

ISSN 1518-7039

REVISTA

DE

CIÊNCIAS

DA

EDUCAÇÃO

ANO 02

Nº 03

● Aspectos Epistemo(teo)lógicos do ensino

● Prevenção do uso de drogas entre estudantes

● O IPF e o legado de Paulo Freire

UNISAL
CENTRO
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Chanceler *Nivaldo Luiz Pessinatti*
 Reitor *Gilberto Luiz Pierobon*
 Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena *Dilson Passos Júnior*
 Diretor da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão de Lorena *Mário Bonatti*

Equipe de publicação

Coordenador *Lino Rampazzo*
 Revisor Editorial *Carlos Alberto Vieira Coelho*
 Secretária *Aurora Aparecida Travezani*
 Capa *Tamara Pereira de Souza*

Conselho Editorial

Alvaro Augusto Schmidt Neto
Antonia Cristina Peluso de Azevedo
Augusto João Crema Novaski
Edson Donizette de Castilho
José Luis Sanfelice
Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas
Maria Aparecida Felix do Amaral e Silva
Maria Terezinha Rondelli
Maurílio José de Oliveira Camello
Messias Borges da Silva
Tânia Mara Tavares da Silva

Redação e Administração

Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
 Rua Dom Bosco, 284 - Lorena/SP
 Cep: 12.600-970 Tel: (012) 553-2033 Fax: (012) 553-2199

Editoração:

Editora **S**tiliano

Rua José Mattar, 174/64 Cep: 12245-450 - São José dos Campos-SP
 Tel/fax: (12) 321 8788 - e-mail: stiliano@stiliano.com.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 docente 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.

Pede-se permuta

Exchange is solicited

Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ano 02 - N° 03 - 2000

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
Ano 2, Nº 3, novembro/2000

Lorena - Centro Unisal.

242 p. 20,5 cm

Semestral

ISSN 1518-7039

Educação

CDU - 37

Sumário

Apresentação	5
Prof. Dr. Lino Rampazzo	
Estudos	7
Hermenêutica e existência	
Augusto João Crema Novaski	
Aspectos epistemológicos do ensino:	
o tratado De Magistro, de S. Tomás de Aquino	
Maurílio Camello	
Educação e democracia segundo John Dewey:	
elementos para uma reflexão crítica	
João Ribeiro Junior	
Algumas reflexões sobre a educação a partir de Habermas ...	
Olavo Rubens Leonel Ferreira	
Boaventura de Sousa Santos: um projeto especular	
Yara Maria M. Nicolau Milan	
Ação educacional nas organizações: educar para competir ..	
Sandra Lúcia Almeida Cardoso	
Por uma Antropologia do Educador	
Laureano Guerreiro Bogado	
Poesia e Educação	
Severino Antônio Moreira Barbosa	

Pessoas, conceitos e valores	141
Paulo de Tarso Gomes	
Ética e metodologia científica	149
Lino Rampazzo	
A complexa questão da prevenção do uso de drogas entre estudantes: breves considerações	165
Manuel Morgado Rezende	
A importância de uma escolha profissional adequada para a realização pessoal dos indivíduos: algumas considerações	177
Maria Auxiliadora Motta Barreto	
Reflexões sobre a escolha do Livro Didático	187
Hamilton Rosa Ferreira	
Sistema de Gestão da Qualidade Total, com ênfase em normalização, aplicado às Instituições de Ensino Superior de Engenharia	201
João Antônio Lopes	
Messias Borges Silva	
Idéias e debates	
Educação esquecida: O que as escolas não ensinam	223
Kazuo Watanabe	
Getúlio Akabane	
Luiz Fábio Mesquiatti	
Informativo	
O IPF e o legado de Paulo Freire	231
Moacir Gadotti	

Apresentação

A semente plantada, faz mais de cem anos, está produzindo muitos frutos. A semente é a “Presença Salesiana” no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo: em 1885 foi aberto em São Paulo o “Liceu Coração de Jesus”.

Entre os “muitos frutos”, desde o ano de 1952, a “Presença Salesiana” tornou-se também “Presença Universitária”: no começo apenas a Faculdade isolada de Lorena; e, desde 1997, o “Centro Universitário Salesiano de São Paulo” (Centro Unisal) com suas Unidades de Americana, Campinas, Lorena e São Paulo e com seus cursos de Graduação e Pós-Graduação.

A “Presença Salesiana Universitária” manifesta sua “crença na juventude e na educação” e convoca os educadores a partilhar suas vidas “investindo em Educação”. Por este motivo, o primeiro Curso Superior a ser oferecido foi aquele de Pedagogia; e os Cursos de Pós-Graduação, seja “*lato sensu*”, como “*stricto sensu*” dão seu espaço privilegiado à Educação.

Apresenta-se, aqui, um “fruto especial” do Centro Unisal: o número 03 da “Revista de Ciências da Educação”, que se tornou realidade graças particularmente às pesquisas do “Programa de Mestrado em Educação” do mesmo Centro: são quatorze Artigos, um Texto para debate e um Informativo.

Os temas dos artigos são vários. Antes de tudo, os de cunho especificamente filosófico: desde um questionamento

sobre "Hermenêutica e Existência" (Augusto Novaski) até as reflexões sobre a contribuição de pensadores clássicos, como Tomás de Aquino (Maurílio Camello), John Dewey (João Ribeiro); e outros mais atuais como Habermas (Olavo Ferreira), ou Boaventura de Souza Santos (Yara Milan).

Em seguida, por ser um lugar privilegiado de debates, o Centro Unisal reflete, também na Revista, diferentes posições sobre os tipos de educação que estão sendo propostos: "Educar para competir" (Sandra Cardoso), ou educar dialogando com as tradições religiosas orientais e ocidentais (Laureano Bogado), com a poesia (Severino Antônio), privilegiando "pessoas e valores" (Paulo de Tarso Gomes) e questionando uma ciência sem ética (Lino Rampazzo).

