam a IES alcançar e manter o sucesso ao longo do tempo" (SILVEIRA, 2001, p. 4b) é um instrumento político que exige o compromisso dos dirigentes das IES. Superar os desafios, visualizar as tendências do ensino superior, construir cenários, investir nas

pessoas e compreender as demandas de uma sociedade que valoriza o conhecimento e que está em constante transformação, são condições de sucesso da gestão.

Os Centros Universitários necessitam da gestão competente, capaz de fortalecer sua identidade e essência: ensino de graduação. Obviamente, essa vocação não pode ser vista de forma isolada, pois a excelência no ensino supõe extensão e pesquisa, além de investimento na capacitação pessoal e na infra-estrutura. É urgente consolidar a imagem dos Centros, por isso, a Anaceu deve desempenhar um papel fundamental: criar Fóruns de debate sobre o significado da excelência do ensino e outras finalidades dos Centros Universitários.

Da mesma forma, as demandas da educação exigem a reflexão e debate sobre a diversificação do ensino. É necessário compreender o significado e a abrangência das diretrizes curriculares e da flexibilização dos currículos. A discussão coletiva sobre os impactos das demandas é um caminho para que a incorporação desses temas nas IES não ocorra de forma caótica e precipitada. Nesse sentido, rever os projetos pedagógicos institucionais e de cada curso se faz necessário.

Enfim, a cooperação entre os Centros Universitários pode representar a consolidação da identidade e da superação dos desafios apontados. É importante estabelecer uma política de diálogo que supere a questão da concorrência e do mercado. A atitude dos gestores, a capacidade de articulação e a compreensão da complexidade do sistema de ensino são fundamentos que permitirão a consolidação dos Centros.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Sistema de Ciência, tecnologia e ensino superior como parte de: uma política de Estado. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional

de Educação. Regulamento, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 08 de agosto de 1997. *Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Brasília, 19 de agosto de 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Educação para o século XX. O desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FINGER, Almeri Paulo e GROSS, Renato. *Da Universidade que se tem para a Universidade que se pretende ter*. Mensagem recebida por diracad@lo.unisal.br. Acesso em 06 de maio de 2002.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FORGRAD): RESGATANDO ESPAÇOS E CONSTRUINDO IDÉIAS: DE 1997 A 2002. *Anais*. Niterói: EdUFF, 2002. (Organização de Mara Eliane Fonseca Rodrigues).

FÓRUM NACIONAL: ENSINO SUPERIOR PARTICULAR BRASILEIRO, 3. *Anais*. Rio de Janeiro: Consultor, 2002.

HENRIQUE, Sidrônio. Centro Universitário: futuro promissor. Disponível www.anaceu.org.br/anaceu

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. *Gestão Estratégica na Universidade de Brasileira*. Teoria e Casos. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

HANSEN, Gilvan Luiz. Limites e potenciais das novas modalidades de gestão universitária. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. Um sonho que pode ser concretizado. Disponível em www.anaceu.org.br/anaceu/carta.htm

NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

ROSENBERG, Cynthia. Nota Alta. *Revista Exame*, São Paulo, n. 7, ano 36, p. 35-47, abr. 2002.

SILVEIRA, Marco Antônio. *Introdução à teoria geral de sistemas/IGS aplicada às organizações*. São Paulo: Universidade São Marcos, 2000a. Apostila do curso "MBA em Gestão Universitária"

_____. *Fundamentos da Gestão Universitária*. São Paulo:

Universidade São Marcos, 2001b. Apostila do curso "MBA em Gestão Universitária".

TACHIZAWA, Takeshy e ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. *Gestão de instituição de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Desafios da gestão acadêmica do ensino de graduação. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo. Cultura Editores Associados. 2002

UNESCO. *Política de mudanças e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação*. Marco referencial de ação prioritária para mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução de Amós Nascimento. Piracicaba: Unimep, 1998.

Sites:

www.anaceu.gov.br

www.inep.gov.br

www.mec.gov.br

A importância do brincar na construção do conhecimento e da personalidade da criança de 0 a 6 anos

Tathiane Cecília Enéas da Silva Santos

Mestranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie Professora de Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos e Metodologia da Alfabetização no Centro Unisal/São Paulo

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados, enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem. (Drummond)

As idéias que deram início a este texto são baseadas em experiências como docente em Educação Infantil e atualmente em aulas dadas no ensino superior, cujo conteúdo abordei e que venho trabalhando no sentido de modificar as atitudes, os objetivos e a consciência dos professores de Educação Infantil em relação ao "brincar" e todo o conteúdo que ele envolve.

Tal instrumento tem, por objetivo, tornar a atividade do "brincar" um sistema de construção de conhecimento e aprendizagem, onde o próprio aluno é sujeito ativo nesse processo, através de uma atividade prazerosa...

A família

Júbilo e amor: eis as asas dos grandes feitos. (Goethe)

A família definida por pai, mãe e filhos convivendo harmonicamente e afetivamente é uma criação recente e característica dos

séculos XIX e XX. Anterior a essa data, se encontram diversos tipos de arranjos bem classificados por Áries (1974). Atualmente, essa estrutura familiar vem passando por grandes modificações: ou vemos uma boa parte dos pais separados, e quando não são separados – o que também pode gerar efeitos no relacionamento da família, vemos pais e mães (por necessidades econômicas) trabalhando fora todo o dia deixando seus filhos com babás ou muitas vezes em período integral nas escolas e, com isso, alguns pais acabam delegando às escolas toda a responsabilidade da educação de seus filhos.

Ora, sabemos que hoje em dia escola e família devem caminhar juntas durante todo o processo de formação e aprendizagem da criança, e devido a esta interação, os pais precisam ter uma certa coerência na hora de escolherem uma escola para seu filho, de acordo com seus valores, propósitos, modos de pensar e agir em busca de uma “Educação de qualidade”. E, ao estarem com seus filhos, procurar brincar com os mesmos, observando a “qualidade” e não a “quantidade” do que fazem juntos.

A criança

A melhor maneira de ser grande é fazer-se entender pelos pequeninos. (Júlio Dantas)

No Brasil, existe uma enorme desigualdade social gerando um conflito e uma contradição muito grande em relação à criança. De um lado crianças bem alimentadas, vestidas, morando em lugares limpos com boas oportunidades de acesso à escola e aos recursos que estas oferecem, e de um outro, crianças mal nutridas, muitas vezes nem tendo lugar para morar e sem condições de frequentar uma escola, tendo muitas vezes que trabalhar para poderem comer. Esse é um fato social que vem crescendo a cada dia que passa, criando um problema ainda maior: a violência. As crianças que são violentas, agressivas somente o são desta forma por não terem um referencial, um modelo de pessoa que lhes assegure uma auto – estima positiva e uma segurança afetiva e emocional e que lhes ensinem conceitos, valores, enfim, alguém que lhes eduquem. O que se precisa ter em

mente é que as pessoas mais importantes na vida de uma criança de Educação Infantil são: o pai, a mãe e o professor, pois são pessoas diretamente ligadas às crianças dessa faixa etária.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “*A criança não é planta*”. Ela tem toda uma estrutura afetiva, cognitiva, emocional e social, que deve ser levada em consideração ao se ensinar e educar uma criança. E infelizmente alguns pais não sabem disso, principalmente os que as maltratam e as colocam para trabalhar.

O brincar

Se ouço, esqueço. Se vejo, recordo. Se faço, aprendo. (Provérbio chinês)

Já dizia Rubem Alves (2000): “*É brincando que se educa e aprende*”. Esta frase deve ser sempre lembrada por pais e professores, pois é fundamental para a construção do conhecimento e personalidade das crianças. “*O brincar é essencial para a construção mental, criatividade e aprendizagem da criança*”. (PCNs) Ao brincar, as crianças deixam transparecer emoções, sentimentos e comportamentos já vistos além de elaborarem hipóteses e conceitos formulando assim uma “pré-aprendizagem” – daí a figura do professor em estar atento às brincadeiras em sala para que saiba a hora certa de intervir e corrigir falhas possíveis nos comportamentos apresentados para que estes não se fixem, deixando a criança repetir os mesmos atos.

Outra contribuição importantíssima da brincadeira, é que brincando as crianças revelam dados sobre seu cotidiano familiar, e é onde professores podem se aprofundar e conhecer um pouco mais da realidade de cada criança. Pode-se deparar aí em dois tipos de situações: o excesso de limites ou o contrário: a ausência de limites. Se ambos não forem vistos a tempo de “tentar” repará-los, a criança cresce e vira um adolescente dentro dessas realidades – o que já se torna mais difícil de resolver em sala de aula ou em ambiente familiar, necessitando assim, uma intervenção de uma pessoa especializada para ajudá-lo. Em alguns casos, o que era somente um problema de comportamento, passa a ser um problema psicológico e até mesmo orgânico.

O brincar na escola

Não existem fronteiras para a vontade de aprender, nem limites para a arte de ensinar. (Vygotsky)

As instituições educacionais devem ser responsáveis pelo auxílio ao desenvolvimento da personalidade, potencialidades e bases para as relações interpessoais e sociais das crianças. Sandoval Padilla (1985) propõe que a criança possa ser capaz de desenvolver:

- O hábito de um pensamento criativo;*
- Uma imagem positiva de si própria;*
- Atitudes de cooperação social e responsabilidade;*
- Consciência e apreciação das pessoas, objetos e fatos do ambiente;*
- Bases do pensamento lógico;*
- Capacidade de ser independente;*
- Capacidade de usar sua iniciativa;*
- Capacidade para resolver problemas;*
- Segurança para expressar sua opinião;*
- Controle do seu corpo e a segurança nos seus deslocamentos.*

As crianças, principalmente as de Educação Infantil, aprendem através de diversos tipos de linguagens. Cabe ao professor relacionar o conceito que se quer ensinar e adequar, ao tipo de linguagem para passar para as crianças.

As crianças da Educação Infantil possuem objetivos e conteúdos diferentes a serem trabalhados e são divididos em duas etapas: de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. As crianças de 0 a 3 anos aprendem melhor através da linguagem musical, corporal e oral, pois gostam de cantar, de se expressar e movimentar o corpo e são atentas às histórias, principalmente se estas forem bem dramatizadas. Já as crianças de 4 a 6 anos além de se sentirem atraídas por todas essas linguagens citadas, gostam também de tudo o que pode realizar com as mãos, utilizando diversos recursos, tais como massinha, tinta, argila, giz de cera, etc... É a chamada linguagem plástica, onde a criança cria, e pode perceber sua evolução com o passar do tempo de acordo com seus desenhos. Ainda aprendem também através da linguagem

simbólica, ou seja, elas mesmo sem saberem ler, conseguem identificar e associar símbolos. Ex: McDonald's, semáforos, etc... Ressaltando mais uma vez a importância do professor em adaptar os conteúdos ao melhor tipo de linguagem.

As diversas formas de linguagens tem em seus objetivos, dois considerados fundamentais:

- levar a criança a diversos conhecimentos e aprendizagem de forma lúdica;
- auxiliar no processo de construção da auto-estima e autonomia da criança.

Cuberes (1997), em relação à atividade lúdica, indica ainda a importância do professor em promover o processo de interação entre as crianças:

... há momentos que propiciam a interação das próprias crianças, para que façam explorações e descobertas junto às outras crianças.

Nesta frase, Cuberes, concordando com Padilla, aponta para um outro ponto importante neste processo de interação, na construção da personalidade da criança: a independência. As crianças devem ter dentro da atividade lúdica, uma certa independência para escolher pessoas, brincadeiras e sozinhas elaborarem regras para tal atividade.

É, dentro da realidade atual, com todo processo de inclusão de crianças com deficiências, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem nas escolas, a interação se torna fundamental nessa relação, criando um sentimento importante e nobre: o respeito (tanto pelos alunos quanto pelo professor) às diferenças individuais, sejam elas de qual ordem forem.

O papel do professor

Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. (Rubem Alves)

Poucas são as pessoas que nascem com a vontade de ensinar crianças de 0 a 6 anos, ou que adquire as competências necessárias para exercer tal função. O professor de Educação Infantil deve ter

como características: a paciência, a maturidade, a alegria, o dinamismo além de ser também muito criativo e flexível para lidar com todos os tipos de situações que possam acontecer em sala de aula. Uma outra característica fundamental que o professor deve ter é a humildade, ou seja, mesmo sendo o mediador e orientador dos conhecimentos e aprendizagens da criança, se coloca frente aos alunos em uma postura constante de "aprendendo a aprender", resultante do processo de interação envolvido na relação professor-aluno.

Dentro dessa relação professor-aluno estabelecida em sala, é muito importante que o professor conheça e considere o jeito de ser de cada aluno, bem como respeitar seus diferentes ritmos de aprendizagem, saber a idade de cada criança, para poder ter um conhecimento maior dos alunos que tem em sua sala de aula, evitando possíveis falhas ao se referir a uma determinada criança.

Ao proporcionar uma atividade lúdica, o professor tem que ter a consciência de que toda brincadeira institucional (dentro do ambiente escolar) deve ter um objetivo que vise uma aprendizagem, e é ele o responsável por proporcionar essa aprendizagem, delimitando espaço e tempo para as brincadeiras e levando em consideração além de seus objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, a criação de estratégias de ensino de forma lúdica e atraente para que seus alunos "aprendam brincando".

O professor deve ser um eterno observador de todo o processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e em particular, e procurar registrar sempre que possível, as capacidades e potencialidades adquiridas, linguagens (em suas diversas maneiras) que a criança se expressa melhor, aspectos sociais, afetivos e emocionais que as crianças apresentam, além de organizar diversas, ricas e prazerosas situações de brincadeiras e aprendizagens, procurando estar sempre atento à importância do fator independência da criança em poder escolher seus jogos, companheiros e papéis que querem assumir brincando.

Todo professor, principalmente o de Educação Infantil, deve estar ciente que tem um compromisso com a criança, com seus pais, com a sociedade e consigo mesmo, e sempre procurar atualizar seus conhecimentos de forma a tornar-se ainda mais qualificado para o

exercício com crianças de 0 a 6 anos. Citando mais uma vez Rubem Alves (2000):

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprendem a ver o mundo pela magia da nossa palavra. Professor, assim não morre jamais.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.
- ÁRIES, Phillip. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1998.
- CUBERES, M. T.G. *Entre as Fraldas e as Letras – contribuições para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SPODECK e SARACHO, Bernard e Olívia. *Ensinando crianças de três a Oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Os pais na construção das dificuldades dos filhos: um estudo teórico

Regiane Carla Gonçalves

Psicóloga pelo Centro Unisal/Lorena

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Mestre em Psicologia Escolar

Doutora em Psicologia pela Pucamp

Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Unisal/Lorena

As figuras materna e paterna exercem profunda influência sobre o desenvolvimento psicológico dos filhos. Alguns, contudo, sofreram com a ausência desses personagens tão significativos na fase de formação da personalidade trazendo consequências difíceis de serem elaboradas.

Vivendo em uma época em que muitas crianças nascem de uma gravidez indesejada, por consequência das aventuras sexuais praticadas por homens e mulheres, verificamos que as funções materna e paterna, em geral, não são frequentemente desempenhadas. Existem famílias, ainda, em que embora os pais estejam "presentes", os mesmos não participam dos momentos relevantes da vida dos filhos, não conhecem seus desejos, seus amigos, sua vida... Acabam sendo estranhos. Essa "ausência/presença" pode levar os filhos futuramente a dificuldades emocionais e talvez escolares.

Assim, o presente estudo pretende enfatizar a influência da ausência dos pais sobre um determinado aspecto: o das condições favoráveis ao desenvolvimento humano, e suas consequências sobre a aprendizagem. Embora se acredite que os fatores culturais, econômicos e sociais também possam influenciar no rendimento da criança, neste estudo não serão enfatizados estes aspectos.

O trabalho aqui descrito mostra-se oportuno, pois muitas vezes o problema da aprendizagem passa a ser visualizado como sendo do próprio aluno e não das variáveis externas que o constituíram, entre

elas, a ausência do apoio familiar. Esta investigação ainda parece ser fundamental no âmbito da dificuldade de aprendizagem escolar, pois embora já existam muitas pesquisas na área de problemas de aprendizagem, o assunto não se esgota, há muito que se pesquisar no intuito de auxiliar, não somente a ciência psicológica mas também outras ciências a ela relacionadas (pedagogia, psicopedagogia, etc...). Encontrar respostas que orientem os pais, professores e profissionais, que ajudem a criança a superar sua dificuldade de aprendizagem em função da ausência dos pais, torna-se altamente significativo para a tomada de decisões educacionais.

Dentro dessa temática de investigação, o futuro profissional também se beneficia, pois poderá valer-se de tal trabalho para enriquecer seus conhecimentos e para orientá-lo na realização de suas decisões.

O presente trabalho é composto por quatro itens: o primeiro traz alguns conceitos e teorias de aprendizagem evidenciando suas características e o que cada uma privilegia em relação ao aluno. O segundo inicia mostrando que a criança para chegar a um resultado positivo na escola, deve ter dentro de si prazer, desejo por aprender e são os pais os principais responsáveis em instigar esse desejo no filho. O trabalho neste momento aponta, então, a influência da função materna e paterna nos aspectos afetivos, sociais e cognitivos e as possíveis conseqüências que sua privação pode causar na criança.

Posteriormente, discute-se, brevemente, sobre distúrbio e dificuldade de aprendizagem enfocando, a seguir, a importância e o papel da família e da escola para a criança. Essa parte mostra também a associação de uma relação saudável entre pais e filho e o rendimento escolar. O mesmo capítulo trata ainda da maneira como as dificuldades da criança são percebidas pela escola e pela família.

Por fim, o trabalho traz algumas sugestões que podem auxiliar os pais a prevenir dificuldades de aprendizagem em função da falta do seu envolvimento na vida da criança. Elenca algumas sugestões aos professores para que estes contribuam na prevenção do distanciamento dos pais em relação à vida do filho colaborando na minimização e no desenvolvimento da dificuldade de aprendizagem.

Esta pesquisa teórica tem como objetivos conceituar e

identificar "dificuldades de aprendizagem" elencando as variáveis nela envolvidas; caracterizar a formação da personalidade humana no contexto triangular: sujeito, função materna e função paterna; analisar a relação existente entre pais ausentes e as dificuldades de aprendizagem escolar dos filhos.

1. Teorias e conceitos de aprendizagem

O ser humano, diferente dos outros animais ao nascer, é extremamente dependente, não possuindo inscrições instintivas que o preparam para enfrentar os perigos do mundo. Gradualmente começa a compreender o universo que o cerca através da aprendizagem que vivencia ao longo dos anos.

Grossi (1999) nos lembra que

A educação é um termo amplo que diz respeito à peculiaridade única do ser humano de distinguir-se dos animais porque aprende. Aprende porque nasce despreparado para viver. (p.117)

O termo aprender deriva do latim "apprehendere" significando agarrar, apoderar-se de alguma coisa. Logo, aprendizagem se refere à aquisição de um determinado saber, seja por si mesmo ou por auxílio do outro. E toda atividade que ensina qualquer coisa a quem precisa aprender diz respeito ao processo de aprendizagem. Compreendido sob esse ponto de vista, tal processo abrange os exercícios escolares e os estudos em geral. (FOULQUIÉ apud NETTO, 1987).

Campos (1998), analisando posições diferentes sobre o contexto da aprendizagem, coloca que a mesma,

refere-se à aquisição de uma conduta, domínio de um procedimento, conquista de algo que passa a ser patrimônio de nossa ação e que pressupõe mudança de estrutura. (p. 23)

O autor acima citado, comentando sobre outros autores que falam sobre aprendizagem, afirma que o cérebro nasce geneticamente imapeado, e a partir de um dado instante, uma espécie de sinal é dado para ele começar a trabalhar. Esse sinal origina-se do ambiente, acionando determinada área cerebral para uma dada função. É a

ativação do processo de seleção e aprendizagem. A ativação cerebral se traduz, então, em algum tipo de informação que é armazenada. Desse modo, o indivíduo passa a construir memórias. Aprendizado seria, portanto, funções que se transformam ao longo da vida, isto é, o sujeito retira o arquivo de um acontecimento em determinada época e utiliza essa informação em outras experiências da vida. Esquemáticamente tem-se, então, a representação mental, que gera memória, e esta por sua vez, a aprendizagem, que se dá desde o nascimento até a morte. O que muda são os tipos de necessidades e há uma reorganização constante de conhecimento.

Grossi (1999) afirma que Piaget para se remeter à aprendizagem utilizou o termo desenvolvimento como sendo o fio condutor da produção de conhecimento. Para ele,

O desenvolvimento tinha caráter de uma evolução natural que se daria na interação do sujeito com a realidade passando por estádios sequenciais de complexidade crescente. (p.131)

Para Weiss (1992),

Aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola ambos permeados pela sociedade em que estão. (p. 11)

Outros autores pensam semelhantemente afirmando que a aprendizagem inicia-se antes do ingresso da criança na escola.

Para Vygotsky (apud WEISS, 1992),

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. (p. 11)

Campos (1998), concordando com o pensamento de Vygotsky, afirma que

Aprender não é verbo que se conjuga só em sala de aula. A ação começa muito cedo, quando ainda somos bebês. (p. 20)

Ao versar sobre aprendizagem Fernandez (apud GROSSI e BORDIN, 1999) ressalta que os pais são as primeiras figuras que

ensinam, a partir delas se edifica a matriz organizadora de aprendizagens posteriores.

Aludindo sobre aprendizagem, Netto (1987) afirma ser esta um processo complexo envolvendo muitas variáveis que se relacionam de diversas maneiras e estando sujeita à influência de fatores internos e externos, individuais e sociais. Neste contexto, podemos considerar que se o desenvolvimento da criança for marcado pela ausência paterna e materna (fator externo e social), conseqüentemente seu processo de aprendizagem será afetado.

A disciplina mental, o crescimento natural e a percepção são as três concepções surgidas antes do século vinte. Ressaltamos, com base nas idéias de Bigge (1977), que tais teorias foram desenvolvidas como psicologia da aprendizagem não experimental, ou seja, a sua orientação é filosófica ou especulativa.

1.1. Disciplina mental

Para Bigge (1977), "*os adeptos dessa doutrina acreditam que as faculdades mentais são fortalecidas pelo exercício*". (p.32)

1.2. Crescimento natural

Bigge (1977) afirma que para os que aceitam esta teoria, o homem é naturalmente bom e ativo em relação ao ambiente. Cada educando é livre em termos subjetivos e sua responsabilidade e opção pessoal determinam a sua vida. Somente ele é o construtor da sua vida.

Jean J. Rousseau, Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel foram alguns dos expoentes dessa corrente.

1.3. Apercepção

Para os defensores dessa posição uma idéia é apercebida quando surge na consciência e é associada a outras idéias conscientes. Para essa teoria, a aprendizagem implica a formação de uma

massa aperceptiva. A função do professor então, é fazer com que as experiências presentes se relacionem com uma base anterior. A definição de massa aperceptiva indica que o educador inicie pelas experiências que os estudantes já tenham tido, e assim as amplie. (BIGGE, 1977).

1.4. Abordagem comportamentalista

Para essa abordagem o conhecimento só se dá através da experiência. O homem é fruto do meio, é uma consequência das influências existentes no ambiente. O homem não é livre e o mundo é um fenômeno objetivo, já construído, que pode ser manipulado. (MIZUKAMI, 1986).

1.5. Abordagem cognitivista

A abordagem cognitivista consiste em compreender a aprendizagem como sendo mais que um resultado do ambiente das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. São enfatizados os processos cognitivos e a investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos, isto é, a preocupação é voltada para a capacidade do aluno integrar informações e processá-las. Embora haja preocupação com as relações sociais estas não são consideradas como determinantes no processo do desenvolvimento cognitivo. A ênfase é voltada para a capacidade do aluno integrar informações e processá-las (MIZUKAMI, 1986).

1.6. Abordagem construtivista pós-piagetiana

Os construtivistas pós-piagetianos tiveram a oportunidade de estudar mais ampla e profundamente os elementos desenvolvidos por Piaget. Levaram em consideração não só o conhecimento individual, mas a possibilidade de um conhecimento coletivo. Consideraram também o desejo como elemento necessário na aquisição do saber. Este desejo é que faz com que o homem seja capaz de construção, pois o desejo nos leva à fantasia e à imaginação. Em função disso, só

pode ser chamado de pós-construtivista quem acredita que todos e cada um de nós é portador de uma capacidade de construir. Ora, o professor pós-construtivista então, deve levar o aluno a uma construção coletiva do saber.

Acreditam os pós-construtivistas que para haver a reinvenção da escola é preciso fazer a distinção entre o didático e pedagógico, pois, atualmente a escola destruiu os aspectos psicológicos acreditando que o psicológico do aluno, ou seja, a forma que ele está naquele dia, não interfere na sua aprendizagem. É necessário que os educadores se eduquem para exercer sua profissão de modo amplo, podendo assim atender de maneira abrangente as necessidades de seus alunos.

1.7. Abordagem sócio-cultural (Vygotsky, Wallon)

Vygotsky e Wallon (apud LIMA, 1990), valorizam o meio ambiente como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, complementarmente a Piaget, que o enunciou mas não incluiu em seus estudos.

Segundo Wallon (apud LIMA, 1990), a educação não é apenas transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim desenvolvimento ao máximo de suas capacidades e potencialidades, para isso indo além da atividade espontânea da criança. A função do professor seria identificar as lacunas de significados existentes na criança: o social e emocional são, pois, elementos que interferem no conhecer do ser humano.

Oliveira (1992), citando Vygotsky, afirma que o ser humano constitui-se na relação com o outro social. A cultura no desenvolvimento da espécie e do indivíduo molda o funcionamento psicológico do homem.

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distingue de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscado em propriedades naturais do sistema nervoso. (OLIVEIRA, 1992)

O cérebro nessa corrente, portanto, é considerado como um sistema aberto no qual sua estrutura e funcionamento são moldados

ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas intrapsicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos são, pois; construídas de fora para dentro do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Vygotsky atesta que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas e que é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da pessoa.

Wertsch citado por Oliveira (1992) afirma que

Os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas. (p. 76)

Assim verifica-se que a perspectiva de Vygotsky é monista e holística, ou seja, se opõe a cisão das dimensões do homem e busca a pessoa como um todo, e portanto, por definição, não separam cognitivo e afetivo como fatores isoláveis.

Vygotsky ainda sustenta que para que haja a formação da consciência é necessário que o sujeito tenha relações sociais significativas.

Ao tomar posse do material cultural o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Nesse sentido, o processo de internalização, que corresponde a própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade.

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações pessoais densas e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual". (OLIVEIRA, 1992, p. 80)

Este ponto de vista nos leva a crer, portanto, que se a criança tem seu aspecto afetivo comprometido (e isso está relacionado

diretamente com a ausência das figuras significativas: materna e paterna) seu desenvolvimento intelectual será também afetado, ou seja, terá dificuldades de aprendizagem.

Logo a partir do que foi exposto acredita-se que a abordagem sócio-cultural de Vygotsky é a que melhor pode fundamentar a proposta desse trabalho no que diz respeito aos processos de aprendizagem, acrescida da visão pós-construtivista sobre a circularidade das relações afetivas (desejo e desejante) com relação aos elementos mais proximamente vinculados ao sujeito que aprende.

Finalmente, na abordagem comportamental, disciplina mental e percepção o sujeito exerce uma postura passiva, já nas perspectivas cognitivista, pós-construtivista e sócio cultural, ele é considerado ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Ensino-aprendizagem tem sido tema de interesse de teóricos há muito tempo. No decorrer dos anos, eles têm procurado entender esse processo em suas várias dimensões, criando teorias que tem diferentes concepções de homem, mundo e de educação, e cada uma delas com suas diferenças específicas traz contribuições no âmbito educacional. Entretanto, como já descrito, a abordagem sócio-cultural de Vygotsky é que alicerçará o presente trabalho, acompanhada da visão pós-construtivista de base Lacaniana tendo em vista, que oferecem melhores subsídios para o relacionamento da dificuldade de aprendizagem em função da ausência paterna e materna.

2. Função materna e paterna nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos

Aprender em uma perspectiva pós-construtivista implica na existência de elementos fundamentais da constituição do ser humano, quais sejam: o sujeito que aprende, a função paterna e a função materna. O sujeito que aprende é resultante de quatro elementos: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. O organismo é onde se situam e atuam a inteligência o desejo, e o corpo. A inteligência e o desejo são estruturas inconscientes que se manifestam através da linguagem, como elemento que as determina. E quem provoca o desejo de conhecer é o outro.

Fernandez (1990) acrescenta:

O conhecimento é o conhecimento do outro porque o outro o possui, mas também é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar de professor (que podem ser os pais ou outras instâncias que vão ensinar) e conhecê-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (p. 52)

Logo, as estruturas constitutivas do sujeito que aprende (organismo, inteligência, desejo, e o corpo) se instalam através de uma inter-relação permanente com o meio social e familiar. Dessa forma, aprendemos na trama dialética dos contatos com o mundo objetivo, social e a interação com as estruturas desejantes e epistêmicas daquele que aprende. O viver em grupo implica o aprender, ou seja, requer a resolução de um problema que é o da inserção de cada criança no grupo dos humanos. Tal inserção deve ser aprendida, pois não pode ser copiada e isso só se efetiva através da dinâmica triangular que é a base de toda experiência grupal. É através dela que o sujeito passa a gerar ações com suas impressões digitais e participar na transformação do mundo (GROSSI, 1999).

Cabe à função materna instaurar o desejo e a paterna estruturá-lo conforme a lei da filiação.

O primeiro movimento típico da aprendizagem da condição humana é o da identificação com as características do grupo onde se é acolhido, do qual resulta a elaboração de uma fantasia de integração plena simbiótica, na forma de uma amalgamação paradisiaca, que aponta, para um ideal que nunca poderá ser alcançado, mas que servirá de imaginário, capaz de sustentar nossa energia vital. (p. 118)

Há um outro movimento que permite o desmascaramento dessa fantasia simbiótica em relação ao grupo. Tal movimento permite ao indivíduo descobrir-se enquanto sujeito e independente dele. Esse movimento caracteriza a função paterna na estruturação da dinâmica de subjetivação da pessoa.

Estes dois movimentos estão associados às funções materna e paterna do triângulo edípico, que serve de modelo de toda explicação das experiências humanizantes incluindo, portanto, o da aprendizagem.

Na trama da esfera familiar ocorre uma dialética em que

tese é a relação estabelecida entre mãe e filho que permite que este último imagine-se integrado inteiramente nela (GROSSI, 1999).

A antítese seria o corte que a função paterna realiza nesta relação gerando a consciência de seus limites, por uma desintegração difícil, porém de fundamental precisão.

A cada grupo novo que conhecemos e inserimos revivemos a dialética deste triângulo e produzimos dois tipos de aprendizagem, no sentido de enriquecimento de nossa subjetividade e aprendizagem da nossa atuação sobre o mundo.

A transformação do indivíduo em sujeito ocorre pela ação e linguagem; ou seja, tornamos sujeitos porque somos capazes de agir sobre o mundo com um estilo próprio, o qual quando expresso em linguagem será como pronúncia do nome (GROSSI, 1999).

A função paterna designa um modo inicial de estruturação do sujeito em relação à linguagem. Esse modo se caracteriza por um corte simbólico do laço primordial que une a criança à mãe. (LACAN apud HURSTEL, 1999, p. 172)

É a partir de tal corte que a criança pode construir-se como sujeito, ou seja, dizer da importância da função paterna.

Assim, o triângulo edípico está associado à ação sobre o mundo. Na proporção em que agir sobre o mundo é resolver um problema, principalmente quando se trata de produzir algo que ainda não sabíamos como fazê-lo. Resolver um problema, então, é aprender (GROSSI, 1999).

Nesta nova visão de aprendizagem esta mesma base triangular serve para descrever as relações entre teoria e prática que presidem a construção de saberes e conhecimentos. A teoria trespassa a prática, obrigando-a a superar-se, a enriquecer-se do já acumulado socialmente, a questionar-lhe realizando o trânsito entre saber e o conhecimento que produzirá aprendizagens com sistematização e força de transformação. (GROSSI, 1999, p. 121)

Neste contexto nota-se a importância das funções paterna e materna no processo de aprendizagem, pois as influências ambientais podem tanto retardar como acelerar o desenvolvimento do sujeito.

Bion e Winnicott (apud SOUZA, 1999) afirmam que a mãe exercendo a função de contingente das angústias iniciais, ou seja, de colocar-se no lugar da criança, de pensar por ela, de ajudá-la a perceber o sentido de suas experiências, de tornar suportável o que para ela parece insuportável, parece funcionar como seu "ego auxiliar", o que é importantíssimo para futura formação do ego da criança e, portanto em sua capacidade de pensar; isto é, o pensar materno transformaria os sentimentos da criança em conhecidos e toleráveis; essa experiência a conduziria ao desenvolvimento de um aparelho mental capaz de pensar.

Ainda segundo Souza (1999), as famílias que não exercem essas funções podem levar a criança à inibição intelectual. Normalmente, são pais incapazes de apoiá-la em suas angústias. Envolvidos com suas dificuldades próprias não conseguem acolher seus filhos para auxiliá-los a crescer e diferenciar-se.

Logo, o envolvimento do genitor com a família também pode afetar a quantidade e a qualidade desses recursos.

Souza (1999) pensa de maneira parecida sustentando que *Aqueles que acompanham o par mãe-filho têm um papel importante, pois podem auxiliar a família a oferecer o meio inicial que poderá ser o alicerce para o desenvolvimento de uma criança sem receio de pensar e que possa exercer esse saber com prazer.* (p. 26)

No que se refere à influência do pai no aspecto cognitivo, Campos (1983), afirma que o pai pode influir indireta ou diretamente. No primeiro caso, a condição sócio-econômica ofereceria possibilidades para aquisição de elementos que auxiliariam indiretamente no desenvolvimento da criança como: livros, brinquedos, existência de espaço para o filho brincar, rádio, televisão. Sobre a influência direta do pai, Campos (1983) salienta que a literatura é menos rica do que a relacionada com a influência da mãe. Segundo Earls (apud CAMPOS, 1983) o relacionamento do pai com os filhos, além de ter outras conseqüências, exerce influência no desenvolvimento cognitivo durante a infância.

Campos (1983) cita os estudos de Ginsberg (1971) e Hoffman (1973) os quais demonstram evidências de que a maior participação

do pai nas funções de criação infantil conduz a maior realização nas meninas, especialmente naquelas encorajadas por ele para realização e atividade independente. Campos (1983) ainda afirma que o pai parece favorecer nos filhos motivação para a realização de atividades cognitivas e conduz o filho à autoconfiança.

Sobre os aspectos emocionais e sociais Campos (1983) afirma que,

A criança que experimenta perturbações no relacionamento com a mãe durante a fase inicial da aprendizagem da linguagem, sente-se incapaz de aprendê-la com êxito, sendo a gaguez um sintoma de tais perturbações. (p. 30)

Souza (1999) destaca que é de fundamental importância o papel materno, pois este favorece na criança a superação das intensas ansiedades que são vivenciadas no início de seu desenvolvimento levando-a ao crescimento psíquico.

Sobre os aspectos sociais e afetivos relacionados à figura paterna, Campos (1983) frisa que há algumas décadas estudiosos não se remetiam a importância da figura masculina no desenvolvimento psicológico dos filhos, contudo nos últimos anos a função paterna tornou-se o centro de estudos em todas as idades da criança. Pela sua presença ou pela sua ausência, o papel do pai tem sido considerado de primordial importância no desenvolvimento da personalidade e do cognitivo (como já referido).

Segundo Campos (1983),

os estudos revisitos sobre o fenômeno da ligação do bebê com o pai mostraram que a qualidade da interação pai-filho tanto quanto a interação com a mãe constituem a base para o desenvolvimento emocional e social do filho. (p. 40)

Freud e Burlinghan, (apud CAMPOS, 1983), afirmam que as relações entre pai e filho evoluem de modo distinto das que ocorrem entre mãe e a criança. Se, neste caso, o vínculo tem origem nas satisfações recebidas, os primeiros sentimentos com o pai são provenientes da admiração pelo seu poder e força. A criança deseja imitá-lo, possuir e exercer o seu papel, pelo menos na fantasia.

Violante (1994) afirma que a presença efetiva do pai no lar (e não a presença/ausência) oferece um ponto de referência e de apoio

para o Eu, um modelo identificatório e suporte de investimento. Tal presença deve assegurar à criança o desejo recíproco que liga o casal parental, assim como desejo do pai de tê-la como filha.

Sua presença concretiza para criança esse lugar prefigurado no desejo materno, permitindo-lhe compreender que, no futuro, poderá ocupar o mesmo lugar simbólico do pai ou da mãe, ao lado de quaisquer outras mulheres ou outros homens, que não os genitores. (p. 109)

A tipificação sexual é um dos aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional e social em que o pai também exerce influência. A função do pai propicia ao garoto, na infância, idéia de vigor físico e emocional, de suas habilidades, responsabilidades e o sentido de comportamento aceitável socialmente (FORREST apud CAMPOS, 1983). Em relação à menina o relacionamento com o pai é essencial para o seu desenvolvimento sexual; pois pode estimular o estabelecimento de uma identidade feminina positiva motivando-a a comportar-se de modo considerado feminino pela sociedade (BILLER e WEISS apud CAMPOS, 1983).

Para Souza (1999), muitas crianças com problemas de aprendizagem se mostram inibidas na expressão de suas fantasias, com um elevado nível de exigência interna e intensas fantasias de solidão e abandono. Seus pais são sentidos como exigentes, incapazes de satisfazer suas necessidades e distantes, ou seja, são pais sentidos como ausentes.