Há três artigos que analisam problemas mais imediatos, como a prevenção das drogas (Manuel Rezende), a escolha profissional (Maria Auxiliadora Barreto), o livro didático (Hamilton Ferreira) e o sistema de gestão da qualidade total em Instituições de Ensino Superior (João Antônio Lopes e Messias da Silva).

O texto para debate é de autoria de três professores dos Cursos de Pós-graduação da U. E. de Americana e se apresenta com o estimulante título: "Educação esquecida: o que as escolas não ensinam" (Kazuo Watanabe, Getúlio Akabane e Luiz Fábio Nesquiatti).

Por fim, o informativo sobre o IPF aponta para a inestimável contribuição à Educação, no Brasil e no mundo, oferecida por Paulo Freire (Moacyr Gadotti).

Desejamos, dessa maneira, contribuir para esclarecer, debater e, possivelmente, ajudar a resolver problemas ligados à Educação.

E que também o N° 03 desta Revista possa ser "semente" de bons frutos.

Prof. Dr. Lino Rampazzo
Coordenador da Revista

Hermenêutica e existência

Augusto João Crema Novaski

Doutor em Educação pela Unicamp
Professor de Fenomenologia e Educação
no Centro Unisal

Introdução

O filósofo, mais do que qualquer investigador, não pode se furtar a fornecer razões que justifiquem o seu debruçar-se sobre este ou aquele problema da realidade humana. Creio mesmo ser isto uma coerência com o vezo de todo filósofo, que é o de estar sempre perguntando: por quê? Por quê?

Entrando de pronto na questão preliminar, que seria justificar essa abordagem que relaciona o filosofar e o educar, diria que a interpretação de si mesmo deve ser um dos componentes da prática pedagógica do educador.

Preocupado com a faina diária de ser trabalhador, parar e ministrar aulas, ler trabalhos dos alunos, atualizar-se constantemente com leituras especializadas, avaliar processualmente o desempenho dos alunos, afora as questões de ordem familiar ou social, resta a ele, ao educador, até mesmo pouco tempo para refletir sobre um dos fundamentos da educação, que é ele próprio.

Mas, ainda resta a pergunta: por quê?

Três argumentos podem ser aventados, o primeiro deles concernindo à suspeita de que aquilo que a nossa consciência nos mostra a respeito de nós mesmos pode não coincidir

necessariamente com a verdade. O advérbio aí é significativo, uma vez que pode haver coincidência.

Observa-se já aqui um distanciamento da tese segundo a qual o *cogito* seria o árbitro supremo da verdade, isto é: os conteúdos fornecidos pela consciência imediata teriam de per si o estatuto de verdadeiros. Há outras instâncias que precisam ser perscrutadas, interpretadas.

O segundo argumento é: quem entra numa sala de aula para ensinar não é professor despojado de tudo o que ele é, mas com um passado que dá sentido à sua ação pedagógica presente e com projetos de vida que também vão balizando sua conduta. Sua ação, portanto, tem como determinantes, entre outros, uma certa arqueologia e uma teleologia, um “passado” e um “futuro”, se é que se pode fazer uso aqui de expressões que literalmente são de limitado alcance para recapitular processos bem diferentes, mas complementares. E, importante, tanto a arqueologia quanto a teleologia conclamam a uma interpretação.

Há uma outra razão, e diz respeito ao próprio sentido da vida.

Recorrendo ao primeiro argumento, o da suspeita, não se tem provas definitivas de que o sentido que percebemos que nossa vida tem seja o que lhe atribuímos como sendo o correto, ou pelo menos o definitivo. Há outros sentidos e há mais sentidos a acrescentar, o que possibilitaria estarmos mais atentos e que eventualmente nos levaria a sermos um pouco mais felizes. Em outras palavras, na medida em que esclarecemos cada vez mais o sentido da nossa vida, mais razões teremos para vivê-la com mais intensidade. E isso exige interpretação.

A filosofia e o filosofar

Já é de amplo conhecimento, pelo menos nos meios acadêmicos, a origem etimológica do termo filosofia. Como também são variados os pontos de vista desde os quais é definida. Exemplo típico é a definição que diz ser a filosofia “*scientia*

per supremas causas omnium rerum ratione humana cognoscibilium”: é a ciência de todas as coisas que podem ser conhecidas pela razão humana através de suas últimas causas. Já de início o filósofo teria algumas questões a fazer: de que ciência se trata, isto é, a filosofia tem o mesmo estatuto das demais ciências, as da natureza, por exemplo? Se é ciência de todas as coisas, cai sob sua ótica o objeto específico de cada uma das ciências? O critério de conhecimento filosófico é só a razão humana? A filosofia compete fornecer a todas as ciências um fundamento comum e os princípios dos quais todas dependem, como parece sugerir o caráter metafísico dessa definição acima?

Dependendo de outros pontos de vista, outra ou outras definições poderiam ser propostas, e a cada uma delas outras tantas questões seriam formuladas.

A que se poderia atribuir tal ausência de consenso?

A meu ver, há uma razão que, se não responde definitivamente, pelo menos esclarece a diversidade e sugere, quem sabe, a necessidade da mesma.

É que o “objeto” da filosofia é o ser humano e em última (ou primeira?) instância é o próprio que está filosofando.

Aqui tomo a deixa para tratar do título desse capítulo. Trata-se de distinguir entre filosofia e filosofar. Pode certamente parecer uma distinção semântica ou meramente didática. Entretanto, seja qual for o teor atribuído a ela, creio ser relevante fazê-la, o que é legitimado pelo contexto em que aqui é usada.

Por filosofia seria entendida a sistematização que, guardadas as devidas ressalvas históricas, sociais e políticas, encetou sua marcha já há vinte e seis séculos, na Grécia. Aгуçava aos gregos a preocupação de buscar o princípio primeiro que explicasse a realidade total. “O que é ser?” era a pergunta central, cuja resposta foi inicialmente buscada na *physis*, daí serem os fisiologistas, que Aristóteles chamava de *physikoi*, os primeiros filósofos a sistematizar esse tipo de investigação. Aparentemente ingênua aos olhos de filósofos posteriores, houve

entretanto intuições, já naquela época, que influenciaram investigações posteriores, perdurando até hoje em certos enfoques filosóficos. Exemplo típico temos em Parmênides, o único a quem Platão dava o epíteto de *O Grande*. Parmênides, cinco séculos antes da nossa era, já estabelecia a distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível, e afirmava que o ser era uno, eterno, imóvel, imutável, infinito. Não parece estranha a qualificação aos olhos de filosofias e até mesmo de religiões de séculos posteriores, chegando até o nosso. Perdura o idealismo, resistindo às estocadas do materialismo.

De uma preocupação de caráter ontológico, passa a filosofia a ocupar-se em questões de ordem um pouco mais antropológicas, em outros momentos com questões epistemológicas, políticas e sociais. E hoje é possível seguir o seu percurso histórico tomando como eixo central qualquer uma dessas vertentes, cada uma delas trazendo sua contribuição para o conhecimento do grande enigma que é o ser humano, conforme foi dito anteriormente em relação ao "objeto" da filosofia. Nesse sentido, é interessante notar que, retomando a história desde as antigas civilizações orientais, constatamos em nossa era uma pluralidade de imagens ideais do ser humano, característica da era contemporânea.

Neste ponto, o filósofo, como de costume, perguntaria: aonde chegar com essa digressão?

O contexto onde nos situamos é a distinção entre filosofia e filosofar. A filosofia, para o que diz respeito a esse aparente artifício, é essa sistematização que ao longo da história, com altos e baixos, com avanços e retrocessos, está registrada nos compêndios da filosofia ou de história da filosofia. Simplificadamente poderíamos dizer que é o relato dos "ismos" que a história nos mostra, que alguns deles pretendem ser acabamento das anteriores e explicação cabal das posteriores.

O que de importante cabe aqui dizer é que todo o educador não tem obrigação de estudar a fundo toda a filosofia nos seus vinte e seis séculos de sistematização. Pelo menos academi-

micamente, já que em sua formação não há essa exigência, restringindo-se a filosofia a um suporte para se entender os condicionamentos que deram origem às diversas imagens-ideais de ser humano educado nas diferentes civilizações até a nossa época.

Retomando, a filosofia da educação, disciplina que consta no currículo do educador, não tem o fito de aprofundar-se nos conceitos, nos fundamentos, nas categorias das variadas correntes de investigação filosófica. Isto seria a obrigação de quem faz o curso de filosofia. É importante, entretanto, ressaltar que quanto mais o educador se aprofundar na filosofia enquanto tal, mais claramente veria o fenômeno sob sua mira, a educação.

Se, academicamente pelo menos, o educador não é obrigado a estudar filosofia em profundidade, cabe-lhe entretanto a tarefa de refletir filosoficamente, isto é, de filosofar.

Novamente o filósofo: o que é filosofar?

Parafraseando a fala de uma conferência que assisti, poderia ilustrar a resposta a essa questão com o exemplo dado pela conferencista. Estava ela às voltas com a dificuldade de definir o que é filosofia. Dizia ela que se perguntássemos a dez biólogos o que é biologia, provavelmente teríamos respostas bem parecidas; se perguntássemos a dez físicos e a químicos, o mesmo fenômeno aconteceria. Entretanto se perguntássemos a dez filósofos o que é a filosofia, provavelmente teríamos a seguinte situação: quatro deles sairiam pela tangente, outros quatro ficariam calados, e os dois últimos dariam respostas tão desencontradas que seria necessário um décimo primeiro filósofo para dizer: tudo isso é filosofia.

Apesar de tratar-se de filosofia e não propriamente do filosofar, parece poder-se inferir que qualquer reflexão é filosófica, o que não é correto. Se bem que qualquer assunto possa ser filosoficamente pensado, isto não quer dizer que qualquer pensar seja filosófico, já que este tem suas exigências próprias. Para entender tais exigências, um cotejo com as ciências seja

ilustrativo.

As ciências delimitam seu objeto. A biologia estuda os seres vivos. As exatas investigam entidades definidas logicamente e abstratamente. A sociologia estuda os seres humanos vivendo em grupos. A psicologia é a ciência dos fenômenos mentais e comportamentais. Mesmo havendo hoje divisões dentro de cada uma, e mesmo havendo interseções entre as ciências, cada uma guarda para si seu objeto próprio, delimitado. Não há a ciência do todo, mas sim a ciência do todo particularizado, daí a tendência à objetividade que, alcançável ou não, é a meta para se dizer que o objeto é, sem que nada falte ou sobre na sua definição. Não é o caso aqui de fazer uma filosofia das ciências, o que demandaria análises bem mais refinadas e precisas. Importa no momento, no cotejo acima referido, constatar que cada ciência delimita seu objeto.

Diferentemente, ao filosofar, não delimitamos o objeto nos moldes em que as ciências o fazem. Se de um lado, entretanto, constatamos que nosso raciocínio não consegue abarcar o todo, de outro lado ao filosofar não abrimos mão de estar sempre à busca da totalidade, mesmo que seja como horizonte sempre e sempre à nossa frente. É bom lembrar que o conceito ou a categoria de totalidade na filosofia é bem diferente da abrangência totalizante da ciência, esta significando que a cientificidade conseguiu se imiscuir em todos os interstícios da vida cotidiana em nossa existência.

Se dissemos linhas atrás que o "objeto" da filosofia é a decifração do enigma humano, o filosofar quer o todo desse ser, sem compartimentizá-lo, sem parti-lo em fatias como fazem as ciências, inclusive as ditas humanas.