Com isso verificamos que a figura materna e paterna desempenham funções essenciais na evolução da criança (em todos os seus aspectos: cognitivo, social afetivo/emocional). Percebe-se, porém, baseado no que foi exposto, que se torna fundamental a presença efetiva dos pais e não uma presença/ausência caracterizada por mau acolhimento; a convivência com esses pais pode ocasionar algumas consequências. Dessa forma, podemos considerar que se o papel dos genitores é importante na vida dos filhos, essa importância se torna mais evidente nos casos em que ocorre a sua ausência.

A privação materna conduz o indivíduo a subestimar-se e, por conseguinte, a pouco estimar o outro. (VIOLANTE, 1994)

Segundo Ferenczi (apud VIOLANTE, 1994), verifica-se que

crianças mal acolhidas pela mãe perdem a vontade de viver, morrem fácil e voluntariamente ou mantêm-se vivas com desgosto pela vida. Quando adultos predominarão nestas pessoas traços de desconfiança, pessimismo, ceticismo, nostalgia, desconfiança e baixa auto-estima.

A ausência de objetos da atividade narcisista (em consequência da indiferença ou da rejeição da mãe pelo filho) gera profundo desequilíbrio no indivíduo podendo levá-lo ao tédio e à irritação. A ausência de prazer narcisista leva a criança a sentir apatia pelo mundo circundante, segundo Bleichmar (apud VIOLANTE, 1994).

A criança sentindo-se apática, torna-se incapaz de investir desejo em suas atividades, entre elas a escolar, o que pode levá-la à dificuldade de aprendizagem. Ainda sobre esse raciocínio infere-se que a privação materna levando o indivíduo ao pessimismo e baixa auto-estima contribui para que o sujeito descredite do seu potencial favorecendo possíveis dificuldades na aprendizagem.

Observa-se que o indivíduo desqualificado em seu narcisismo pela função materna não investe na sua capacidade de falar e pensar (VIOLANTE, 1994).

A criança rejeitada pela mãe ou mal acolhida tem a certeza de que tudo o que ela tem de bom, isto é, que lhe dê referências investíveis de si, ela perde, e o perde por sua própria culpa.

Sua apreensão frente à perda e à rejeição é constante; e o que ele repete é a demanda-perda de provisões narcísicas por não poder com elas se identificar, mantendo-as integradas ao Eu como referências identificatórias investidas. Por isso, este sujeito mantém-se demandante antes que desajante. (VIOLANTE, 1994, p. 42)

Bowlby (apud CAMPOS, 1983) destaca que o caráter afetivo e contínuo presente na relação entre mãe e filho é imprescindível para a saúde mental da criança. A ruptura dessa ligação afetiva constitui o que ele designou de privação materna indicada como uma das causas de distúrbios psicológicos. As possíveis consequências provenientes da ausência materna seriam a ansiedade, necessidade excessiva de amor, sentimentos de vingança (culpa e depressão decorrem dos sentimentos de vingança). Em função da imaturidade, a criança não é capaz de enfrentar todas as emoções e impulsos. O

modo como responde às suas questões internas pode provocar distúrbios nervosos e instabilidade de caráter.

Campos (1983) acrescenta que numerosos estudos demonstram que o desenvolvimento em seus aspectos físico, intelectual, emocional e social da criança privada dos cuidados maternos, pode ser retardado.

Enfraquecimento, palidez, inapetência, insuficiente aumento de peso, transtornos intestinais, sono sobressaltado, tendência a febres transitórias, ausência de sucção, aparência de infelicidade podem ser resultados em que a figura materna é ausente.

Constata-se algumas semelhanças de pensamento entre os autores citados ao relatarem sobre as consequências que a criança sofre em decorrência da privação materna. Entre elas a falta de atenção (ou dificuldade para pensar e falar e baixa auto-estima). Esses fatores, como já referido, podem levar a criança à dificuldade de aprendizagem, pois possuindo baixa auto-estima ela pode acreditar que realmente não é capaz de aprender e assim poderá se sentir inferior às outras crianças levando-a também à uma dificuldade de socialização. Permitindo-nos assim pensar que os efeitos sociais, emocionais/afetivos decorrentes da ausência materna em relação à criança estão interligados.

Sobre as consequências da ausência paterna no desenvolvimento da criança Violante (1994) considera que a privação paterna aprofunda o vazio de referências identificatórias e impede a criança de aprovar à simbolização da função paterna já que é ela que relativiza o narcisismo e introduz o indivíduo na ordem do simbólico e da oferta de opções ao narcisismo.

Winnicott citado por Fachini (apud AMORETI, 1992), sugere que a ausência do pai causa o aparecimento da violência.

Na infância a criança que mais tarde se torna anti-social perdeu o ambiente familiar que a capacitava explorar atividades destrutivas relacionadas à experiência instintiva. Daí em diante o sentimento de culpa, que já deveria ter se desenvolvido, se perdeu. A culpa se torna uma carga intolerável porque o apoio egóico foi retirado. (p. 55)

Sobre o exposto, afirma-se que o desenvolvimento cognitivo está relacionado à afetividade. Se a criança não for acolhida e amada,

e por conseguinte, não estabelecer vínculo positivo nas relações primárias, poderá ter dificuldade de aprendizagem. De acordo com alguns dados recentes, a aprendizagem também está associada ao desejo (é ele quem influencia a criança a aprender, pois é o desejo que nos leva à fantasia e à imaginação). Quem provoca o desejo no sujeito é outro. Logo, o viver em grupo implica em aprender. E a criança aprende principalmente com aqueles que são a base de toda experiência grupal, os pais.

Dessa maneira, pode-se entender que se os pais não são afetuosos (não acolhem a criança) impedem o estabelecimento de relações sociais significativas, ou seja, se os pais são sentidos pela criança como ausentes, ela se sentirá perdida em relação aos seus desejos, inclusive o de aprender, e conseqüentemente poderá encontrar dificuldades neste processo. Estes pais, pode-se afirmar, não servirão de alicerce para o desenvolvimento da criança. Esta sem prazer e desejo, transformará todo seu potencial em fracasso escolar.

3. Dificuldades de aprendizagem

3.1. Dificuldades de aprendizagem

De acordo com Fonseca (1984), a criança com dificuldade de aprendizagem não é deficiente, não tem problemas de visão e audição, comunica-se bem e não possui inferioridade mental global. Caracteriza-se por manifestar uma discrepância entre o seu potencial intelectual e o seu atual nível de realização escolar, apresenta desordens no processo de aprendizagem. Não demonstra sinais de debilidade mental e de privação sensorial (visual ou auditiva), demonstra dificuldade perceptiva. Aprende a um ritmo lento e pode beneficiar-se pouco dos programas regulares não respondendo às exigências e os objetivos educacionais mínimos.

Gallagher (apud FONSECA, 1984) descreve que a criança com dificuldade de aprendizagem possui desequilíbrios de desenvolvimento que revelam uma disparidade no processo psicológico relacionado com a educação acadêmica de forma a adaptá-la à natureza e ao nível do desvio do seu processo de desenvolvimento.

Sobre distúrbio de aprendizagem Ross (1979) sustenta que *a criança com esse problema não manifesta subnormalidade mental geral, não é portadora de deficiências das funções auditivas ou visuais, não está impedida de desempenhar tarefas educativas em razão de distúrbios psicológicos desconexos e é dotada das vantagens proporcionadas por educação e cultura adequadas, mas que, não obstante, manifesta desempenho teórico.* (p. 28)

Nas definições citadas, esclarece-se pouco sobre a diferenciação entre "dificuldade de aprendizagem" e "distúrbio de aprendizagem". Nelas especificam-se a incapacidade, ou seja, o que o indivíduo não apresenta, mas pouco se diz a respeito do que o indivíduo possui, o que realmente encontra-se fora do problema. As definições classificam-se em uma categoria heterogênea necessitando maior aperfeiçoamento e identificação das categorias e subcategorias do problema apresentado pelo sujeito. Desse modo, pode-se afirmar que ainda não há uma diferenciação clara e "fechada" sobre dificuldade e distúrbio de aprendizagem. Acredita-se que os estudos atuais da neurociência e da psicologia cognitiva buscam entender e elucidar melhor esse importante aspecto do ser humano que é o da aprendizagem.

Contudo, seja distúrbio ou dificuldade de aprendizagem o olhar do psicólogo dever ser em relação às ocorrências situacionais, ou seja, sobre as circunstâncias que envolvem o sujeito portador do problema. No presente estudo está sendo focalizado o contexto familiar.

3.2. Papel da família e da escola

Muitas vezes a criança não possui déficit intelectual nem questões orgânicas que podem comprometer seu desempenho escolar, porém encontra dificuldades em utilizar os recursos dos quais dispõe. É o que se denomina de inibição intelectual. Para Freud (apud SOUZA, 1993), inibição se refere a uma diminuição de uma função. Desse modo, o ego recorre a inibições de suas funções com o objetivo de evitar um conflito. Por exemplo, a criança pode se inibir intelectualmente devido à falta do carinho, apoio e orientação dos pais. De acordo com Klein (apud SOUZA, 1993) uma das funções dos pais seria propiciar uma educação menos repressiva à criança

Dessa forma, pode-se afirmar que a inibição intelectual tem como determinantes os fatores emocionais embora esteja também relacionada a ela outros aspectos (orgânicos, psicogênicos e ambientais).

Os pais, para evitar a inibição intelectual da criança e conseqüentemente a dificuldade de aprendizagem, devem considerar alguns elementos dentro do meio familiar como, por exemplo, responder a curiosidade da criança sem excesso da repressão. Logo, como já referido, verificamos que é importante orientar a família para "cuidar" da criança, desde os primeiros meses de vida.

Lima (1991), também se reporta às tarefas dos pais sustentando que através da sua autoridade eles devem transmitir aos filhos seus conhecimentos e experiências auxiliando-os a discriminar realidade de fantasia favorecendo, assim, as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento.

Através da família a criança aprende a vitalizar os cuidados físicos (respiração, locomoção, alimentação,...), a como estruturar as relações familiares (elaborando sentimentos de inveja, ciúme), como se tornar um ser criativo, produtivo (brincar, participar das tarefas do lar, responsabilizar-se pelas tarefas escolares), como conviver em sociedade (SOIEFER apud LIMA, 1991).

Sutherland (apud FRAIMAN, 1997) aponta que a falta de atenção e participação dos pais tem relações diretas com o baixo rendimento intelectual e a repetência dos filhos. Dessa maneira, pode-se afirmar que o jovem internaliza sua dor e mostra através da sua conduta a maneira como sente que os pais lhe tratam: descaso, descuido, desamor. Sentindo-se mal acolhido por seus pais, desiste de cuidar de si próprio o que pode ter como conseqüência a dificuldade em aprender.

Sabe-se que comportamento de pouco zelo pela criança pode favorecer comprometermos psíquicos o que nos permite afirmar, portanto, que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com a ausência do envolvimento parental na vida dos filhos. De acordo com Souza (1993), as famílias incapazes de entender o que angustia a criança, negam o que ela expressa fornecendo a fuga como a maneira de lidar com as dificuldades em aprender. Por outro lado, os pais que participam da vida dos filhos transmitem afeto, oferecem exemplos a

serem seguidos, ou seja, estão efetivamente presentes, propiciam à criança segurança, o gosto pelo trabalho e o desejo em aprender. Conforme salienta Souza (1993), as dificuldades estão associadas com a forma como foi estabelecida, dentro da família, a relação com o conhecimento. Pais ausentes, certamente, não favorecem a criança o desenvolvimento de uma relação positiva com o conhecimento.

Conclui-se que esses pais permitem que a criança sinta-se largada e abandonada, sem referências e modelo. A falta do envolvimento parental na vida da criança contribui, ainda, para que ela encontre dificuldade em inserir-se no grupo, tomando-se como ponto de partida que o conhecimento só se dá no grupo onde a convivência com as diferenças e conflitos propiciam o processo do saber. Com essas dificuldades, a criança torna-se impedida de sentir prazer em aprender, uma vez que é o outro, o grupo, quem pode oferecer isso (lembrando que os pais são a base de toda experiência grupal). Sem prazer, a criança pode encontrar problemas para colocar em prática todo o seu potencial intelectual desenvolvendo assim, dificuldade de aprendizagem.

Embora se saiba que a escola e o professor são elementos que exercem influência na produtividade da criança, não será aprofundado esse aspecto neste trabalho.

Ajuriaguerra (apud LIMA, 1991) afirma que
cabem à instituição, por exemplo, oferecer um sistema de conhecimentos fundamentais sobre um certo número de regras de aprendizagem e novas formas de adaptação social. (p. 10).

A escola será para a criança uma realidade nova onde repetirá suas atitudes em relação às tarefas da vida em geral, exigirá dela um posicionamento próprio deixando a condição mais passiva de ser cuidada e essa tarefa de adaptação às novas exigências, colocadas pela escola, representa para a criança, algumas vezes, algo difícil de superar. Klein (apud LIMA, 1991).

Nesse sentido, acredita-se que a escola deve acolher a criança sem impor seus princípios de funcionamento, pois tal imposição pode dificultar a experiência da criança com o conhecimento, ou seja, a escola deveria receber o aluno e exigir dele gradativamente, favorecendo um contato menos assustador e possibilitando que ele se

torne um aprendiz produtivo.

Dentro dessa perspectiva a escola pode representar os pais acolhedores ou distantes que a criança já teve desde o nascimento. Pode também representar uma boa experiência para as crianças que nasceram em famílias desorganizadas (LIMA, 1991).

Klein (apud SOUZA 1993), de modo parecido, sugere que *a relação com o professor está influenciada pela maneira como foram elaboradas as angústias edípicas, na medida em que o professor representaria um substituto paterno ou materno.* (p. 50)

É interessante referir-se também à personalidade do educador. De acordo com Polity (1996)

o professor deve ser alguém que aceite as limitações do outro e que possa trabalhar junto com. Isto supõe considerar as angústias, defesas e resistências que surgem ao longo do caminho, e então poder trabalhar com os sentimentos e a parte cognitiva bem harmonizadas. (p. 22)

A mesma autora considera de primordial importância que o professor seja capaz de valer-se do conceito que ela chama de "autoridade interna" que seria a capacidade do sujeito desempenhar satisfatoriamente aquelas coisas advindas do desejo interno, isto é, assim como é preciso que a criança deseje aprender é importante que o educador deseje realmente ensinar. A ausência dessa disponibilidade interna faz com que o professor transmita os conhecimentos de modo mecânico podendo impedir o aluno de exercer plenamente sua habilidade intelectual, contribuindo, assim para o desenvolvimento da dificuldade de aprendizagem.

Pinto et al (1994) parece também partilhar dessa idéia ressaltando que o professor deveria concentrar-se na formação da estruturas do pensamento e evitar a transmissão mecânica de um saber que o educando não tem possibilidades de assimilar.

O papel do professor também não é o de "dono da verdade" que disserta sobre o conhecimento. O bom educador tem o estudo como prática constante para despertar em seus alunos o prazer de aprender e desenvolver uma posição crítica diante do conhecimento. Ensinar é um processo que se caracteriza pelo desejo de conhecer e que afeta professor e aluno modificando sua posição no mundo.

Dentro de um enfoque teórico pós-constructivista, acredita-se que uma das primordiais funções do educador, assim como a dos pais, é a de instigar na criança o desejo em aprender contribuindo, desse modo, para que ela pense e exercite seu saber sobre o mundo produzindo conhecimento e participe ativamente do seu processo de aprendizagem (SOUZA, 1993).

Como podemos perceber a escola também atua sobre o aluno podendo auxiliá-lo ou impedi-lo de utilizar toda sua capacidade intelectual.

Logo o progresso da criança na escola depende não só do modo como tal instituição trabalha com ela, mas também das influências da sua família. Dependem ainda das suas próprias condições, bem como dos aspectos culturais e sociais que no presente estudo não serão enfatizados.

Um outro ponto, que é interessante ser ressaltado, são os possíveis fatores que contribuem para que a dificuldade em aprender seja mantida.

Pode-se constatar, muitas vezes, a falta de integração entre a família e a escola. A ausência dessa importante troca faz com que ambas instituições fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando na escola por causas provenientes do próprio lar (como o distanciamento dos pais na sua vida), ou de algo que esteja ocorrendo dentro da sala de aula. Tal situação pode reforçar na criança um desestímulo na busca do conhecimento e conseqüentemente contribuir para que continue a encontrar dificuldades em aprender.

Pode-se observar na prática que os pais culpam a escola por não promover nenhum movimento em que eles possam participar e a escola, por sua vez, faz o mesmo, acusando-os de omissão. O ideal é que família e escola ajam juntas em prol da criança. Lima (1991) lembra que a família e a escola podem ser consideradas como dois subsistemas com um elemento em comum: a criança. É importante existir participação recíproca da escola e da família.

Um outro fator relevante que mantém a criança com dificuldade de aprendizagem é que embora cada aluno no seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo seja objeto de atenção do sistema educacional, freqüentemente os professores não consideram

as diferenças de cada educando. Com isso, a criança com problemas de aprendizagem é reprovada permanecendo longo tempo na instituição. Só a partir de então ela recebe atenção específica sendo encaminhada para profissionais que possam auxiliá-la de modo efetivo.

A escola também não deve ignorar o que a criança experiencia fora dela, pois assim, transforma a criança alienada de seu mundo e de seu desejo de aprender em um sujeito com problemas de aprendizagem.

3.3. Percepção de pais e escola sobre as dificuldades de aprendizagem

Diante dos problemas de aprendizagem dos filhos alguns pais, mais preparados psicologicamente, encaram a questão como desafio e procuram desenvolver um relacionamento com a criança baseado no diálogo e aceitação; se interessam pelo desenvolvimento de um trabalho em conjunto com a escola com o objetivo de ajudá-la a superar as suas dificuldades escolares. Desejam ainda entender as possíveis causas do problema e até se dispõem, juntamente com a criança, a um tratamento com especialista, se necessário.

No entanto, a maioria dos pais, nos dias de hoje, trabalham excessivamente envolvidos com suas próprias necessidades e desinteressados "deixam" seus filhos na escola. Estes ao defrontarem com algum problema recebem atenção dos professores quando na verdade o que desejam, muitas vezes, é somente se sentirem queridos. Assim, para chamar atenção dos pais chegam a desenvolver dificuldades em aprender. Seus pais perante tais dificuldades podem se angustiar pela possibilidade de terem um filho deficiente, acusar a escola por incompetência em ensinar ou ainda culpar a criança por preguiça e falta de vontade. Não percebem que não conseguem acolher seus filhos para ajudá-los a crescer.

Em relação à escola pode-se afirmar também que muitas culpabilizam exclusivamente a criança e sua família pelo fracasso escolar. Afirmam que suas dificuldades são provenientes da dinâmica familiar desenvolvida, outras priorizam a classe social do educando

ressaltando ser esta a principal causa do seu problema escolar.

Como foi visto, a dificuldade de aprendizagem pode ser consequência, realmente da falta de apoio e acolhimento dos pais, contudo, o ideal não é pais e escola ficarem trocando acusações, nem procurar culpados, mas realizarem um movimento integrado que possa, da melhor maneira possível, auxiliar a criança a superar sua dificuldade recuperando o prazer em aprender.