Aqui entramos em terreno escorregadio, pois pode-se incorrer no risco de afirmar que ao filosofar estamos nos postando num lugar sobranceiro, acima das ciências. Nada mais equivocado, uma vez que o filosofar não pode prescindir dos subsídios preciosos que lhe advêm das ciências, mesmo das exatas; veja-se o exemplo de B. Spinoza, que já no século XVI

escrevia uma "Ética *more geometrico*". Aliás, não há hoje as chamadas Ciências da Educação? O que acontece é que ao filosofar queremos não só que essas investigações esclareçam em que consiste seu estatuto científico, mas também e principalmente que não se arvorem como donos da última e derradeira verdade sobre o fenômeno em pauta.

Seguindo na esteira do cotejo atrás referido, temos que as ciências necessariamente não se debruçam sobre os desdobramentos sociais, políticos, éticos de suas investigações. Não é o intuito primeiro e nem constante da ciência. Mas ao refletir sobre a origem, sobre o alcance, limites e sobre a legitimidade desse conhecimento, já se está filosofando. Aliás, não é difícil desvelar os laços íntimos do conhecimento científico com as artimanhas do poder, pondo a nu a ilusão da objetividade e da neutralidade científica. Tarefa da qual o bom filosofar busca se desincumbir.

Vemos aí um exemplo de como o filosofar adentra-se por um terreno mais vasto, mais além e mais fundo que o circunscrito nos limites estritamente científicos. E isso, é bom dizer, não é privilégio só do filósofo. O próprio cientista deveria fazê-lo, pois os desdobramentos de suas pesquisas afetam a sociedade como um todo, e portanto a ele também. Tarefa difícil, nestes tempos de individualismo exacerbado, é convencer que cada ser humano é responsável pelos demais.

Para finalizar esse tema, e a título de antecipadamente evitar alguns equívocos e para fugir do subjetivismo, é bom lembrar que a reflexão filosófica é moeda de duas faces: o individual e o coletivo, tão inextricavelmente imbricados, que um sempre é pano de fundo para o outro. Isto posto, vê-se que a reflexão, sempre metódica, deve levar em conta que é sempre por perspectivas que percebemos o real, pois o que é dado à percepção nunca o é na sua totalidade; a reflexão compõe-se de momentos analíticos que, se não esgotam os sentidos dos fenômenos, por outro lado são imposições das próprias limitações da percepção humana, que busca sempre a grande síntese. A

trilha metódica tem que levar essas limitações em conta. No que diz respeito à interpretação de si mesmo, é um momento de reflexão, o que quer dizer que o fenômeno humano, encarnado em mim, em cada um de nós, não se esgota aí, no individual. O círculo da interpretação exige metodicamente que se parta do individual para o coletivo, ou vice-versa, cada um deles compondo um momento analítico da síntese, que é a mútua pertença de um em relação ao outro. Em outras palavras, o conhecimento de mim passa ou é mediado pelo conhecimento dos outros por mim e de mim pelos outros. Metaforicamente diríamos que a verdade nasceu gêmea.

Ir e vir do individual ao coletivo, e vice-versa, é evitar as ciladas do subjetivismo e resguardar a legitimidade da reflexão sobre a subjetividade. Isto posto, vejamos como se pode estabelecer uma criteriologia a respeito do método dessa interpretação de si.

Quanto ao método

Destacado no capítulo anterior qual o "objeto" da reflexão filosófica, passo agora a um discurso sobre o método.

Em filosofia, método não são passos formais que podem ser usados conforme o nosso alvitre. Método, em filosofia, está tão intimamente ligado à estrutura do real que a própria visão dos fenômenos já traz em si intrínseca e explicitamente o caminho a ser seguido para sua compreensão. O método não é inventado pelo filósofo. Exemplo típico: Augusto Comte. Se os fenômenos humanos contêm regularidades, causas, efeitos previsíveis (o que é um fato) tal como se pode prever nos fenômenos da natureza, o método a ser seguido para a compreensão dos fenômenos humanos deve ser o mesmo empregado em relação aos fenômenos meramente naturais.

Outro exemplo: Karl Marx. A realidade, sempre complexa, apresenta contradições de elementos que se opõem e ao mesmo tempo são essenciais um em relação ao outro, perfa-

zando o processo dialético da síntese dos opostos. É a realidade, qualquer que seja ela, que assim se apresenta e o método dialético já vem embutido nos fenômenos que essa realidade apresenta.

Foi dito acima que será feito um discurso sobre o método. A expressão "discurso sobre o método" é proposital, retomada aqui por dois motivos. Primeiramente por tratar-se do livro de Descartes, que nele sistematizou o anseio de todo ser humano, que é sedimentar em base sólida o seu conhecimento, empreitada com repercussões até hoje em nossa cultura. Em segundo lugar, por ter sido a Razão humana colocada como essa base sólida, da qual arrancaram as ciências não só exatas e naturais como as humanas.

A título de parênteses, é bom lembrar que Descartes queria um critério de verdade sem mediações. Toda a tradição aristotélica estabelecia em seu realismo: a adequação entre o intelecto e o objeto era mediada pelo conceito. Descartes duvidava da legitimidade dessa mediação. Vejamos isso com mais vagar.

Tratando-se aqui de uma criteriologia para estabelecer um método confiável para investigar o ser do interpretar-se, temos que retomar as bases do racionalismo, suas exigências metodológicas, e colocá-lo frente à frente como objeto em pauta, para perceber até que ponto ele dá conta de sua tarefa, se é insuficiente ou eventualmente inadequado, e se o fenômeno a ser interpretado já traz embutido intrínseca e explicitamente em si o método para abordá-lo.

É bastante complexa essa tentativa de abrir caminho através dos meandros do racionalismo, uma vez que a razão foi e é o instrumento mais arguto de que o ser humano dispõe para o processo de conhecimento, tornando difícil encontrar outros critérios que instrumentalizassem esse processo. Para encontrar esses outros critérios, a conduta mais apropriada é a suspeita. Sádica e serena, ela tem mais afinidade com a ironia socrática do que com a dúvida cartesiana. Mas antes de suspei-

tar da razão como instância última do sentido das coisas, contém retomar sua valorização em seu próprio nascedouro, no próprio "discurso sobre o método".

Imbuído de espírito de que a ele estava reservada a missão de restaurar as ciências e a filosofia em bases consistentes, Descartes, depois do artifício da dúvida metódica, parte para a fundamentação do conhecimento em bases matemáticas, isto é, rigorosas e exatas. Sacar a sua própria existência, a de Deus, e a das coisas, foi a tarefa que atribuiu, não mais à Revelação, às Sagradas Escrituras, como até então era difundido e aceito, mas atribuiu à sua própria razão. Em bases matemáticas, é claro, e tendo como campo de embate o reduto a ser desvendado: o seu próprio eu.

É nesse reduto que Descartes vai encontrar um sem número de idéias, algumas instáveis e obscuras, outras entretanto nítidas, estáveis; as primeiras referindo-se a objetos físicos e as segundas utilizadas pelas matemáticas, o número, principalmente. As primeiras são duvidosas e as segundas indubitáveis, pois independem dos sentidos, que são mutáveis.

Mas, a dúvida não vai se aplicar só às coisas mutáveis, enganosas. Descartes quer duvidar até das idéias nítidas e estáveis, as matemáticas. Não tem então diante de si, metodicamente, é claro, verdade alguma.

No entanto, é estendendo a dúvida até sua máxima dimensão é que pode, segundo ele, dar lugar à sua superação. Em outras palavras, há na dúvida, levada a seus últimos limites, um núcleo que vai se robustecendo na medida em que se radicaliza. "Se duvido, penso". Se duvidar do que duvido, só posso fazê-lo pensando essa dúvida, é apodíctico.

Aqui entra a argumentação de ordem matemática. De fato, quando se tem dois ou três elementos, não é difícil encontrar os outros. Descartes já tem um ser pensante, ou uma coisa pensante.

Mas o gênio cartesiano só tem ainda um só elemento, e este permanece no interior de sua consciência, nada garantindo

que tenha um correspondendo lá fora no mundo objetivo.

Foi dito acima que em matemática, quando se tem dois ou três elementos, outros podem matematicamente ser encontrados. Se tenho dois números, 2 e 3 (simbolizados por algarismos), posso sacar daí o 5 ou o 1, ou o 6, etc., dependendo se somo, subtraio ou multiplico.

Aí reside a fundamentação matemática para a construção do racionalismo cartesiano.

Mas, como foi dito, Descartes estaria inevitavelmente condenado à solidão do *cogito* se não buscasse provar outra existência que não a do seu próprio espírito, buscando de um lado a garantia última de qualquer subsistência e de outro lado e simultaneamente alcançando a coerência implacável com seus pressupostos matemáticos.

De posse de seu eu, prova agora a existência de Deus, como segundo elemento da progressão matemática. O que chama a atenção nesse detalhe é que essa segunda existência ele a saca não da Revelação, mas de sua própria razão, via argumento ontológico. Detalhe também importante, o Deus de Descartes não é o da religião, mas o Deus fundamento da ciência, o Deus dos sábios, dos filósofos. Perfeitíssimo, ele é bom e verdadeiro, não pode deixar que o homem se engane, não pode deixar que um gênio maligno escamoteie, zombeteiro, a verdade ao ser humano. Explícita aí a tese de que Deus não pode permitir o erro da razão humana, quando esta for usada com isenção de ânimo, metódica e racional. O bom Deus para Descartes, é claro, é uma deusa: a Razão, enaltecida ao paroxismo pelo século das Luzes, e atenuada ou não até hoje.

De dois elementos Descartes já dispõe em sua progressão matemática: o cogito e Deus, evidências matematicamente incontestáveis. Arrancar daí a existência do mundo físico é questão de lógica: Deus é fundamento. Além desse argumento, há ainda o da extensão, embutido na "*res cogitans*", qualificativo cartesiano para o ser humano.

Entretanto, a existência de extensão e pensamento se dá

através da dualidade corpo/alma. Tal tese se imiscui entre todos os ramos do conhecimento humano, entre todos os ramos da atividade humana. Veja-se a medicina, a educação física, a religião. E não é necessário que médico, educadores físicos e religiosos tenham lido Descartes. É esse o clima da chamada civilização ocidental cristã.

Nesse particular, como em outros, Descartes nada inventa. Já Parmênides, como vimos atrás, colocava uma cunha entre o mundo inteligível e mundo sensível; em sua esteira, Platão e posteriormente as religiões estabeleceram uma divisão entre alma e corpo; ao fazê-lo, também estabeleceram uma hierarquia: a alma é nobre, o espírito é mais importante, as idéias é que comandam, a matéria fenece, o espírito permanece.

A estas alturas valem algumas considerações e ou argumentos que legitimam o tratamento feito a respeito do método e especificamente sobre o racionalismo.

Primeiramente, como foi dito atrás, a filosofia é racionalista, no sentido de que a verdade tem na razão o seu instrumento para que, penetrando na realidade, encontre nela os porquês e os comos de seu funcionamento.

Séculos se passaram em que instâncias outras de sentido foram no mínimo relegadas, quando não abolidas. Demorou a humanidade a dar-se conta de que, a par da racionalidade, há outras instâncias que determinam de modo mais incisivo a nossa visão de mundo, de vida. Difícil de reconhecer e aceitar isso, já que há o peso de uma tradição milenar com seus ditames de racionalidade.