Para Nucci (1996), a parceria entre pais e escola é fundamental para a aprendizagem da criança. Cavalcante (1998), reportando-se a essa idéia afirma que a colaboração entre pais e escola melhora o ambiente escolar e transforma a experiência educacional dos alunos numa vivência mais significativa. As pesquisas de Waxman, 1980; Henderson, 1987; Comer, 1980, citadas por essa autora, atestam que os benefícios decorrentes da colaboração entre pais e escola incluem melhora do rendimento escolar, diminuição das faltas e repetências e redução dos problemas de comportamento.

O envolvimento dos pais com a escola também faz com que os conflitos dessa instituição com os familiares reduzam, e permite que os pais desenvolvam uma postura mais positiva a respeito da escola e de si mesmos.

Contudo, há diversos aspectos que influenciam no distanciamento casa-escola. Uma das dificuldades, salienta Cavalcante (1998), está relacionada aos educadores que costumam dar aos pais funções secundárias nas atividades escolares. E quando os professores envolvem os pais, tal envolvimento não está associado a uma real parceria. Outro problema está voltado para o costume de culpar os pais pelas dificuldades da criança principalmente se a família é de baixa-renda.

Ainda constantes mudanças demográficas e sociais como o declínio na qualidade de vida dificultam a colaboração entre pais e escola e ao mesmo tempo fazem dela uma necessidade mais urgente.

Fraiman (1997) lembra outro obstáculo no envolvimento casa-escola, normalmente os pais são pouco informados sobre como e qual a sua melhor forma de participação.

Alguns autores, entretanto, mencionam sugestões para o desenvolvimento de parcerias entre pais e escola.

Cavalcante (1998), por exemplo, recomenda que se deve certificar que os pais e alunos estão sendo ouvidos dando-lhes oportunidade de expressarem seus desejos e percepções. É importante o estabelecimento de um sistema de comunicação clara com os pais, procurando não utilizar uma linguagem rebuscada que os façam sentir inibidos, é preciso também encorajá-los a expor suas opiniões que podem ajudar a escola a servir melhor os alunos.

Fraiman (1997) afirma que uma das maneiras de desenvolver a parceria entre pais e escola seria realizando um trabalho de conscientização junto aos profissionais da escola no que se refere à importância do envolvimento dos pais na educação. Este mesmo autor também sugere que sejam oferecidos cursos, palestras ou reuniões de orientação com os pais com o objetivo de melhor conhecê-los propiciando o desenvolvimento de uma aliança entre casa e escola.

Acredita-se que tais sugestões sejam relevantes bem como qualquer movimento que contribua de modo positivo para o desenvolvimento da criança.

4. Pais como auxiliares nas dificuldades de aprendizagem: estratégias preventivas e interventivas

Alguns pontos importantes a serem valorizados são recomendados neste trabalho, com o objetivo de auxiliar os pais a prevenir que as crianças encontrem dificuldades em aprender em decorrência do distanciamento de seus pais. Não se pretende oferecer fórmulas prontas, mas ressaltar aspectos que possam orientar as pessoas envolvidas com a criança antes que ela demonstre indícios de que está encontrando dificuldades de aprendizagem. Poderiam ser destacados os seguintes passos.

É importante que os pais incentivem a expressão da curiosidade natural e o impulso da criança para a pesquisa do desconhecido. Para isto, pode-se sugerir algumas atividades:

a) Jogos e brincadeiras em que os pais e criança participem como: brincadeiras com fantoches, contar histórias teatrino e outras nas quais a criança deve se envolver ativamente dando palpites,

transformando o final das histórias, criando situações, em resumo possa expor o que aprendeu e ser estimulada a querer saber mais sobre o que ainda é novo para ela.

b) Leituras de histórias em que a criança tenha acesso a gravuras, possa manusear o livro e tentar saber o que vem a seguir a partir do estímulo dos pais e da observação das gravuras. É interessante a introdução de assuntos novos a partir de diferentes livros. Outra atividade seria o pai ou a mãe ler um livro e a criança outro depois o pai ou a mãe conta a história que leu e a criança faz o mesmo, trocando idéias e opiniões.

c) Passeios ao zoológico e museus nos quais a criança possa ter contato com outras realidades estimulando nela questionamentos, emissão de opiniões e o amor pelo conhecimento e pela descoberta.

d) É bom também que os pais, além de brincar, ouçam músicas juntos, favorecendo a interação criativa.

Os pais também podem fortalecer a auto-estima da criança através, por exemplo, de:

- a) valorização de acertos.
- b) correção direcionada de atitude negativa da criança, ou seja, chamar atenção dos pequenos mostrando as consequências de sua ação e sugerindo comportamentos mais adequados. Não brigar, não xingar, mas mostrar que sua atitude está errada.
- c) Motivação, estímulo de atividades em que a criança se sinta bem e tenha aptidão.

Ouvir os filhos também é uma outra atitude importante para que a criança sinta a presença dos pais. Através do diálogo os pais se interam das principais questões da vida do filho, de suas descobertas e de suas dúvidas. Desse modo, a família está sempre aberta às possíveis visões da criança e também preparada para ajudá-la no que for preciso.

Deve haver participação dos pais nos eventos escolares e nas atividades extra-escolares como balé, natação, etc... O importante é o pai/mãe estarem envolvidos em todas as atividades dos filhos. Sabe-se que a criança diante de vitória ou derrota procura sempre o olhar acolhedor dos pais. Ressalta-se, ainda, a necessidade dos pais conhecerem os professores dos filhos e conversarem sempre sobre

suas ações e situação da criança na escola. Esse é um modo de os genitores tomarem conhecimento do comportamento dos filhos fora do ambiente familiar, podendo assim melhor educá-lo.

Como atualmente, a maioria das mães trabalha fora, a criança ou fica com babá ou na escola, muitas vezes entendendo que fora, de certo modo, abandonada pelos pais. Dessa maneira, os pais podem levar os pequenos para conhecerem o local do seu trabalho, explicando porque precisa ficar ali e expondo a importância do seu trabalho para eles e para o bem estar da família.

Cumprir enfatizar que a maioria dos pais utiliza o próprio modelo de comportamento para educar os filhos. A ausência deles veda essa possibilidade sem paradigmas de conduta o que pode prejudicar seu rendimento escolar, já que ela não sabe como agir.

É preciso também que os pais amem e aceitem o filho como ele é fisicamente e emocionalmente (temperamento). Com essa segurança a criança pode explorar o novo mundo das pessoas, coisas e idéias ao qual será exposto.

Os pais podem estimular a independência dos pequenos criando espaço para novas ligações, afinal presença não deve ser confundida com aprisionamento, limitação. Além disso, as crianças aprendem não só com os pais, mas também com a vida social e escolar.

Em item anterior, colocou-se a importância de os genitores ouvirem seus filhos, mas também é necessário que pai/mãe motivem-nos a expressarem seus sentimentos, exporem seus medos e angústias. O ideal é que os pais tornem-se ancoradouro seguro quando os filhos se sentirem em uma "tempestade emocional". Afinal, ouvir não basta, se assim o fosse os sujeitos se satisfariam conversando consigo mesmo ou com animais. A presença dos pais está em ouvir e participar.

Presença não é sinônimo de exigência demasiada. A exigência deve ser proporcional ao potencial da criança. Exigir pouco ou nada pode dar a "falsa" idéia de abandono. Enquanto que o contrário estressa e entristece podendo levar a criança a dificuldade de aprendizagem.

Até aqui foram elencadas algumas sugestões de prevenção da ausência familiar. Contudo, o professor pode representar um substituto paterno ou materno para a criança, conforme ressaltado no item dois. Desse modo, considera-se necessário sugerir, também, alguns passos

para os professores fazendo com que estes sejam coadjuvantes no processo de envolvimento criança/família:

Os professores podem solicitar a participação dos pais nos eventos escolares ou marcar reuniões periódicas com o fim de discutir as questões das crianças. Se os pais, por algum motivo, não podem comparecer nas reuniões, o professor pode ligar para os pais e tentar discutir com eles o que seria feito na reunião.

Os educadores podem criar atividades em que os pais participem efetivamente, tais como: gincanas, piquenique, apresentação teatrais...

A escola juntamente com os professores pode promover cursos, palestras ou reuniões com o objetivo de orientar os pais sobre a importância de sua participação na educação de seus filhos. Tais eventos também propiciam uma relação mais estreita e um melhor entrosamento entre pais e professores/escola, gerando aliança, confiança e sintonia de propósitos entre família e a escola.

Considerando que a criança desde de bem pequena pesquisa e busca conhecer o mundo à sua volta, pode-se dizer que o estímulo e a participação dos pais neste processo influencia de modo determinante a qualidade do saber adquirido e das relações estabelecidas.

As atitudes dos pais de ausência/presença inibem/estimulam as crianças a usarem sem/com plenitude suas potencialidades. Assim, os passos sugeridos aqui promovem a participação dos pais no envolvimento da criança, mas cumpre colocar que cada caso é único e que as recomendações podem e devem ser adaptadas.

Conclusão

A pesquisa teórica mostra que os pais desempenham imprescindível importância na vida de seus filhos. A relação estabelecida entre eles deve ser positiva e densa para que a criança se torne um adulto saudável. Desse modo, pode-se perceber que a ausência da participação dos pais gerando relações pouco significativas na vida dos pequenos pode fazer com que se sintam mal acolhidos e abandonados. Pode levá-los a desenvolver baixa auto-estima, a desacreditarem no seu potencial e perderem o prazer em aprender

Desse modo, encontrarão dificuldades na aprendizagem.

Creemos que se os pais tomarem determinados cuidados, podem evitar que a criança desenvolva dificuldades de aprendizagem por conta de sua ausência. Algumas recomendações foram sugeridas no último capítulo.

Este estudo pode auxiliar, portanto, pais e educadores, pois traz informações acerca da aprendizagem e da associação entre a ausência dos pais e dificuldade de aprendizagem dos filhos. Pode contribuir também para que pais e professores repensem sobre suas posturas em relação ao filho/aluno e a influência que exercem na sua vida.

Pensa-se que a questão da dificuldade de aprendizagem e ausência dos pais é muito importante, considerando que hoje em dia os pais se envolvem cada vez mais com suas atividades cotidianas não se importando devidamente com a vida escolar dos filhos, o que certamente contribui para aumentar o alto índice de crianças encaminhadas à clínicas psicológicas com queixa de problema de aprendizagem.

Tendo em vista a pretensão de trabalhar com a clientela infantil, saber mais sobre dificuldade de aprendizagem (que é uma das queixas mais frequentes tanto das escolas, quanto dos consultórios) esta pesquisa trouxe grande contribuição para a autora, como também para o estágio com crianças institucionalizadas que estão afastadas dos pais permitindo compreender melhor seu funcionamento psíquico e suas dificuldades.

Referências Bibliográficas

- BIGGE, Morris L. *Teorias da Aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U. 1977.
- CAMPOS, J. C.; CARVALHO, H. A. G. *Psicologia do Desenvolvimento: Influência da família*. São Paulo: Edicon, 1983.
- CAMPOS, R. Porque é tão difícil de aprender? *Revista viver psicologia*. São Paulo, n. 68, p. 20, set. 1998.
- CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: Educação abrangente. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. ABRAPEE, *Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO* • 255

- Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.
- FONSECA, V. da. *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Notícias, 1984.
- FACHINI, N. Enfoque psicanalítico da Violência Social. In: AMORETI, R. (Org.). *Psicanálise e violência – metapsicologia – clínica – cultura*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência Aprisionada*. Abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. Autonomia de Pensamento Possibilidade de Expressão. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRAIMAN, L. P. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. 1997. 134 p. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós piagetiano. In: GROSSI E. P.; BORDIN J. *Construtivismo pós piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GROSSI, E. P. O triângulo básico da estruturação humana. In: GROSSI, E. P.; BORDIN J. (Org.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GROSSI, E. P. Um novo paradigma sobre aprendizagem. In: GROSSI; BORDIN (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HURSTEL, F.; LACAN, J. *As novas fronteiras da paternidade*. Campinas: Papirus, 1999.
- LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LIMA, C. M. B. *A aliança familiar na adaptação escolar ineficaz*. São Paulo: USP, 1991. 386 p. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LIMA, E.C.A.S. O conhecimento psicológico e sua relação com a educação. *Em aberto*, Brasília, v. 3, nº 48, 1990, p.16.
- MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo Cortez, 1986.
- NETTO, S.F. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo Universidade de São Paulo, 1987.
- NUCCI, E. P. Os pais como companheiros no processo de alfabetização. *Estudo de psicologia*, Campinas, n. 1, v. 13, p. 75-76, jan./abr. 1996.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- PINTO, E. B. et al Contribuição para a análise dos indicadores sociais e familiares do atraso escolar. *Temas sobre o desenvolvimento*, São Paulo, ano 4, n. 21, p. 2-9, nov./dez. 1994.
- POLITY, E. Repensando o papel do educador à luz da psicanálise. *Revista insight*, São Paulo, p. 22-24, nov. 1996.
- ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldade na leitura*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.
- SOUZA, A. S. L. *A entrevista familiar diagnóstica como instrumento auxiliar no estudo da influência dos psicodinamismos da família em criança com inibição intelectual*. São Paulo: USP, [s.d.] 280 p. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Psicanálise, Família e Aprendizagem. *Insight*, São Paulo, p. 23-27, out. 1999.
- VIOLANTE, M. L. V. *A criança mal amada – Estudo sobre potencialidade melancólica*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VOLICH, R. M. A técnica por um fio... Reflexões sobre a terapêutica psicossomática. In: FERRAZ; VOLICH (Org.). *Psicossomática Psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Construção das relações interpessoais no processo de aprendizagem

Rita Maria Lino Tarcia

Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP
Pedagoga e Coordenadora do Curso de Pedagogia
do Centro Unisal/São Paulo

Ao procurar recuperar o humano na condição existencial, valorizamos o aluno como pessoa situada, com uma história, com emoções, motivos e interesse. Um aluno com uma face, um nome, uma esperança, uma estória a ser contada. Nele, o afetivo não se oporia ao racional, mas esses dois aspectos se vivificariam um ao outro (...) Vemos um aluno ao qual se dá voz ativa, com uma história de vida, com significado e valores cuja especificidade social e histórica é o ponto de partida para o trabalho pedagógico.
(ABRAMOWICZ, 1992, p. 93)

Introdução

Muitos estudos desenvolvidos pela Psicologia Educacional permitem-nos estabelecer a relação entre as características do professor e a qualidade da aprendizagem do aluno. A maneira pela qual o docente "gerencia as informações, possibilitando a transformação dessas em conhecimento e gerencia as emoções, uma vez que entre em contato com o outro" possibilita o desenvolvimento de uma atmosfera agradável e adequada para a consecução dos objetivos educacionais. Quando a preocupação do docente recai na aprendizagem do aluno e não no ato de ensinar, temos as diretrizes para o bom relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, os bons resultados da aprendizagem. Nesse caso, o professor assume o papel de orientador

e co-participante do processo, encorajando o aluno a uma maior participação, iniciativa e responsabilidade, que são divididas entre os integrantes do processo. Cabe ao docente desenvolver a capacidade de integração e respeito ao universo do outro, assumindo o ato de educar de modo cooperativo e construtivo, traduzindo a sua verdade dentro da verdade do outro. (ABRAMOWICZ, 1992, p.10)

Quando destacamos a importância das condições existenciais do aluno, propõe-se uma subjetividade que causa inquietação nos pesquisadores:

esquece-se que há uma dialética entre o afetivo e o cognitivo e que emoção e pensamento se entrelaçam. Ressalta-se aqui que o aluno é um todo indivisível onde as atitudes afetivas são essenciais na aquisição do conhecimento. O processo de conhecimento é um momento de apreensão amorosa, afetiva. (ABRAMOWICZ, 1992, p.92)

Portanto, torna-se um apelo ao professor de ser aquele que é capaz de se relacionar de maneira positiva com seus alunos, desenvolvendo uma relação centrada na confiança, no respeito e na amizade, não excluindo sua competência técnica e teórica do conteúdo da área a que pertence.

Contribuições de Wallon

Na teoria psicogenética de Henri Wallon, também encontramos a dimensão afetiva ocupando lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica (...). Pensar nessa direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva. (DANTAS, 1992)

Salientamos a integração entre inteligência e seus processos cognitivos com a afetividade e mais uma vez explicitando a importância da comunicação, em diferentes fases da vida humana, como possibilidade de trocas, inclusive afetivas, na construção do eu.

A maneira pela qual o professor organiza seu comportamento e o conteúdo com o qual trabalha em sala de aula está fundamentada em uma determinada concepção do papel que acredita ser o do professor, que por sua vez reflete valores e crenças individuais. Acreditamos que para realizar um trabalho docente significativo e que esteja centrado na aprendizagem do aluno, o professor necessita acreditar que pode modificar o mundo a partir de um processo de reflexão e de mudança pessoal, "pela transformação de nossa própria mente. Isso acontece, quando nós adquirimos a capacidade de ver os mesmos panoramas com novos olhos". (ABREU, 2000, p.14)

Contribuições de Vygotsky

A Psicologia como ciência apresenta uma tendência atual de reunião entre as dimensões cognitiva e afetiva, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Considerando as contribuições de Vygotsky nesse processo, explicitamos que

os aspectos mais difíceis e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre o pensamento e a linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. (OLIVEIRA, 1992, p.75)

Vygotsky não considera o afetivo e o cognitivo como dimensões isoláveis, propõe uma unidade de processos e define que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, incluindo as necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Neste ponto, podemos identificar a importância dos recursos de presença, como os exemplos e as histórias, e as metáforas como meio de aproximação do intelecto e do afeto, possibilitando, no processo de ensino e aprendizagem, resultados mais significativos.

Contribuições de Piaget

Também Piaget busca uma articulação entre a afetividade e a cognição, na medida em que estuda a moralidade. Ele propõe novas atitudes pedagógicas que se configuram como as únicas possíveis de orientar o educando em um processo libertário e democrático, uma vez que é na ação moral que se confrontam a afetividade e a razão. Segundo La Taille,

a afetividade é comumente interpretada como uma energia, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos e de situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações e a razão está a seu serviço. (LA TAILLE, 1992, p. 65)

Contribuições de Rogers

Destacamos três qualidades apresentadas por Carl Rogers (1972) dentro do seu modelo de relacionamento interpessoal centrado no aluno e priorizando a relação entre professor-aluno como possibilidade de criação de um clima facilitador da aprendizagem. A primeira delas é a autenticidade, capacidade de o professor apresentar-se como uma pessoa real, buscando um encontro pessoal e direto com o aluno, explicitando suas convicções, sentimentos, pensamentos e conhecimentos; ser autêntico significa agir de acordo com o que, de fato pensa e acredita. A segunda qualidade é o "apreço pelo aprendiz" como ser humano imperfeito e dotado de capacidades, sentimentos e potencialidades. É a qualidade da compreensão empática, que é a capacidade de colocar-se no lugar do outro, procurando sentir e compreender suas reações e pensamentos. É colocar-se na situação do aluno para perceber o contexto e o percurso de aprendizagem que ele desenvolve.

Construção das relações interpessoais

A qualidade das relações estabelecidas em situação de aprendizagem está diretamente relacionada ao processo como um todo, iniciando-se com as decisões tomadas no planejamento

que leva em conta e incorpora as necessidades, expectativas e interesses dos alunos (...); um conteúdo que tem como característica de tratamento o estudo e o questionamento de assuntos de interesse dos participantes, das teorias a partir da prática, de experiências vividas, de pesquisas realizadas e a busca conjunta do encaminhamento para os problemas enfocados; as estratégias selecionadas para tirar o aluno da passividade trazem para a sala de aula um clima de abertura às críticas, de diálogo, de propostas e contrapropostas, de questionamentos, de respeito mútuo, de interação entre a teoria e a prática; um clima descontraído, sem tensão, porém, de trabalho sério, produtivo, discutindo a aplicabilidade das teorias e diretrizes pedagógicas. (MASETO, 1992, p.25)

Assim sendo, o professor afasta-se do papel de transmissor de verdades absolutas e busca um processo mais autêntico a partir da troca efetiva com o aluno, utilizando-se dos processos argumentativos para construir tanto o conhecimento quanto às relações interpessoais. Diante deste novo desafio que permeia a prática docente, encontramos em Paulo Freire a energia e a visão de homem que necessitamos para assumir novos papéis e desenvolver novos processos de aprendizagem, objetivando o desvelar do mundo real.

O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje que o esmaga, permanece, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1980, p. 41)

Em sua visão de homem, no, para e com o mundo, Paulo Freire explicita o movimento histórico e social. Dessa forma, acreditamos que a realidade deve ser compreendida em todas as suas relações, rejeitando a idéia de um professor totalmente sábio e um aluno totalmente ignorante, desenvolvendo um processo de aprendizagem em movimentos, nos quais todos estão ensinando e aprendendo

sempre. Freire sugere uma educação reflexiva, contextualizada no processo social, cultural histórico e político.

Conclusão

Cabe aos educadores uma reflexão como seres humanos que são, portanto, curiosos como seus alunos, com o objetivo de desenvolver condições favoráveis para juntos construir o conhecimento e a crítica, buscando o diálogo, a conscientização, o estar no mundo criando e recriando a todo momento.

O diálogo possibilita uma relação horizontal, dialética, afirma Paulo Freire. O diálogo horizontal estabelece uma relação de respeito mútuo, propiciando comunicação, autenticidade, cooperação e afetividade.

O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1979, p. 84)

A relação dialógica é pressuposto básico para a cooperação e para a solidariedade, é a confirmação da inquietação e da curiosidade como elementos da inconclusão permanente no movimento da história.

Paulo Freire destaca como um dos saberes necessários à prática educativa o querer bem aos educandos, o estar aberto à coragem de querer bem. Nesse caso a afetividade e a sua expressão não assustam o professor. *"Na verdade, é preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade"* (1997, p. 159). A idéia de que quanto mais severo, frio e distante do aluno tanto melhor o professor será, deixa de ser imperativa na prática pedagógica. A afetividade não está excluída da cognoscibilidade. Freire alerta que não se pode permitir que a afetividade do professor interfira no cumprimento ético de seu dever e no exercício de sua autoridade enquanto gestor, orientador do processo de aprendizagem.

Como prática estritamente humana, jamais pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devam ser reprimidos (...). Nem tampouco jamais compreendi a

prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido, porém, de que a rigidez, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigidez científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 1997, p.165)

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A Prática Docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- ABREU, Antonio Suárez. *A arte de argumentar gerenciando razão e emoção*. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 2. ed. São Paulo: Moraes 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. *Ensino-aprendizagem no 3º grau*. In: *Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO* • 265

- D'ANTOLA, A. (Org.). *A Prática Docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

La Universidad en el contexto de las transformaciones globales¹

Nelson Colossi

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina
Diretor do Programa de Mestrado em Administração
Diretor do Núcleo de Pesquisas e Estudos
em Administração Universitária

La historia, como la ciencia de lo ocurrido, estudia los hechos históricos, buscando reproducir la imagen de la marcha de los acontecimientos y mostrar en su conjunto, las articulaciones entre ellos. En un futuro próximo, cuando los historiadores investiguen los hechos y acontecimientos que hoy marcan los días actuales, irán a constatar que la velocidad e imprevisibilidad de las transformaciones globales, bien como la expresiva tendencia a la formación de una "sociedad organizacional", se constituyen en las características principales de la vida humana en la sociedad de entonces.

Se percibe, hoy, un ciclo continuo de transformaciones, en por lo menos tres dimensiones: macrosocial, organizacional y humano-comportamental. Los cambios macrosociales son observados en sus elementos socio-político-económico-cultural; los cambios organizacionales tales como, tecnológicos y estructurales, son inexorables; y, aún, los cambios de valores y creencias del hombre que influyen en su comportamiento. Así, estas tres dimensiones de transformaciones globales, si interactuando mutuamente, hacen que cualquier cambio en alguna de esas direcciones provoque mudanzas.

El concepto de "sociedad organizacional", visualizado en la clásica observación de Etzioni (1984): "nacemos en organizaciones, vivimos en organizaciones y, hasta para morir, dependemos de organizaciones", explica otra característica relevante de la sociedad

actual. En realidad, se trata de un concepto explorado en la Antropología Cultural, mostrando la creciente influencia de las organizaciones en la vida humana individual o asociada. Así, en esta sociedad de organizaciones se observa el aumento, cada vez mayor, del número de comunidades o grupos sociales organizados, formal o informalmente, buscando reunir esfuerzos para alcanzar o salvaguardar intereses y objetivos comunes. Manifestaciones de esas organizaciones están en los más diversos sectores de la sociedad y se presentan en las más variadas formas, tales como asociaciones de barrios, de funcionarios, organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales, para citar algunos ejemplos.

En este contexto de transformaciones globales de la actual sociedad organizacional, se sitúan las Instituciones de Enseñanza Superior. Son ellas organismos responsables por la oferta de Educación Superior a la sociedad donde sirven. Denominados, usualmente, Universidades, ellas son en esencia, instituciones sociales. En realidad, la Universidad ha sido una de las más respetadas instituciones sociales desde sus orígenes. Las Instituciones Sociales, por definición son entidades socio-culturales, creadas a partir de ideales y valores del grupo social donde están insertos. Las Instituciones Sociales son entidades estables y duraderas y su función mayor es contribuir para la realización de expectativas e intereses de la sociedad como un todo, en busca de mejorar la calidad de vida del ser humano. Por lo tanto, la Universidad, como Institución Social, es un organismo vivo, una entidad estructurada a partir de normas, ideales y valores para atender las expectativas e intereses socio-cultural-político-económicos. Por eso, la Universidad antes de todo es, un concepto, un ideal substantivo del hombre personaje principal de la vida humana asociada (COLOSSI, 1998).

Vivimos en un mundo, cuya principal característica es la increíble velocidad con que ocurren los cambios. Peter Drucker hace mucho ya anunciaba que vivíamos en una "Era de Discontinuidades", en un libro que, cuando publicado 30 años atrás, parecía algo futurista o ficción a sus lectores. En la misma época, Kenneth Galbraith publicó "Era de Incerteza", refiriéndose al complejo proceso de cambios nunca antes experimentado en la historia de la humanidad. De la misma

forma, la obra de Augusto Perez Lindo, "La Era de las Mutaciones", explora escenarios y filosofías de cambios del mundo.

Sin duda, en los últimos años, se percibe la velocidad con que ocurren las transformaciones globales en el mundo moderno. Se abre, entonces espacio para análisis y reflexiones sobre ellos, no sólo en relación a su naturaleza pero también sobre sus perspectivas futuras. De hecho, es bastante complejo el proceso de cambios en el mundo actual: mudanzas en el ambiente de negocio, mudanzas en las organizaciones, innovaciones tecnológicas, cambio sócio-político-económico-cultural y, sobretodo, cambio de valores y creencias en la concepción del hombre, son ejemplos que señala la necesidad de establecer los nuevos paradigmas que consideraran al hombre como elemento central de este escenario de transformaciones globales.

En este sentido, inexorablemente las Instituciones de Ensino Superior también son afectadas, esto es, participan de este proceso de transformación, aunque sin la misma rapidez de otras instituciones, pero, por eso mismo, sensibles a este nuevo orden macro-social.

Para tal fin, esto es, para que la Universidad pueda continuar desempeñando su importante papel en la sociedad, deben ser considerados dos factores básicos. En primer lugar ella debe repensar su misión e incorporar las nuevas concepciones. Concebida desde sus orígenes como formadora de una elite intelectual y científica responsable, directa o indirectamente, por los avances científicos del mundo, la Universidad hoy debe incorporar en su misión otros significados. Por ejemplo, de acuerdo con la reciente manifestación de la Unesco, la Enseñanza Superior es un derecho, que debe ser asegurado a todos, no solo para una elite, y no solamente formadores de una elite.

El segundo factor que debe ser considerado para insertar a la Universidad en el proceso de cambio, se refiere al que se convino en denominar de Globalización. Por definición, Globalización es un proceso de integración mundial, que está ocurriendo en casi todos los sectores expresivos de la sociedad, en especial en los sectores económico, financiero, de las comunicaciones, de los negocios y, también, de la educación. En realidad, la llave de esta nueva sociedad "sin fronteras", en el ámbito de enseñanza superior, y la busca de una

efectiva integración entre las Universidades, sea a nivel sectorial, regional, local o internacional. O sea, la ecuación de la llamada "Globalización" de la Enseñanza Superior es un establecimiento de Intercambios/Acuerdos/Cambio de experiencias entre las universidades, buscando interacción, en el sentido de fortalecer todos los eslabones que conectan las sociedades sin fronteras.

La universidad, muchas veces, enfrenta críticas por parte de la sociedad a la que sirve. La acusam de ser apenas una institución que repasa conocimiento y, además de eso se ha transformado en un organismo corporativo y burocrático. En realidad, estos son síntomas de una crisis mayor: *crisis de objetivos*. Por esta razón la Universidad necesita adecuarse a los cambios y, crear nuevos paradigmas institucionales, direccionando sus objetivos a las necesidades societarias emanadas de un contexto veloz e imprevisible de transformaciones globales.

Así como que ningún componente societario, este ileso a las crisis vividas en la sociedad, las Instituciones Universitarias reaccionan a esas crisis de forma específica. Algunas veces, siendo dinámica y participativa en la solución de los problemas; en otras situaciones, induciendo su propia crisis, para después solucionarla. En general, la Universidad se posiciona como un elemento pasivo, apenas reflejando en su interior la crisis externa y, sin participar de la solución, apenas protege sus intereses menores.

No hay dudas, el involucimiento activo y efectivo de la Universidad en formulación y en la solución de la crisis y problemas puede ser su principal función institucional. Por tanto, ella necesita construir una comunidad universitária activa y comprometida con todas las dimensiones, social, política, económica y cultural de la vida humana asociada. De esta forma, proposiciones teóricas, nuevas ideas, padrones, nuevos conceptos podran surgir y, poner en jaque el viejo orden formulando nuevos paradigmas macrosocietarios. En la crisis la Universidad deve ser "la institución de la duda", y los profesores tienen que ser profesores de la crítica y de la auto-crítica, lo que resulta en cuatro actitudes: primero *curiosidad* a respecto de cualquier idea, sin preconceptos y con modéstia suficiente para tolerar o riesgo el quedar desactualizado; segundo una profunda *conciencia*

crítica para no aceptar cualquier idea, nueva o vieja, como dogma o por comodismo; tercero, un *respeto* por todos los miembros de la comunidad, independientemente de su concepción de mundo, de sus técnicas, sus ideales o su militancia política; cuarto, el entendimiento de que la universidad tiene que ser, sobre todo, un *centro generador* de alternativas de pensamientos, tanto a nivel de ideas, conceptos y concepciones generales cuanto de técnicas e innovaciones tecnológicas específicas para el desarrollo y mejora de la calidad de vida humana individual y asociada.

Pedro Demo, ilustre sociólogo y profesor de la Universidad de Brasilia, defiende un nuevo paradigma: "*la Universidad debe ser el local legítimo y privilegiado para la producción y divulgación de conocimiento y de la innovación*". Para él, la Universidad brasileña enfrenta, mas de una vez, crisis resultantes de su proceso histórico equivocado. Por esta razón, es inevitable la adopción de nuevos paradigmas institucionales (DEMO, 1994). Su propuesta se fundamenta en la premisa que considera la educación y conocimiento, en el mundo moderno, como la estrategia principal para la innovación a servicio del hombre y para la formación de una ciudadanía constructiva y participativa. Así, él cree que, en estos términos, innovaciones y ciudadanía son tantos "puntos de partida" para la transformación productiva de una sociedad globalizada, generando calidad política y humanista de un lado y, de otro, calidad formal y teórica. En síntesis se trata de un nuevo paradigma para la Universidad, volviéndola para el desarrollo subestantivo del ser humano, considerando que las transformaciones productivas de la sociedad son originadas en procesos educativos y de creación de conocimientos.

La propuesta de Demo (1994), no es solo visionaria: puede ser realizada. Por tanto, basta formular los principales problemas de Enseñanza Superior Brasileño, oriundos de un proceso histórico caracterizado por la desconsideración de las elites políticas y económicas nacionales. En este sentido, las nuevas reglas establecidas por el Gobierno Federal (Lei nº 9131/1995) reformulando el Consejo Nacional de Educación y la Ley n º 9324/1996, Nueva Ley de Directrices y Bases dieron inicio a cambios profundos en el sistema educacional superior brasileño, enfocando, principalmente la

expansión y la calidad de enseñanza. El nuevo sistema, adaptado en tres puntos – flexibilidad, competitividad y evaluación – se orienta por cinco principios generales: expansión, diversificación, evaluación, supervisión, calificación. La necesidad de expansión del sistema educacional superior es el principio básico de la actual Política de Enseñanza Superior del Gobierno Federal. Si desde 1960, con 95.690 estudiantes matriculados hasta 1994, con 1.660.000, hubo un crecimiento de 70% en 34 años, o sea, un promedio de 1,7% al año, por otro lado, de 1994 a 1998, o sea, en 4 años el número de matrículas creció 28%, pasando para 2.125.958 (MEC, 2000).

El segundo principio de la Política de Enseñanza Superior dice respecto de las estrategias de diversificación para democratizar el acceso a la universidad y atender el crecimiento espectacular del número de egresados de enseñanza media. Así, la diversificación del sistema, previsto, en la Nueva LDB, creó una nueva modalidad de Institución, los Centros Universitarios, con algunas prerrogativas de la autonomía universitaria, como crear, organizar y extinguir cursos y programas de educación superior de acuerdo con las demandas societarias. Además de eso, los Cursos Secuenciales, preconizados por la LDB también buscan atender la necesidad de diversificación de acceso a la enseñanza pos-media, dividiéndose en dos finalidades: de formación específica, dirigidas al mercado de trabajo y de complementación de estudios, dirigidas a estudiantes de cursos relacionados que pretenden complementar sus estudios. Aún como estrategias para diversificación del acceso a la Enseñanza Superior fueron creados la Enseñanza a Distancia y la Universidad Virtual que hacen parte, también, de la política educacional del gobierno.

El tercer principio estratégico de la Política de Enseñanza Superior ha orientado la Evaluación de Pre-grado, a través de un complejo sistema de indicadores que despiertan en la sociedad una conciencia en cuanto a exigencia de calidad de los servicios prestados por las instituciones universitarias. Básicamente son cinco los instrumentos de evaluación: el Examen Nacional de Cursos, conocido como "Provaõ", desde 1996 ha atribuido conceptos de A a E a más de 70 cursos de pre-grado; la Evaluación de las Condiciones de Oferta son comisiones de profesores que evalúan *in loco* diversas condiciones

de curso, tales como, calificación del cuerpo docente, instalaciones, bibliotecas, laboratorios y organizaciones didáctico-pedagógicas; la Evaluación Institucional, instituida por el PAIUB (Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas) abarcando las diferentes dimensiones de enseñanza de investigación, de extensión y de la gestión de las instituciones de enseñanza superior se constituyen en un proceso de continuo perfeccionamiento del desempeño académico, de la gestión de la institución, bien como, de la permanente prestación de cuentas a la sociedad; el Censo de Enseñanza Superior, promovido por el Inep (Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativos), provee indicadores sobre el perfil y el desempeño del sistema; el Examen Nacional Medio (Enem) es un examen abierto a todos los alumnos matriculados en cualquier establecimiento de enseñanza media del país, es una forma alternativa del acceso a la enseñanza superior, en complementación o sustitución del vestibular (Examen de Admisión).

La cuarta estrategia de Política de Enseñanza Superior se refiere a la Supervisión del Ministerio de Educación, preocupada en garantizar la calidad de la enseñanza, controlando la renovación del reconocimiento de un curso. Esta renovación es automática cuando este curso obtiene notas A o B, y ninguna clasificación CI (Condiciones Insuficientes) en la Evaluación de las Condiciones de Oferta del Curso y es orientada o aun penalizada cuando recibe notas menores.

Por último, Calificación y Modernización, es el quinto principio estratégico de la Política Nacional de Enseñanza Superior. La calificación se dirige al cuerpo docente, hoy, contando con casi 200.000 profesores (18% doctores, 30% maestros, 34% especialistas y, 18% con pre-gradó); la Modernización dice respecto a la reestructuración curricular, flexibilizando los currículos mínimos e implantando el concepto de directrices curriculares por área de enseñanza.

Nuevas premisas de enseñanza

Las transformaciones globales provocan mudanzas en todos

los sectores de la vida humana en sociedad. La Universidad, como una organización comprometida con el contexto societario en que se incarta debe buscar adecuarse para continuar realizando una misión en este ambiente cambiante. Siendo, - que en primer lugar ella debe estar abierta a nuevas premisas de enseñanza.

Comunidades Virtuales de Aprendizaje: La necesidad de interacción de los estudiantes con el profesor disminuirá en la medida que la Tecnología de la Información suplante las aulas de clase. Como ventajas tuvo, costos menores, mayor conveniencia, seguridad y la posibilidad de que los alumnos de comunidades virtuales se agrupen por intereses comunes. Además de eso, los nuevos instructores tornarán el contenido de los cursos más flexibles, a medida que los alumnos asuman un control mayor de su propia educación y la necesidad de aumentar el aprendizaje personalizado.

Aprendizaje permanente y "just-in-time": Los conceptos que se enseñaban en las escuelas valían para toda la carrera, ahora lo que se aprende hoy, puede no ser verdadero mañana. Por eso la escuela capacita y motiva para la busca del aprendizaje permanente. Además de eso, en vez de proveer a los alumnos un currículo educacional rígido, las escuelas deben proporcionar calificaciones para que ellos obtengan la educación en el momento adecuado ("just-in-time"), para aplicar a una tarea en cuestión.