Em segundo lugar, cabe aqui a ressalva de que não se trata de uma apologia do racionalismo. Cabe, isto sim, um encômio a quem, de modo significativo, soube sistematizar um anseio que sempre acompanhou o ser humano, qual seja o de ter bases inquestionáveis, para, em cima delas, construir um edifício científico e filosófico com ressonâncias no nosso modo de pensar a vida, o mundo, o cotidiano. E essa ousada tentativa não é iniciativa original de Descartes. Os eleatas já o fizeram.

Tanto estes como Descartes, e muitos outros filósofos, buscavam terreno firme das verdades inabaláveis.

Tentativa em vão? Apesar de ser tão invencível quanto vã, levou a pensar muitos filósofos, quer para que nele se inspirassem, quer para retrucá-lo, quer para ultrapassá-lo.

Finalmente, se é importante resguardar a polissemia da vida humana, cumpre seguir passo a passo, com paciência filosófica, os desdobramentos, os embates que surgem de pressupostos diferentes do racionalismo, principalmente no que diz respeito aos valores nos quais está em jogo o destino humano.

Vejamos agora como é que, nos desdobramentos acima referidos, o *cogito* perde seu centro de gravidade, como também ele cai sob a sábia suspeita filosófica.

As mentiras do *cogito*

De início, vejamos de que instrumentos lançamos mão para olharmos as coisas, o mundo, os outros, a nós mesmos, e sobre tudo isso, emitirmos nossos juízos a respeito desses fenômenos que caem sob nossa percepção. Acontece, entretanto, que, conforme qualquer um sabe e experimenta, a consciência nem sempre nos fala a verdade inteira sobre o que somos, porque somos assim, como e porque vemos as coisas de uma maneira e não de outra. Parafraseando Descartes, diria que se o *cogito* é o árbitro, então, sou aquilo que penso que sou. O que necessariamente pode não ser verdade. E aqui vale dizer que não se trata de desmerecer o alcance da razão, mas, sim, de que tem seus limites e a ela não se pode dar ouvidos como se fornecesse a verdade sem resto. Em outras palavras, cabe recolocá-la em seu devido lugar, já que há instâncias no mais das vezes insuspeitas, que também imantam de sentido as nossas percepções e ações.

Destaquemos então alguns obstáculos que se interpõem à consciência quando sob seu foco caem a nossa vida, nosso comportamento, nossa moral, nossas ações.

Em primeiro lugar, há um empecilho que poderia ser tido como ontológico. Com efeito, é constitutivo da condição humana ser "separada" de si mesma. Como bem diz Cecília Meireles "sou e não sou aquilo que estou sendo". Em registro psicanalítico, diríamos que sou Eros e Thanatos, vida e morte, amor e ódio. Não um após o outro, mas simultaneamente. Em registro racionalista: penso, logo existo. Isso é uma certeza. Mas quem sou que existo? Aí, há dúvidas.

Em outras palavras, o sujeito tem desvãos, camadas de ser bem mais profundas e recônditas do que aquelas desvendadas pela consciência, esta por sua vez, impotente para lá penetrar. Metade de mim é aquilo que penso que sou; a outra metade, não sei...

Em segundo lugar, talvez como também constitutivo da condição humana, há o narcisismo. Tal qual o personagem da mitologia, nós nos admiramos. Isto no sentido de que, ao perscrutarmos nosso próprio ser, no mais das vezes a consciência nos sussurra detalhes quase sempre elogiosos a nosso respeito. Se há algo um tanto indesculpável, a própria consciência se encarrega de atribuí-lo a causas exteriores ou à própria limitação humana; mas sempre com desculpas plausíveis.

Não que o narcisismo tenha de uma vez por todas conotação negativa. Somos assim. Diria mesmo que sem uma boa pitada de narcisismo não avançamos na vida. Como sinônimo dele poderíamos aventar o amor próprio, a auto-estima. Aliás, o critério máximo para o amor ao próximo já foi estabelecido há dois mil anos: ama ao próximo como a ti mesmo.

Há ainda os empecilhos de ordem cultural, nessa tentativa de cada um buscar a si mesmo, de encontrar o sujeito que é.

Aí, podem-se arrolar todas as vicissitudes sociais das quais somos o entroncamento. Sem pretensão de estabelecer escala de importância, pode-se enfileirar um sem número de fenômenos que a cada passo, no cotidiano mesmo, impedem-

nos de perceber com clareza qual o sentido a ser impresso à existência. Os valores que, bem ou mal, davam sustentação a uma vida mais orgânica, mas hoje são motivos de críticas aberrantes, a insegurança; o remoinho de uma vida que mal nos dá chance de pensarmos em nós mesmos; as incertezas quanto ao futuro; a lenta mas acentuada morte do calor humano e o individualismo, corolário deste último; a roda-viva que insidiosamente vai nos empurrando para desempenharmos só ações heteronômicas em detrimento de ação autônoma, tornando uma quimera a autenticidade; entre outros, talvez mais incisivos, são esses empecilhos que, articulados inexplicavelmente aos levantados em parágrafos anteriores, vão trazendo um certo desencantamento, pois são solapadas as significações mais profundas da vida. Há o perigo de uma existência onde cada um está ao mesmo tempo em todos os lugares e em parte alguma. A imaginação, por sua vez matéria-prima para a criatividade, já não vai tendo foto de legitimidade, pois o conhecimento, as idéias claras e distintas são os únicos componentes aceitos pela cultura científica.

Falamos anteriormente da descentralização do *cogito*, isto porque há a legítima suspeita da atuação de outros motivos que não os racionais que determinam o sentido das ações.

Marx, Nietzsche e Freud são os que profligaram contra a imediatez da consciência; ressalva já feita, cada um em claves diferentes, mas todos imbuídos da suspeita de que o que o *cogito* registra nem sempre é veraz. Daí o epíteto de perfuradores de máscaras, conforme são conhecidos. O que ressalta aí, em termos de claves diferentes, é que neles há uma intenção única, a de que seus a priori são não só diferentes, mas até opostos, mesmo porque entre outras razões, Marx e Nietzsche são filósofos e Freud é cientista. Mas o alento que os nutre é o mesmo.

Marx. A consciência é produto e não produtora. Antes das idéias há a matéria. Da matéria decorrem, não mecanicamente, é claro, as formas de os humanos se relacionarem. Des-

se modo de se relacionarem decorrem, não mecanicamente, é claro, as formas de pensar. Diga-me como vives materialmente, como habitas, como te vestes, como procrias, como trabalhas, etc., e eu direi como pensas; assim poderíamos parafrasear, sem medo de mutilá-lo, o materialismo dialético marxista. Não são as idéias (o *cogito*) que comandam a realidade concreta, material; é antes, sim, esta última que comanda aquelas. A consciência aí vem "depois", e esse depois não é temporal, histórica e espacialmente um acontecimento à espera de seus pressupostos, mas sim um fenômeno que não está sobranceiro engendrando tudo o que de real acontece, um fenômeno colado inextricavelmente às condições materiais de vida. Estas condicionam. As idéias são condicionadas.

Marx está correto? Correto ou não, é importante destacar que, contra toda uma tradição milenar, ele traz uma grande suspeita.

Nietzsche. Há uma consciência por trás da tua consciência, affiança Nietzsche.

Como assim?

Imaginemos um diálogo onde o filósofo revela todas as astúcias da razão humana.

"Por que ages de tal maneira?", pergunta Nietzsche a um eventual interlocutor.

"Porque minha consciência moral assim o determina", responde este último.

"Não sabes por acaso que há uma consciência por trás da tua consciência? De mil maneiras poderás dar ouvidos a ela. Podes obedecê-la como um soldado que não pode retrucar seu comandante. Podes ser um vil que nada tem a dizer, podes dar ouvidos a ela como alguém empobrecido de ideais, acovardado por não querer enfrentar a vida. Enfim de mil maneiras podes dar ouvido à tua consciência."

Delator da consciência imediata, delator de suas artimanhas, Nietzsche nos mostra que a suspeita sobre os conteúdos fornecidos pelo *cogito* são confiáveis até o ponto em que

afinamos com motivos que desmascaram a pseudo-apoliticidade da consciência.

Muitos outros conteúdos poderíamos atribuir ao inconsciente, mas imenso com camadas cada vez mais profundas, onde imergem nossos recalques, nossos medos, nossas alegrias aplastadas, nossa coragem reprimida, nossos rídiculos que tentamos minimizar.

O que importa aqui é atestar que, a par da "apoliticidade" da consciência, ou apesar dela, há lugares de onde vêm os sentidos que decidem com mais vigor os reais motivos que nos levam a ser o que somos.

Assoma agora uma pergunta, a meu ver crucial: é necessário a cada passo perscrutar quais os motivos da nossa conduta?

A tranqüilidade filosófica é sábia. Sua resposta já é multissecularmente conhecida: a única coisa que sei é que nada sei. Colocada em seus devidos termos, quer dizer que há muito a saber. Conseqüentemente, o que importa é que não sou, não fui e nunca serei o dono da verdade.

A esse propósito, como é difícil levar a cabo o tema tão repetido, tão ressaltado no discurso pedagógico: o mestre deve aprender com o discípulo.

Respondendo a pergunta anterior, não se trata necessariamente a cada momento de nos debruçarmos sobre a nossa conduta, perscrutando quais seus reais motivos. O que importa é uma postura, filosófica, é claro, uma postura permanente perante a vida, perante os outros, perante si mesmo. Em outras palavras e talvez levando à exaustão, dar-se conta de que há sentido, há mais sentidos, há mais motivos do que aqueles que a consciência registra. Temos nossas convicções a nosso respeito, sem dúvida, mas quando se trata da verdade legítima, é bom ter cautela, pois a verdade, nesse contexto, consiste na busca da verdade.

Considerações finais

Pode-se inferir, do que foi dito até agora, que a ação humana, que é a concretização daquilo que pensamos e queremos, é polissêmica. Ação aqui, não especificamente como "fazer coisas" mas como o ato de viver. E é polissêmica, isto é, comporta muitos (poli) sentidos (semein), e não um só. É simbólica, sempre está apontando para outras direções (sentidos), que estão além do contido nela mesma. Se assim não fosse, não haveria necessidade de interpretar o que quer que fosse, seja nossas ações, nossas palavras, nossos gestos. Tudo seria cristalino, nada haveria de escondido.

Há em nossa conduta, e especificamente na prática pedagógica, sentidos secundários (não costumamos dizer que tal pessoa está com segundas intenções...?) que talvez sejam os que realmente determinam nosso modo de ser.

O educador, ao filosofar, é conclamado a fazer essa arqueologia, descer ao arcano, escondido, ao antigo.

Mas ao lado e ao mesmo tempo em que se faz a arqueologia, conclama-se o educador a uma teleologia. Difícil traduzir literalmente esse termo. Não é algo que tenha um fim (telos) mas sim algo que sempre é projetado.

Todos temos nossos projetos de vida individuais e imbricados no coletivo. Eles orientam nossa conduta. E estão na nossa idéia, límpidos, enquanto que a realidade, conflituosa, tortuosa, caminha lentamente, arrastando-se sim, mas em direção aos projetos.

E novamente aqui a pergunta: quem me garante que estes projetos são legítimos? Quanto de individualismo, de modismo, de revanchismo, estariam imbuídos?