Diseminación mundial y Certificación: La educación, como muchos otros procesos basados en el conocimiento, será difundido por todo el mundo. Las instituciones o alumnos la "tomarán prestado" o pagaran por material de enseñanza de proveedores globales. Así, la certificación podrá cada vez más ser sustituida por calificaciones o por los resultados de trabajo demostrados, pues la certificación no más será competencia exclusiva de las universidades, asociaciones profesionales u organizaciones con fines lucrativos podran extender certificados en areas específicas.

Cooperativa Mundial: Tanto alumnos cuanto profesores trabajarán en contacto con colegas del mundo entero. Tendrán más oportunidades de compartir materiales, y trabajar con personas de varias formaciones culturales. Los alumnos podrán comparar, casi de primera mano, las ofertas educacionales de diversas instituciones.

Figuras y Simulaciones: Las nuevas tecnologías educacionales aumentarán la capacidad de apreender, pues la información visual a través de figuras y relaciones especiales irán sutituyendo el "viejo" texto y el audio. Por otro lado, los alumnos no apreenderan por memorización, sino haciendo, aunque sea en un ambiente simulado donde los alumnos podrán moverse directamente con los fundamentos conceptuales y su aplicación en el mundo real.

Citaciones y Publicaciones: Las citaciones de un determinado trabajo, que durante mucho tiempo ha sido elemento importante de la producción académica, serán desafiadas por el acceso directo al artículo "citado" propiamente dicho. Las publicaciones periódicas existentes enfrentan una difícil elección entre reproducir su esquema actual, de archivos en papel, en la forma eletrónica, o permitir links interactivos con otros trabajos dentro de sus publicaciones.

Otras Constataciones: Debido a la nueva economía basada en el conocimiento, parece que son las empresas, más que los gobiernos que están provocando las mudanzas en la Educación. El Sistema de Enseñanza tradicional está atrasado en su intento de transformación. Las operadoras de TV por asignatura y las Cias de Telecomunicaciones están montando clases virtuales. Editoras y empresas de software desarrollan productos de multimedia que sustituirán, en vez de complementar, la enseñanza tradicional en clase. Ya existe un mercado de películas de audio y vídeo de conferencistas de renombre. Profesores bien conocidos comercializarán y ministrarán cursos personalizados desde su propia casa. La Motorola University utiliza tecnología de realidad virtual (RV), basada en computadoras, para enseñar a los funcionarios como operar las líneas de montaje (además de otros 300 cursos). Otras "Universidades": Disney, GE, Mac Donald's.

Siendo así, este proceso de transformaciones globales, está exigiendo, una nueva postura a las organizaciones universitarias, o sea, una forma diferente de administrar los recursos existentes. Para lo tanto, es necesario que sus gestores desarrollen actitudes nuevas, buscando estrategias alternativas, que den sustentación a la IES, frente a los vientos del cambio. No hay dudas, al hecho efectivo y permanente que exige mudanzas en la forma de conducir la Universidad.

Especialmente requerir la creación de una mentalidad institucional dinámica y eficaz, volcada no sólo al presente, sino también, de mediano y largo plazo. Sobre todo, es necesario gerenciar la Universidad dentro de un modelo de gestión basado en competencia y osadía de los gestores universitarios, sin, no obstante dejar de considerar su vocación original como una Institución Social, comprometida con los anhelos y necesidades de la sociedad en que está inserta.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília: MEC, 2000.
- COLOSSI, N. Educação superior em administração: uma concepção substantiva. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, ano 1, n. 0, p. 37-42, ago. 1998.
- DEMO, P. Crise dos paradigmas da educação superior. *Revista Educação Brasileira*, Brasília, n. 16, v. 32, p. 15-48, 1994.
- ETZIONI, A. *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira, 1984.

¹ Painel de encerramento do II Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, realizado em Mar Del Plata – Argentina, nos dias 06, 07 e 08 de dezembro de 2001.

Da ciência à sabedoria na sociedade do conhecimento

Regis de Moraes

Doutor e Livre Docente em Filosofia da Educação
Professor Titular aposentado da Unicamp
Professor Titular do Centro Unisal/Americana
e da PUC/Campinas

No último quarto do século XX, percebia-se um claro desaponto da humanidade para consigo mesma. Países ocidentais voltaram a testar explosivos atômicos, enquanto eram também desenvolvidas armas químicas e biológicas. A violência social crescia em nosso mundo, vitimando principalmente os chamados países do Terceiro Mundo. Além do que, desde a década de 70 - do mencionado século - uma monstruosa realidade se impusera, conhecida esta como "crime organizado"; em 1998 sabia-se que o mundo contava com dezenove organizações mafiosas, e o agora chamado Produto Criminal Bruto (PCB) chegara à cifra de 800 bilhões de dólares por ano, sendo que o narcotráfico já respondia por aproximadamente 400 bilhões de dólares/ano. Cento e treze paraísos bancários e fiscais, nascidos das necessidades das multinacionais, localizam-se não só em perdidas ilhas do Caribe ou do Pacífico, mas no próprio coração da Europa. Afinal, o Mônaco, o Lichtenstein, as Ilhas Anglo-normandas não passam de paraísos bancários e fiscais. Tudo isto, repetimos, encerrou o século XX em clima de desapontamento, clima que só não atingia certas alienações novoeristas capazes de muita fantasia e de pouco senso crítico.

O magistrado e sociólogo francês Jean de Maillard, ofereceu ao mundo um dos mais importantes livros do século XX (*Un Monde sans Loi*, 1998), no qual apresentou, com a colaboração de outros intelectuais europeus, um estuendo e muito bem documentado estudo

acerca da criminalidade contemporânea. E o pesquisador britânico William Eckhardt, em sua obra *Civilizations, Empires and Wars*, põs-nos diante do fato de que, o século recém-fimido, respondeu por 73,3% das mortes por guerra (diretas e indiretas) dos últimos 5.000 anos (1999). Ora, agregando a isto as grandes ameaças ecológicas que temos vivido, não é surpreendente que principalmente educadores e religiosos se venham fazendo questões como: "O que temos feito?" ou "Que resultados temos colhido dos nossos trabalhos?" Um mundo atônito e desapontado, o do final do século passado.

Mas, depois da tragédia ocorrida em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, o que era desaponto transformou-se em desespero pânico. Como disse o professor Emir Sader ao comentar as imagens da TV, aquilo tudo resultava do choque de dois fundamentalismos: de um lado, todo o ressentimento do mundo islâmico fundamentalista; de outro, o fundamentalismo capitalista norte-americano liderado por um presidente que, em cerca de um ano de mandato, dera as costas ostensivamente ao mundo, negando-se a assinar nada menos do que sete tratados internacionais de interesse mundial. Abalados pela tragédia, queríamos saber os motivos de o mundo ter chegado ao ponto em que chegou; com não muita reflexão fomos percebendo que os motivos principais ligavam-se: a) ao cientificismo atual, mais arrogante do que o do século XIX; b) ao descaso para com a ética na política, que vem sendo claro desde o Tratado de Versalhes de 1918; c) ao endeuçamento da tecnologia - aliás criticado pelos tecnólogos mais conscientes; d) ao disparate de experimentações econômicas e à especulação financeira internacional. Querendo entender mais estas idéias é que vamos estabelecer um caminho de reflexão, o qual inclusive pedirá de nós um exercício de confluência entre a história, a filosofia social e a sociologia. Por este caminho iremos, na busca de que amadureçamos algumas interpretações.

1. Matrizes epistêmicas como imaginário de época

Cada fase da história vive um determinado imaginário ou mentalidade. Se o *zeitgeist* de Hegel não fosse, em certa medida,

verdadeiro, a história humana não registraria épocas diferentes. O filósofo contemporâneo Michel Foucault, em várias partes de sua obra, mas especialmente no livro *As palavras e as coisas*, afirma que a história é uma continuidade que se fundamenta em descontinuidades, pois diferentes idades se constituem em função de diferentes *epistemes* ou *matrizes epistêmicas*. Se pudéssemos simplificar, diríamos com nossas palavras que uma matriz epistêmica é um conjunto de crenças, valores, emoções e desejos que formam a estrutura inconsciente da cultura de uma determinada fase.

Considerada tal conceituação, ao voltarmos nosso olhar para a trajetória da história ocidental, não em seu todo embora, veremos uma curiosa sucessão de imaginários de época.

Todo o período medieval, enquanto não tenha sido em absoluto uniforme ou monolítico, apresenta o que tem sido denominado *matriz epistêmica teológica*, caracterizada por conhecido teocentrismo e por inequívoca contemplatividade. Neste período, o mundo .era visto como algo sagrado, dado por Deus, e em cujas harmonias biológicas básicas o ser humano não devia intervir; esta concepção sacral de mundo foi acentuadamente uma concepção ecológica, enquanto em seu trajeto fossem paulatinamente se desenvolvendo as forças às vezes destrutivas da chamada Revolução Comercial, já desde o século XII. O astrônomo e matemático Kepler, ao obter importantes cálculos sobre o movimento e o equilíbrio dos corpos celestes, anota com candura que não importava se os homens levassem duzentos anos ou mais para aceitar sua visão da harmonia cósmica, pois quantos milhões de anos não esperara o Criador para que seu humilde servo contemplasse a obra harmônica de suas mãos?

Estava, porém, reservado ao período renascentista - especialmente com figuras com Galileu Galilei e Francis Bacon - provocar uma imensa virada de mentalidade, a qual o historiador e filósofo Alexander Koyré principiou por denominar (como título de um de seus livros) *Do mundo fechado ao universo infinito*. Galileu não só deu o tiro de misericórdia no sistema cosmológico de Ptolomeu, indo de fato de um mundo fechado a um universo infinito, mas sobretudo inaugurou o experimentalismo científico, o qual receberia teorização profunda de Francis Bacon em seu *Novum Organum*.

Súbito, durante o século renascentista (o XVI), o mundo passou a ser visto como matéria neutra a ser manipulada e pesquisada experimentalmente. F. Bacon chegou a afirmar que se devesse arrancar os segredos da natureza nem que fosse sob tortura.

O período moderno marca o início da denominada *matriz epistêmica antropo-científica*, e aí vai configurar-se o modelo (ou paradigma) newtoniano-cartesiano de cosmologia. Gassendi, na Itália, e Descartes, na França, já vinham desenvolvendo um esquema conceptual mecanicista e, segundo Fritjof Capra, Isaac Newton viera dar consistência científica aos sonhos filosóficos de Descartes. Segundo o modelo newtoniano-cartesiano, o universo era estável e definido, dotado de leis necessárias e eternas que poderiam, passo a passo, vir a ser conhecidas pelos humanos. Era a época pré-tecnológica, calma, ritmada, amiga de uma racionalidade científica progressiva, portanto afim com um universo caracterizado pela *estabilidade* de suas leis matemáticas. Tão poderosos foram e são, em termos de pensamento filosófico e científico, Descartes e Newton, que o século XVIII conheceu uma quase que histeria racionalista, a qual ficou conhecida como "Idade de ouro da razão" ou como "a fase do mito da razão absoluta". Já se disse que sempre que absolutizamos um relativo criamos um mito, e à absolutização da razão não escapou a nossa época.

Logo, não há porque espantarmo-nos com os arroubos científicos do século XIX, quando Ernest Renan (em *L'Avenir de la Science*) considerou a ciência uma nova e entusiasmante *religião*. Sempre procuramos lembrar que o século XIX é hoje apelidado, por historiadores da filosofia, de "o século dos materialismos". Do materialismo evolucionista de Darwin, Lamarck e Spencer (embora nem todos estes fossem ateus); do materialismo positivista de Auguste Comte; do materialismo dialético de Marx e Engels; do materialismo utilitarista de Jeremy Bentham; do materialismo irracionalista de Schopenhauer e Nietzsche, etc. E tendo sido, o XIX, o século dos difíceis movimentos da Revolução Industrial, nele desenvolveu-se a "ética do interesse" (Caporali, 1999) ou obsessividade de lucro e, conjuntamente, um desorientado praticismo financeiro.

Como não se poderia evitar, o século XX é invadido por tudo

isto. Ele é herdeiro dos acertos e erros da Idade Moderna, e, ainda vivemos - já entrado o século XXI - as consequências da herança que muito nos afastou da sabedoria. Vivemos os desvarios da sociedade produtivista e consumista, desenvolvida pelo século XX e na qual tudo se fez *descartável*: coisas e pessoas; também na qual as coisas valem cada vez mais e as pessoas cada vez menos.

No entanto, surpreendentemente, desde 1900 uma grande luz se veio (e vem) fazendo na trajetória humana. Trata-se de luz científica que vem transformando concepções cosmológicas, antropológicas e propriamente religiosas; uma luz que se tem multiplicado nas luzes da Revolução Científica Contemporânea, a qual configurou uma *matriz epistêmica energicêntrica* - nome que se tem dado ao lado luminoso do século recém-terminado. De forma mais evidente, esta centúria seguiu as trilhas ruins da modernidade, com pouca atenção às luzes que vinham da ciência. O Tratado de Versalhes, Auschwitz, Treblinka, os Gulags ou os massacres do Cambodja e da Iugoslávia, nenhuma dessas lamentáveis ocorrências foi acidente histórico. Mas não somos prisioneiros do cárcere do já existente. Ao século XXI caberá lutar tenazmente pela obtenção de um mundo mais amigo, apesar dos desapontos e pânicos. Reflitamos, então, acerca desse empenho.

2. Século XXI: do conhecimento à sabedoria

Nos anos finais do passado século, o mundo ocidental conheceu uma febre mística às vezes carente de consistência. Advertimos, então, que era necessário distinguir-se Nova Era com maiúsculas de nova era com iniciais minúsculas, de vez que a Nova Era consiste, segundo os sociólogos canadenses Bergeron, Bouchard e Pelletier, em um movimento religioso bastante inspirado e sonhador, mas carente de maior fundamentação em planos concretos. Uma idéia de que a mudança da era de peixes para a de aquário - que se daria na virada do século XX para o XXI, garantia por si mesma o advento de um mundo melhor e mais amigo. Algo quimérico e que, de certa forma, dispensava as pessoas do muito trabalho que as aguarda para a construção de um mundo melhor (1994, p. 84-85). De outro modo,

sempre valeria a pena consagrar-nos à edificação de uma nova era (assim com iniciais minúsculas), no sentido de a desejarmos e de nos dispormos a trabalhar muito para alcançá-la. Ora, o primeiro novoerismo contribui, de certa forma, para o desaponto e para o pânico experimentados pelo mundo logo na entrada do século XXI, que é o início do tão comentado Terceiro Milênio.

O século XX, quando cuidadosamente observado, apresenta-se como um quadro de sombras e luzes. A muitos aspectos verdadeiramente sombrios de ordem sócio-política, corresponderam aspectos luminosos trazidos pela evolução científica em seus componentes mais criativos e transformadores. Na virada do século XIX para o XX, o físico Max Planck publicava os primeiros esboços de sua teoria quântica; a evolução desta teoria estimulou os físicos experimentais a mergulharem no âmago da matéria para melhor compreendê-la, de vez que nos séculos anteriores pensou-se a matéria como matéria-coisa, como objeto palpável. Pois bem; quanto mais se investigava o cerne da matéria, menos se encontrava a matéria-coisa e mais se via que o universo todo é uma gigantesca realidade energética, disto derivando o nome de *matriz epistêmica energicêntrica*. O universo passava a ser visto como constituído de *energia presa em movimento circular (átomo) e simples energia linear*. É energia material, mas não matéria-coisa. Como se vê, dá-se tal transformação no conceito de matéria que provoca profundas mudanças cosmológicas e antropológicas.

Eis, então, que do universo estável de Newton e Descartes caminhou-se para a idéia de um *universo probabilístico*, de Gibbs e Boltzmann. Além do que, cientistas como Heisenberg e Einstein passaram a admitir níveis energéticos ainda não conhecidos pela ciência. Os astrofísicos britânicos Sir Arthur Eddington e Sir James Jeans argumentaram que o universo, ao contrário de ser uma massa de matéria neutra em expansão, figurava-se como um grande pensamento inteligente em expansão; argumentando mais: que o nosso mundo físico mostrava-se cada vez mais metafísico.

Para Max Planck, na evolução cósmica não há lugar para o acaso, pois, se matematicamente uma única vírgula não estivesse onde esteve na equação cósmica, há muito tempo não se teria mais universo

Tal pensamento remetia à necessidade, já entre os pré-acráticos posta por Anaxágoras, de uma *inteligência suprema*, ante a qual deveria posicionar-se a mais verdadeira humildade humana.

O presente século XXI terá que revisitar os aspectos luminosos da passada centúria, na qual retorna ricamente o sentimento do agrado, este agora trazido, freqüentemente, por cientistas de prêmios Nobel e de outras premiações tais como Albert Einstein, Werner Heisenberg, Erwin Schrödinger, Igor e Grichka Bogdanov (os irmãos Bogdanov), Teilhard de Chardin, Ken Wilber, Paul Durac e tantos outros.

Em 1991, o excelente filósofo francês Jean Guilton, interpretando o pensamento científico dos irmãos Bogdanov (físicos), escreveu:

No fundo, nada do que podemos perceber é verdadeiramente 'real', no sentido que damos habitualmente a esta palavra. De certa maneira, estamos mergulhados no âmago de uma ilusão, que estende à nossa volta um cortejo de aparências e engodos que identificamos com a realidade. Tudo aquilo em que acreditamos sobre o espaço e o tempo, tudo o que imaginamos a propósito da localidade dos objetos e da causalidade dos acontecimentos, o que podemos pensar sobre o caráter separável das coisas que existem no Universo, tudo isso não é mais que uma imensa e perpétua alucinação, que cobre a realidade com um véu opaco. Uma realidade estranha, profunda, existe sob esse véu; uma realidade que não seria feita de matéria, mas de espírito; um vasto pensamento que, após meio século de apalpadelas, a nova física começa a compreender, convidando os sonhadores que somos a iluminar, com um fogo nascente a noite dos nossos sonhos. (1992, p. 88)

Eis-nos, então, ante um universo que é, gradualmente: 1) aparências fenomênicas; 2) energia inesgotável e mais palpável; 3) energia quintessenciada e, logo, muito sutil; 4) espiritualidade geradora. Desafortunadamente, a maior parte da humanidade adentrou o século XXI em espantosa ignorância de tudo isto, mesmo em certos meios científicos encarcerados num tradicionalismo positivista; mas é exato por isto que precisaremos revisitar as luzes do século XX. Tal

acontecerá, a despeito das brutalidades a que temos assistido; não devemos nos impressionar com a onda atual de destrutividade que abala nosso planeta.

O pensador e administrador empresarial, austríaco de nascimento e radicado hoje nos Estados Unidos, Peter Drucker, em algumas de suas obras e especialmente no livro *As novas realidades* (1988), advertiu quanto à vertiginosa formação de uma "sociedade do conhecimento" (*knowledge society*) que inevitavelmente exigiria um "trabalhador do conhecimento" (*knowledge worker*). Isto, necessariamente, poria a Educação como primeira prioridade das sociedades no século XXI.

Drucker não nos apresenta uma visão meramente utilitarista e rendida às questões de produtividade e mercado; ele começa com os pés bem plantados no chão ao dizer que o trabalhador qualificado se sentirá muito mais seguro e digno em seu trabalho e tendo bem mais evidente possibilidade de realizar-se como pessoa no trabalho. Mas vai além, lembrando-nos de que só o conhecimento não bastará; de que o conhecimento facilita a vida, mas não nos torna necessariamente mais felizes. Assim, precisaremos buscar a *sabedoria*.

Neste ponto, devemos trazer à consideração os ensinamentos de uma das mais belas figuras das últimas décadas, o XIV^o Dalai Lama. Ensina-nos o Dalai Lama que sabedoria é algo além do conhecimento e que ela tem diretamente a ver com espiritualidade; um mundo sem espiritualidade é um mundo enlouquecido. E na concepção de Sua Santidade, a espiritualidade é algo que promove em nós uma transformação para melhor; isto é, algo que nos faz melhores e mais felizes. Portanto, a espiritualidade é uma sabedoria caracterizada pelo poder de transformar-nos. Alguém perguntou ao Dalai Lama: mas se eu sigo rigorosamente os preceitos de minha religião, isto não é espiritualidade? Ao que o sábio respondeu: "Pode ser espiritualidade, mas, se não produzir em você uma transformação, não é espiritualidade. (...) Um cobertor que não aquece deixa de ser cobertor" (BOFF, 2001, p. 16). Para o supremo Lama pode bem ocorrer que religião pouco tenha a ver com espiritualidade; mas a sabedoria, a despeito de ter-se ou não religião, é sempre espiritual.

Também o filósofo belga Joseph Vialatoux faz importante

reflexão sobre a sabedoria, da qual retiraremos algumas ideias, cá para nosso proveito. Segundo Vialatoux, sabedoria envolve sensibilidade, inteligência e boa vontade; não é algo que desce do "céu dos princípios" sobre os mortais, mas é construída empenhadamente a partir dos fatos e situações vividos. A sabedoria implica em um *sentido de compromisso*, de vez que

... o sábio, se se mostra emerso do mundo, não se mostra de nenhuma maneira, emigrado do mundo. Está comprometido e situado. É ativo. Está presente no mundo. O mundo não é para ele um puro espetáculo, que se ostenta perante os seus olhos, independentemente da sua ação; e ainda menos um divertimento oferecido a um diletantismo - ou uma coisa absolutamente alheia, objeto de desdém. O mundo é um teatro de ação, objeto de uma atividade de trabalho, através de que o homo faber o transforma e graças ao qual o homo sapiens desenvolve e expande progressivamente o seu ser intencional. O sábio não é somente um espectador, mas um ator que desempenha o seu papel no drama universal em que está comprometido. (1982, p. 16)

Na busca da sabedoria, comprometemo-nos necessariamente com nossas inquietações íntimas, com inquietações existenciais do nosso tempo e do nosso povo, com as transformações político-sociais necessárias em nosso real envolvimento com a *polis*, bem como com as vidas que influenciaremos.

Ainda na linha de pensamento de Vialatoux, com a qual claramente comungamos, a sabedoria implica em um *sentido de desprendimento*. Veja-se que desprendimento tem sido palavra mal usada e mal interpretada, às vezes lembrando-nos pusilanimidade, abolição ou desinteresse; aqui, a usamos com Joseph Vialatoux no sentido de: "*estar comprometido sem estar aprisionado*". Abrir mão de valores preconceituosos e de posições dogmáticas, em nome de uma acolhida real ao outro; o que, nem de longe, deve significar descaracterização da própria personalidade ou amorfismo concessivo e cômodo. Precisamos alcançar ser desprendidos em nossas diferenças, entendendo que cada qual deve ser como é.

Finalmente, Vialatoux, no mesmo diapasão de Jean-Yves

Leloup, Leonardo Boff e do Dalai Lama, lembra que a sabedoria precisa ter um *sentido de transcendência*. Não podemos afinar-nos com um pensamento biológico barato que nivela os seres humanos com todos os animais puramente instintivos; um pensamento a século XIX que afirma não sermos, os humanos também, nada mais que estrita combustão celular. Ora, a mais avançada biologia, pelas vozes de Gregory Bateson, Georges Canguilhem, Henri Laborit, Von Uexküll e de outras, demonstra e comprova ser o homem um ser de transcendência, principalmente por ter um neo-córtex exclusivamente seu, capaz de intuição sutil, invenção e criatividade.

Além do constante processo de auto-transcendência que se dá pelas aprendizagens acumulativas do amadurecimento, a busca de transcender os conflitos sociais, enfrentando-os - não fugindo deles. Finalmente, a transcendência espiritual da qual, como dissemos, muitos dos melhores cientistas e pensadores contemporâneos voltam a tratar. A sabedoria é o que o espírito humano vai alcançando na busca progressiva de sua plenificação (VIALATOUX, 1982, p. 14-15).

Para concluir...

Como se viu, principiamos por comentar muitas das grandes dificuldades do ser humano. No entanto, a História traz consigo um complexo de forças, destas sendo algumas manifestas, mas outras latentes. Inútil será, escravizados a um indutivismo pretencioso, imaginarmos-nos conhecedores de todas as forças que se agitam no bojo da História. A dimensão do real não se restringe ao imediatamente dado ou ao dado até aqui. O filósofo alemão Ernst Bloch lembrou-nos, com aguda sabedoria, que "*No futuro moram todas as possibilidades: as muito boas e as muito ruins*". E questionou: quais possibilidades se concretizarão? Respondendo: "*Isto dependerá da dignidade com que assumirmos o nosso presente*".

Vimos que o século XX se constituiu em vasto painel de sombras e luzes; foi um período difícil e violento, mas, ao mesmo tempo, muito rico. Agora, os primeiros tempos do século XXI nos têm assustado com dificuldades político-sociais nunca antes

conhecidas. Estamos francamente perplexos. Mas aqui valerá a pena lembrarmos brilhante passagem do livro *Tomorrow's Child*, de Rubem Alves (1972), que diz:

Pomos o nosso estetoscópio no ventre do momento histórico, desejosos de ouvir bater o coração de uma criança; e não ouvimos nada. Temos, porém, que colocar a hipótese de que alguma coisa possa estar errada com nosso estetoscópio. (1972, p. 196)

Não inventamos, nestas últimas décadas, as crises. Historicamente, elas sempre existiram. E o oceano das culturas pode encapelar-se até ao ponto de formar vagalhões e, depois de algum tempo, movidas forças latentes que desconhecemos, voltar a ser pacífico espelho de águas.

Ante nós, estão a *experiência* e a *esperança*. A experiência tem sido, em grande parte, má e deve ser combatida nessa parte. Mas a esperança precisa permanecer para dar um norte aos nossos esforços cotidianos. Como cristão eu digo, para finalizar, que se um dia eu acreditar que as forças malignas triunfarão, neste dia eu terei virado as costas para todas as promessas evangélicas e terei passado a olhar toda a epopeia humana como algo que, cheio de som e fúria, é um conto completamente idiota.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Tomorrow's child - Imagination, creativity and the rebirth of culture*. New York: Harper & Row, 1972. (Edição brasileira: *A gestação do futuro*, Campinas, Papirus).
- BERGERON, R.; BOUCHARD, A.; PELLETIER, P. *A Nova Era em questão*. S. Paulo: Paulus, 1994.
- BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- CAPORALI, Renato. *Ética & educação*. Rio de Janeiro: Griphus, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. S. Paulo: Cultrix, 1995.
- DRUCKER, Peter. *As novas realidades*. S. Paulo: Pioneira, 1988.
- ECKHARDT, William. *Civilizations, Empires and Wars - A*

Quantitative History of War: North Carolina and London: MacFarland & Company, Inc. Publishers, 1999.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Martins Fontes/Portugália, [s.d.].

GUITTON, J.; BOGDANOV, G.; BOGDANOV, I. *Deus e a ciência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

KOESTLER, Arthur. *As razões da coincidência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.].

KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [s.d.].

MAILLARD, Jean. *Um monde sans loi*. Paris: Stock, 1999.

RENAN, Ernest. *El porvenir de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Americalee, 1943.

VIALATOUX, Joseph. *A intenção filosófica*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

Considerações sobre a formação de professores¹

Severino Antonio Barbosa

Doutor em Filosofia da Educação pela Unicamp
Professor de Fundamentos Psicopedagógicos
do Trabalho Docente no Programa de
Mestrado em Educação no Centro Unisal

Necessariamente preciso começar agradecendo a possibilidade do encontro e do diálogo. Espero falar pouco, para que haja a possibilidade da circulação das palavras nos questionamentos, nos debates.

Ao organizar as idéias para este encontro, para este diálogo, pensei algumas perguntas e duas breves epígrafes que nos pudessem chamar a pensar.

Fiquei pensando nessas perguntas que são fundadoras, perguntas-princípio na questão dos aspectos políticos na formação do educador. Uma indagação vital e imprescindível: *que educadores queremos formar?* Sem esta pergunta não é possível conversar sobre as inumeráveis formas de aprendizagem e de ensino. Esta indagação básica – *que educadores queremos formar* – ela é indissociável de uma outra: *que sociedade nós desejamos?* Não é possível separar a escola que queremos, o educador que desejamos, da idéia da sociedade que nós queremos, desejamos e sonhamos.

Ainda uma outra questão está nas entrelinhas das primeiras: *que ser humano desejamos formar?*

Diante destas questões, que me parecem fundamentais para o nosso diálogo, duas pequenas epígrafes. Gosto muito das epígrafes, dos pequenos textos de começo dos trabalhos escritos, e das falas, porque as epígrafes têm a função vital de fazer pensar, de levar a pensar. Uma antiga vem recorrentemente à minha memória, porque a

associo aqui com essa região. O meu primeiro contato com, a cidade de vocês ocorreu quando eu ia a Pocinhos, onde um dos educadores mais criativos do nosso país tem uma casa em que ele recebe amigos para encontros de trabalhos e criação. Um educador chamado Brandão, Carlos Rodrigues Brandão.

Na entrada da casa, aqui perto de nós, ele escreveu um pequeno fragmento de um poema de um dos grandes criadores da humanidade, o poeta Holderlin. Quem entra na casa, perto de vocês, lê logo nos pórticos a inscrição, que é assim: "*Lei do destino: que todos se aprendam*". Esta é a primeira epígrafe, do nosso encontro, do nosso diálogo, *que todos se aprendam*.

Esta é uma necessidade vital, quando se pensa em educadores, em escola, em sociedade e no ser humano que desejamos e sonhamos: que cada um se aprenda: o que tem sido, o que foi e o que pode vir a ser; que cada um aprenda o outro; esta aprendizagem imprescindível na diversidade, não simplesmente aceitando ou admitindo a diversidade, mas reconhecendo nela uma necessidade insubstituível de humanização, admirando a diversidade em que cada um pode se aprender, e se aprender no outro, e, com o outro - "Lei do destino: que todos se aprendam" - foi o que me fez inicialmente pensar nas breves palavras do diálogo com vocês. Agora, a segunda epígrafe: são alguns versos de um poeta modernista fundamental da nossa civilização, chamada civilização ocidental. Muitos já falaram que estes versos deveriam estar escritos em todas as faculdades, em todos os pórticos de entrada de qualquer universidade: Onde está o conhecimento que perdemos com a informação? Onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?

Onde está a sabedoria e o conhecimento que perdemos? Esse é um dos grandes paradoxos e uma das grandes questões políticas do educador hoje, na formação dos profissionais da educação, os paradoxos que todos nós experimentamos na pele. Ouvimos falar, por todos os lados, na sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade da inteligência, e ao mesmo tempo nós assistimos à disseminação de novas ignorâncias e de novas intolerâncias. Estamos cercados de aparatos de comunicação, de sistemas tecnológicos, antes nem imagináveis para os encontros

humanos e, no entanto, cada vez menos nós ouvimos as vozes verdadeiras das pessoas, o que elas têm a dizer, o que elas têm a pensar, a dialogar. Cada vez há menos compreensão, menos diálogos.

A crise é vasta e profunda. Uma nova forma de ignorância se constitui historicamente, diante da qual um dos maiores desafios dos nossos destinos de educadores se configura. O excesso de informação - informação caótica, confusa, desconexa, sem contexto, sem necessidade, sem sentido - destrói a cada dia as nossas possibilidades de entendimento do mundo, de imagem do mundo e de imagem de nós mesmos. Ao contrário do que pensavam muitas ilusões racionalistas do século XIX, o excesso de informação devasta o entendimento.

A informação precisa ser elaborada, vivida, pensada, relacionada, selecionada. Excesso de informação destrói o raciocínio, destrói a capacidade imaginativa e criadora, esse é um dos nossos paradoxos. Exatamente nesse mundo saturado de informações, em que agentes pedagógicos e antipedagógicos se multiplicam no cotidiano, principalmente nas telas trêmulas dos computadores, e das televisões, mais do que nunca o educador é vital.

Quem vai educar um aluno de hoje, um aprendiz desse nosso tempo, que chega ao ensino fundamental e médio já com milhares de horas de televisão? Quem vai conversar com este aluno, esta aluna?

O educador é imprescindível, porque nas várias formas de conversação, das grandes mídias, não há diálogo. Há uma ilusão de diálogo, há uma ilusão de intimidade. Estou me lembrando, agora, de pessoas que, num gesto muito interessante, respondem aos cumprimentos de boa noite dos apresentadores de televisão, vocês já viram isso, não?

Fico ao mesmo tempo impressionado e perturbado com isso; impressionado porque é significativo responder ao cumprimento, e preocupado porque se cria uma falsa relação, uma falsa intimidade, uma ilusão de diálogo. Não há diálogo aí. Não há troca. Não há partilha. A voz televisiva é unidimensional e unidirecional, quase sempre, vocês sabem.

Precisamos de educadores que ensinam o aluno a pensar. Mais do que isto, que *despertem o gosto de pensar, que despertem o gosto*

de aprender e que despertem a experiência insubstituível do diálogo, em que cada um pode se reconhecer como sujeito de idéias, sujeito de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer, e que pode dizer, e que será ouvida. O educador faz esse papel imprescindível, de despertar vozes e sentidos, esta experiência de chamar a pensar e a dizer.

A alegria de pensar corre o risco de ser devastada, neste mundo nosso. Neste século XXI, uma das possibilidades da esperança é esta experiência do reaprender a pensar, reaprender a conhecer, e se sentir feliz com a possibilidade do pensamento e de aprendizagem, se reconhecendo no que aprende e no que pode vir a aprender, nos diálogos significativos e criadores. Essa esperança depende muito da relação com os educadores.

Quanto mais informação, quanto mais conhecimento, mais risco de nós nos perdermos de nós mesmos e da relação com o outro. E o educador é imprescindível. Podemos chamá-lo de mediador, de interlocutor, de companheiro de viagem (que, na verdade, dura a vida inteira), mas quanto mais nós estamos imersos na sociedade baseada na informação midiática e publicitária, mais a questão do educador é vital. Sem ilusões. Sem as ilusões de que o educador seria o salvador das pessoas, o salvador social, ou o farol da humanidade, essas metáforas que se revelaram equivocadas e totalitárias. Outra forma de visão, pior ainda, que é o desprezo avassalador pela figura dos professores, que nós temos hoje, esse desprezo alimentado pela lógica perversa de mercado e sua idolatria, em que a sociedade toda fica reduzida à mercadoria, a instrumento de interesses que não buscam a felicidade das pessoas

Não podemos deixar a aprendizagem e a vida abandonadas à lógica implacável dos mercados e à sua acumulação de poderes, materiais e simbólicos. Vindo para cá, eu me lembro de um episódio que significa uma alegoria dessa perda de ilusões, de tantas panacéias em que educação e educadores salvariam a todos, como também da idéia de que o educador é uma personagem descartável e cada vez menos significativa em nosso mundo: uma vez peguei um táxi em Campinas e fiquei impressionado com o entusiasmo do taxista: logo em seguida ele me perguntou se eu tinha sido jogador do Guarani. Nunca imaginei que alguém me perguntasse se eu fui zagueiro do

Guarani. Ele era um torcedor apaixonado. Durou alguns segundos seu entusiasmo. Quando respondi que não era a pessoa imaginada, ele perguntou o que fazia e respondi que trabalhava com educação, com filosofia, com literatura, o motorista ficou assim tristíssimo e começou a se lamentar e fez uma longa lista de lamentos. Dizia, em voz alta, "eu sabia que eu não tinha essa sorte, eu sabia que não tinha essa bola toda". Fiquei ouvindo e pensando. Mas aí ele percebeu, ficou constringido e fez a lógica oposta, fazendo os mais altos elogios ao educador, que não existiria vida de nenhum de nós sem educação, que era a mais importante profissão do mundo. Em parte isso é verdade, mas ele foi outro extremo, com aquela imagem idealizada com as quais muitas vezes nós nos iludimos.

Como contraponto a esse relato, comecei a pensar em muitos outros relatos de quem vive o dia-a-dia das salas de aula. Fiquei me lembrando de uma fala que me surpreendeu muito num debate sobre a questão da inteligência, se esta é única ou múltipla, se ela se desenvolve ou não.

O palestrante iniciou sua fala de um modo que considerei encantador. Era um auditório muito grande, como este, com centenas de pessoas, como aqui, que trabalham ou trabalharam com educação, e ele perguntou se havíamos percebido que somos provavelmente a única profissão em as pessoas atravessam a rua para nos cumprimentar, muitos anos depois de encerrada a convivência.

Muitas vezes você está pela rua, uma pessoa reconhece, atravessa a rua e vem conversar, sempre com as perguntas: *você se lembra de mim? Você se lembra daquele dia... Você lembra quando... daquela aula em que...* Ele começou a fazer uma longa lista e disse: não atravessamos a rua para falar com o médico, para falar com o dentista, para falar com o advogado; mas, depois de muitos anos, com o professor, nós atravessamos a rua e nós nos lembramos do rosto dele, do seu nome, da sua voz e de muitas referências que fez. Esse dado do cotidiano é básico para nós: precisamos, ao mesmo tempo, perder as ilusões e não perder as esperanças de que nós podemos ser significativos na vida das pessoas.

Uma vez, entrando num metrô em São Paulo, fiquei perplexo quando um senhor se aproximou de mim e começou a conversar com

extrema naturalidade: ele me chamou pelo nome; era uma pessoa que tinha sido meu aluno e continuava a conversar como se estivesse estado ontem comigo, só que já fazia anos, mais de dez anos.

Durante algumas estações continuou a conversa interrompida há mais de uma década, e, na hora da despedida, ele se despediu como quem logo continuaria esse diálogo. Percebi que há muitas formas de permanência em nós e nesses alunos, e muitas permanências desses alunos em nós e de nós neles.

Fiquei lembrando também um último relato, antes de fazer a segunda reflexão. Fiquei lembrando desses bilhetes que os alunos nos deixam ao final do ano, ou no início do ano seguinte. De um deles, nunca me esqueço: "agradeço as aulas, as palavras e os olhares".

Achei muito bonito isto, agradecer, além das aulas, as palavras e os olhares. Gostaria de lembrar que a nossa relação, as múltiplas e multidimensionadas relações de aprendizagem e de ensino, elas são muito maiores e mais profundas do que nós supomos, do que nós imaginamos. Temos um convívio e uma comunidade de criação muito maiores do que o nosso dia-a-dia nos permite perceber e do que as nossas horas de descanso nos permitem reconhecer.

Ao ser convidado para essa palestra sobre formação de professores, fiquei pensando que seria interessante conversar com vocês sobre alguns aspectos básicos dessa questões política. Principalmente a palavra *política*, enunciada no começo, ela está hoje carregada de sentidos pejorativos. Outro dia, no Vale do Paraíba, fiquei espantado quando um grupo de alunos se espantou demais quando eu disse que a questão política era primordial para mim, trabalho imprescindível na minha vida, no meu destino.

Eles não conseguiram acreditar, imaginaram que era ironia minha. Eu explicava que estava falando sério e eles acharam que estava sendo mais irônico ainda. Perdemos uma ou duas gerações para as causas públicas. Essa é uma grave ameaça à democracia.

O desalento, o desencanto com instituição política tem sido tão grande, que nós precisamos recomendar a idéia de relação política, no sentido mais fundo e mais amplo, como por exemplo pensava Paulo Freire.

Gostaria de pensar com vocês que, com a crise das grandes

utopias emancipadoras; outras propostas nascem e crescem, de política do cotidiano, política do dia-a-dia, de história do cotidiano, reconsiderando a vida comum de cada dia. Considero essas políticas imprescindíveis.

Não gostaria de reduzir a questão política às políticas do cotidiano, não penso assim. Gostaria muito de que, em momentos diferentes, nós reconheçêssemos que há questões políticas nos modos, nas relações, na maneira como falamos com o outro, na maneira como ouvimos o outro, na maneira como olhamos o outro, essas questões são políticas e são indissociáveis das grandes questões dos sentidos, da sociedade, da democracia.

A experiência democrática é uma construção histórica ainda recente para nós, ainda precária em nosso país. A desilusão política e a desilusão educativa formam um caldo de cultura em que crescem as maiores intolerâncias. Perder esperanças educacionais e políticas significa alimentar muitos odiandos sistemas desumanizadores, basta pensar no século XX e nos horrores dos totalitarismos.

Gostaria de lembrar a necessidade imprescindível de reconhecer que o diálogo, a troca de experiência, a informação organizada, o ensinar a refletir, o ensinar a questionar, o ensinar a tecer relações, a ensinar a interpretar, todos esses sentidos são profundamente políticos e pressupõem uma visão política. Uma concepção de mundo.

Cada relação de trabalho proposto, cada forma de avaliação que se propõe, traz como pressuposto a concepção que se tem de educação, e de sociedade. Por isso gostei tanto do pequeno bilhete que agradecia palavras e olhares, porque nessa relação é que se testam as nossas histórias mais verdadeiras do cotidiano. E se testam também as relações políticas. Um exemplo que, inclusive, foi tema de uma das oficinas de vocês com a professora Claudia Fortuna: imagine como é radicalmente política, em seu sentido amplo e profundo, uma proposta de ensino de história, um ensino de história que parta da idéia de historicidade das crianças, dos alunos, e de que existe história familiar e de que a história familiar é parte da história do país. O despertar a curiosidade da história da família e o diálogo em casa, com a história dos pais, o trabalho dos pais, o trabalho nosso. Imaginem

essas conversas sobre a historicidade das vivências, e imaginem que elas se transformem em temas de redação e as crianças escrevam sobre isto. Imaginem que depois as redações possam ser lidas e o aluno possa ouvir sua voz sendo ouvida, e que aprenda a ver o outro, aprenda a ouvir o outro e a se ouvir.

Esses são trabalhos radicalmente políticos; políticos e emancipadores, porque têm uma concepção de aprendizagem, uma concepção de história, uma prática de humanização da história humana.

Pensando assim, essa é uma das questões mais cruciais do modo como tento compreender hoje nossa identidade de educadores, nossa identidade em crise.

Gostaria de lembrar uma outra necessidade, além desse encontro com a diversidade, desse encontro de dialogar com o outro, de chamar o outro a dizer, de chamar o outro a pensar e a se reconhecer como pessoa que tem o que dizer. A questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, que é um ponto fundamental da política hoje, da questão política da formação do educador.

Se nós temos um destino significativo, se nós temos um papel significativo nesse momento histórico de crise de todas as dimensões, o nosso papel, necessariamente está marcado, primeiro, no diálogo com a com a diversidade, e segundo, pela questão de cruzar os conhecimentos, de ir além do ensino técnico, além da visão especialista, além das disciplinas enclausuradas, além do que tem sido chamado de esquizofrenia dos saberes. Esse enclausuramento das disciplinas, esse especialismo cego, essa maneira unidimensional de trabalhar cada um com a sua linguagem técnica, e com sua disciplina estanque, isso é uma das mais violentas formas de alienação dos nossos dias.

Essa é uma prática alienada e alienante. Precisamos recomeçar a repensar a nossa condição, a nossa formação política no sentido amplo, desde a política mais do dia-a-dia até o destino que nós queremos e imaginamos, enquanto educadores.

Para nós, é preciso repensar as relações da nossa disciplina com as outras. Não é possível continuar fracionando, não é possível continuar compartimentando, continuar segmentando, continuar

isolando, não é possível continuar essa esquizofrenia dos saberes e das diferentes disciplinas do ensino universitário, do ensino médio ou fundamental.

Gostaria muito de pensar só mais essa reflexão com vocês: como seriam fecundas as reflexões, críticas e criadoras, se religássemos os conhecimentos, se recriássemos as telas de interações. Num aula de literatura, por exemplo, tendo um soneto de Camões – esplendor da nossa inteligência sensível – nós reconhecíamos ali a mesma questão da história das Américas, da história do Brasil, da aventura e da tragédia da expansão marítima europeia.

Como seria interessante vocês discutirem também a construção da subjetividade do mundo moderno, como seria interessante ali também discutir a questão da formação da sensibilidade moderna, e da ciência no sentido moderno. Não vejo alternativa a isso: ou nós nos reconhecemos como parte de um diálogo que vai além de nossas disciplinas, ou nós vamos multiplicar muitas das piores formas de despolitização do conhecimento. Mais do que isso: formas de desfiguração da nossa relação com os saberes e com os projetos de vida e de sociedade que nós desejamos.

Penso também que a educação do educador deveria valorizar o contexto sócio-comunitário, a formação de educadores para a sociedade contemporânea, para o reconhecimento dos novos sujeitos que emergem historicamente. Penso e deveria também repensar as relações com a educação não formal. Uma educação inter e transdisciplinar, e também sócio-comunitária para atravessar o cerco das misérias. Para recriar esperança. Um mundo novo é possível. Ele não será criado apenas pela educação, mas também não será criado sem a educação.

Não vou falar muito, para que possa haver debate, diálogo com vocês, mas gostaria ainda de lembrar uma outra epígrafe que escolhi, uma frase de um poeta modernista de Minas, fundamental e pouco reconhecido. Murilo Mendes, numa de suas páginas sobre a crise da cultura do século XX, escreve que em uma certa idade da vida todos nós escrevemos versos, e que a nova educação, a que ele sonhava, a que ele desejava, deveria ser uma educação que fizesse do homem e da mulher poetas a vida inteira, sem que fosse preciso escrever

nenhum verso. Nenhum verso, porque viver poeticamente é muito mais importante e significativo do que escrever poemas

Exatamente assim eu tenho tentado praticar meu trabalho com a educação. Nesse sentido, é um trabalho de escuta poética, é a tentativa de dizer poético, em que cada um reconheça a sua própria voz e as possibilidades poéticas de suas palavras, reconhecendo-se também na voz e no rosto dos outros.

Nota

¹ Texto transcrito pela aluna do curso de Pedagogia, Andressa M. G. Sartori, da "I Jornada Científica em Educação: Semana Paulo Freire", Creup, outubro de 2001.

Resenha

Resiliência para a (trans)formação na Educação

Mônica Gobatto
Doutoranda e Aluna em Psicologia Escolar
pela FEA - USP

O termo resiliência quando apresentado aos profissionais da Educação, professores, coordenadores pedagógicos, e mesmo a profissionais de Psicologia ainda soa como algo estranho, desconhecido. Não é de se espantar que isso ocorra, já que muito pouco foi publicado sobre o tema, e as pesquisas ainda são escassas. Teses e dissertações, na área da psicologia e educação têm, por outro lado, resgatado o tema do pragmatismo da *auto-ajuda*, problema - ou discutível solução para alguns - enfrentado por assuntos correlatos, como é o caso da auto-estima.

O conceito de resiliência, no Brasil, tem tomado corpo e suporte científico a partir da última década, diferente do que aconteceu na Europa, Estados Unidos e Canadá, onde muito, e há muito tempo, se produz a este respeito, inclusive sendo um conceito utilizado para recomendar e avaliar programas políticos de ação social e educacional.

O livro aqui resenhado é, portanto, significativo para a área da Psicologia e da Educação, pois trata da resiliência como construção teórica destas áreas, em especial da Psicologia. O termo é emprestado da Física e se refere à resistência de materiais, especificamente a capacidade de determinados materiais de responder a uma deformação máxima sem causar danos permanentes. O paralelo que se faz ao desenvolvimento psicológico fundamenta algumas definições de resiliência, uma delas é citada no prefácio do livro por Vera Nigro de Souza Placco:

a capacidade do indivíduo de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante dos desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates.

Faces teóricas e de aplicação deste conceito são apresentadas no trabalho ora resenhado, sob a coordenação do Professor Dr. José Tavares, da Universidade de Aveiro, Portugal e com contribuições de pesquisadores portugueses e brasileiros.

A obra é constituída por um prefácio (acima citado), e por cinco capítulos, que são apresentados em uma seqüência coerente que visa fornecer, primeiramente, o importante panorama histórico, conceitual e crítico do tema. É o que realizam as Professoras Heloisa Szymanski e Maria Ângela Yunes, respectivamente professora e doutoranda da PUC-SP no primeiro capítulo, intitulado "Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas". Elas discorrem, ainda, sobre os conceitos de risco, vulnerabilidade, estresse, *coping*, competência e fatores de proteção (buffers) salientando a importância de se considerar a resiliência do ponto de vista amplo e complexo, oferecido pela perspectiva ecologia, e não focalizar apenas no ponto de vista individual.

Os capítulos seguintes passam por aspectos mais específicos, como no segundo capítulo "A resiliência na sociedade emergente", a cargo do Professor José Tavares, da Universidade de Aveiro, que questiona o conceito de resiliência constituído no contexto da sociedade atual que faz com que as pessoas desenvolvam "defesas psicológicas e culturais, que vão sendo designadas como formas de resiliência". No seu entender, a psicologia pode contribuir para atuar na contra-corrente desta tendência, através do desenvolvimento de capacidades de específicas que perpassam pelos conceitos de auto-conceito e auto-estima, essenciais para o desenvolvimento desta característica da personalidade – a resiliência. O autor também considera as organizações como mais ou menos resilientes, com maior ou menor capacidade de flexibilidade, abertura, disponibilidade, liberdade, autonomia, responsabilidade, solidariedade e tolerância. Nestas capacidades organizacionais, aliadas a indivíduos resilientes, o

autor avalia, estão as chaves para a possibilidade de uma "sociedade emergente, que pretende ser mais esclarecida, autêntica, cordial, tolerante, solidária, humana".

No capítulo seguinte, "Resiliência: personalidade, stress e estratégias de *coping*", a Prof. Anabela M. A. Pereira, da Universidade de Aveiro, discute o conceito de *coping*, definido por autores por ela citados, como "esforços de lidar com as situações de stress, ameaça, ou desafio, quando está disponível uma rotina ou resposta automática". Estabelece relações com o estresse e aborda características da personalidade resiliente, que segundo a autora, são mais resistentes ao estresse, e que aliada a estratégias de *coping* e apoio social são fatores protetores da saúde mental.

No quarto capítulo, "Resiliência e desenvolvimento pessoal" a Prof. Helena Ralha-Simões, da Universidade do Algarve, discute a maturidade como aspecto diferencial, desencadeador e como resultante da resiliência. Entre suas importantes considerações está a de que o desenvolvimento pessoal é resultante de uma multiplicidade de aspectos externos e internos, e por consequência, a resiliência se constitui por condições e estímulos oferecidos ao indivíduo, por meio de interações eficazes com o exterior.

No capítulo "Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação", a obra finaliza, focalizando a área da Educação, especificamente a formação do professor. A autora, a Prof. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, da Universidade de Taubaté, oferece reflexões acerca da prática educativa estabelecendo relações com o conceito de resiliência. A autora ilustra e aborda os processos formativos com relatos de pesquisas, nos quais traços de resiliência são observados em jovens professores, em confronto com as necessidades e dificuldades que experimentam no seu cotidiano.

A leitura deste livro é altamente recomendada aos interessados nos conceitos atuais acerca do desenvolvimento psicológico, notadamente no que se refere ao contexto educacional. Uma vez que oferece uma ampla visão da resiliência, fornecendo ao leitor subsídios para uma visão global das dimensões psicológicas específicas envolvidas neste importante conceito, e por contextualizar aspectos

pertinentes da área educacional. Cabe ressaltar o fato da obra congregar visões de pesquisadores nacionais e internacionais, sendo este um aspecto a ser estimulado nas publicações brasileiras.

TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 142 p.

Normas para os Colaboradores

A *Revista de Ciências da Educação do Centro Unival acolta* para publicação trabalhos originais na área das Ciências Humanas e literários (poesia, contos e resenhas de artes)

Os originais escritos devem ser apresentados em duas cópias, impressas em espaço duplo, em folha tamanho A4, de um só lado da folha.

Solicitamos o envio em disquete. (Programa Word for Windows, sem espaços entre as palavras para forçar formatação, com parágrafo definido por milímetro e não por tabulação, sem uso de cor para destaques. Fonte indicada: times, corpo 12. Não fazer uso de maiúscula em todas as palavras nos títulos ou outros destaques) Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, conforme normas da ABNT, e que todas as notas sejam escritas ao final do texto.

Em folha anexa, informar o nome completo do autor (ou autores), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.

Solicita-se, ainda, que a extensão máxima dos originais siga a seguinte orientação:

- Artigos: 20 páginas
- Entrevistas e depoimentos: 5 páginas
- Comunicações e resenhas: 3 páginas

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor (autores). Os originais recusados não serão devolvidos. Cada colaborador terá direito a cinco exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A Revista de Ciências da Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, podendo o mesmo ser reproduzido desde que citada a fonte.

Espera-se que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em quantidade e qualidade.

Só serão aceitos textos que obedecerem a todos os quesitos de conteúdo e formatação aqui solicitados.

• Francisca Amélia da Silveira. *A Beleza e a Bagatela: padrões estéticos e discurso social*. São Paulo: Unisal, 2001. R\$ 13,00

Com Editora Vozes

• Jorge Jaime. *História da Filosofia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00

• Nivaldo Luiz Pessinatti. *Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

• Paulo Cesar da Silva. *A pessoa em Karol Wojtyła*. Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00

• Paulo Cesar da Silva. *A Ética Personalista Karol Wojtyła*. Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

• Belmira O. Bueno. *Epistemologia da Pedagogia: a obra pedagógica de Piaget*. São Paulo: E.S.D.B., 1993. R\$ 13,00

• Nivaldo Luiz Pessinatti. *Livros em revistas*. São Paulo: E.S.D.B., 1998. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

• Anelise de Barros Leite Nogueira. *Celatividade e Percepção em Estudantes de Psicologia*. Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00

• Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo. *Imagem Corporal: uma leitura psicopedagógica e clínica*. Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00

• Lino Rampazzo. *Metodologia Científica*. Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00

• Ana Carlota P. Teixeira. *Adoção: um estudo psicanalítico*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00

• André Luiz Moraes Ramos. *Cíume Romântico: teoria e medidas psicológicas*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00

• Antonia Cristina P. de Azevedo. *Psicologia Escolar: o desafio do ensino*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00

• Denise Procópio. *Crise e Recencontro consigo mesmo*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 13,00

• Eduardo Luiz Santos Cabete. *Interceptações Telefônicas*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00

• Margareth M. Pacchioni. *Estágio e Supervisão: uma reflexão sobre a aprendizagem significativa*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00

• Maria José Urioste Rosso. *Cultura Organizacional: uma proposta metodológica*. Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 17,50

• Revistas **Direito & Paz** e **Revista de Ciências da Educação** - R\$ 13,00

Com Editora Salesiana

• Francisco Sodero Toledo. **Outros caminhos: Vale do Paraíba: do regional ao internacional**, do global ao local. São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

Amorevoleza Diálogo Ética Profissionalismo Solidariedade

UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

UNIDADE DE ENSINO DE AMERICANA (SEDE)

Administração - Análise de Sistemas - Ciências Contábeis - Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
Direito - Engenharia Elétrica/Telecomunicações - Pedagogia - Normal Superior - Serviço Social - Turismo

Rua Dom Bosco, 100 - Bairro Santa Catarina
Americana - SP - CEP: 13.466-440
Tel.: (0xx19) 3471 9700 - Fax.: (0xx19) 3471 9734
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@am.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE LORENA

Administração (Marketing e Com. Exterior) - Ciência da Computação - Direito - Filosofia - Geografia
História - Matemática - Pedagogia - Normal Superior - Psicologia - Turismo

Rua Dom Bosco, 284 - Centro
Lorena - SP - CEP: 12.600-100
Tel.: (0xx12) 553 2033 - Fax.: (0xx12) 553 2199
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: posgrad@lo.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE CAMPINAS

Administração (Marketing e Com. Exterior) - Ciência da Computação - Direito
Engenharia Elétrica - Engenharia de Automação e Controle - Secretariado Executivo
Tecnologia em Eletrônica Industrial - Tecnologia em Instrumentação e Controle

Av. Almeida Garret, 267 - Jardim Nossa Senhora Auxiliadora
Campinas - SP - CEP: 13.087-290
Tel.: (0xx19)3744 3100 - Fax.: (0xx19) 3744 3112
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@sj.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - CAMPOS ELÍSEOS

Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) - Pedagogia

Largo Coração de Jesus, 154 - Campos Elíseos
São Paulo - SP - CEP: 01215-020
Tel.: (0xx11) 221 3622 - Fax.: (0xx11) 220 5123
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria.acad@cj.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - SANTA TERESINHA

Administração (Marketing e Com. Exterior) - Ciências Contábeis - Direito - Pedagogia

Rua Dom Henrique Mourão, 201 - Bairro Santa Teresinha
São Paulo - SP - CEP: 02.405-030
Tel.: (0xx11) 6977 6511 - Fax.: (0xx11) 6073 0079
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@st.unisal.br

ISSN 1518-7039



9 771518 703134