Talvez sejam límpidos, como dito acima, cristalinos, mas já que também eles compõem a teleologia e imantam de sentido do minhas ações atuais, também deverão submeter-se a uma criteriológica, tal qual deve acontecer com os conteúdos ou motivos oriundos da arqueologia.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Graal, 1982.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo : Mestre Jou, 1972.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. *La interpretación de los sueños*. São Paulo : Americana, 1984. (Col. Obras completas de Freud, v. VI).
- GILES, Thomas Ramson. *Filosofia da Educação*. São Paulo : EPU, 1983.
- JOLIF, J.Y. *Comprender o homem: Introdução a uma antropologia filosófica*. São Paulo : Herder-EPU, 1970.
- JOLIVET, Régis. *As doutrinas existencialistas*. Porto : Livraria Tavares Martins, 1961.
- LUIJPEN, W. Introdução à fenomenologia existencial. São Paulo : EPU, 1973.
- MARTINS, Joel, BICUDO, Maria A. Viggiani. *Estudos sobre o existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo : Moraes, 1993.
- MARX, Karl, ENGELS, F. *A Ideologia Alemã I*. Lisboa : Editorial Presença, 1979.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como se chega a ser o que se é*. Lisboa : Guimarães Editora, 1984.
- _____. *A genealogia da moral*. São Paulo : Moraes, 1985.
- _____. *Humain, trop humain: mieux connaitre l'homme*. Paris : Gonthier, s/d.
- NOGUEIRA, João Carlos. *O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem*. São Paulo : Cortez e Moraes, 1978.
- PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa : Edições 70, 1969.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo : Cortez, 1995.

Aspectos epistemo(teo)lógicos do ensino: o tratado *De Magistro*, de S. Tomás de Aquino

Maurílio Camello

Orientador no Programa de Mestrado em Educação e Professor de Filosofia Geral e Filosofia da Natureza no Centro Unisal
Mestre em Filosofia e Doutor em História pela USP

Perspectiva hermenêutica

Parte de um projeto em desenvolvimento, esta reflexão quer pontuar alguns aspectos metodológicos e epistemológicos do tratado de S. Tomás de Aquino, *De Magistro*, inserto em suas *Questões Discutidas sobre a Verdade*¹. O leitor há de notar, de imediato, a hominímia do título com o escrito de Santo Agostinho, muito mais conhecido e, por isso, objeto mais frequente de discussão nos meios acadêmicos. O mesmo texto de Agostinho já se insere na tradição, aliás de primeira hora, de escritores cristãos que se voltaram para a constituição de uma *paideia* que substituísse ou subsumisse, transformando-a, a *paideia* grega, clássica e helenística. No rol dessa literatura – não citando, por desnecessário, as fontes neotestamentárias, como as cartas de Paulo Apóstolo, nem as subapostólicas, como a *Didaché*, manuais e breves compêndios da vida cristã, como a *Didascália dos Apóstolos*, e numerosos outros escritos, dos quais Moreschini e Norelli nos dão boas informações² –, o estudioso da história da educação cristã primitiva deverá certamente deter-se nos textos de Clemente de Alexandria (*entre 140/150 - +antes de 215), em especial no *Pedagogo* e nos *Extrômatos*, e de Orígenes (185-253), sobretudo no *Sobre os*

Princípios e Contra Celso. São todos textos admiráveis pelo notável esforço desses pensadores não só para assimilar a cultura grega, mas propor a cristã, que tinha, segundo eles, todo o direito de se apropriar de valores, métodos e conceitos que, de algum modo, o Verbo Divino havia revelado aos pagãos³. O próprio Santo Agostinho fora precedido, na literatura cristã latina, por Tertuliano (*150/160 – +depois de 220), São Cipriano (200-258), Santo Ambrósio (333-397), S. Jerônimo (347-420) e outros. Todos eles se posicionavam no tratamento da cultura cristã, seus valores a transmitir, processos a empregar, fins a atingir, de modo que o discípulo cristão se predispuesse, auxiliando-se da cultura pagã, a receber a iluminação do Verbo (ou do *Lógos*), fonte única da verdade, que lhe falava interiormente. Após Santo Agostinho, a história da literatura cristã registrou as lições de Cassiodoro (477-570), Boécio (470-525), Isidoro de Sevilha (560-636), conhecidos mestres da Idade Média nascente. Seria longo enumerar e ainda mais esboçar o pensamento “pedagógico” cristão que antecede a S. Tomás de Aquino. Interessado, entretanto, observar que o tratado de Tomás, objeto de nosso estudo, tem como seu “ponto de fuga” o de Santo Agostinho, sobre o qual, mais do que decalcar-se, o texto tomasiano virtualiza, vale dizer, problematiza, na configuração escolástico-aristotélica, própria de seu estilo e de sua época, o conceito de ciência, o processo e a fonte de sua aquisição, o papel do docente como colaborador do Verbo iluminador, as possibilidades de auto-ensino e, como não podia deixar de ser na Idade Média e no contexto da teologia, a possível intervenção pedagógica do anjo, como inteligência intermédia entre a divina e a humana. Sobre tudo isso, é Agostinho que dá a Tomás a questão: pode alguém, propriamente, ensinar a alguém a verdade? Se não pode, por que alguns se apresentam como “mestres” e outros como “discípulos”? Se pode, que relação haverá entre o sinal - a linguagem de quem ensina - e a verdade “ensinada” que habita a alma? Que tarefas desempenha a linguagem para que a mente possa pronunciar seu “verbum” pró-

prio, como resposta adequada da escuta à palavra insondável que ressoa dentro de nós, proferida por Deus?

Quando se lê um mestre cristão, como Clemente, Agostinho ou Tomás, que medita sobre a essência de sua missão, não se deve esquecer o lugar de onde medita, a relação “teopática” em que ele se põe e na qual situa seu *docere* e cons-trói a intersubjetividade pedagógica. Se se perde essa referência, o texto se nos afigura sem propósito, insuficiente e sem importância, como pareceu a Wittgenstein a exposição agostiniana. Encarar esses textos como filosofia da linguagem e/ou da pedagogia, nos contornos que tais termos tomaram na modernidade, é, certamente, proceder a um deslocamento hermenêutico, que pode provocar não só uma quebra epistemológica, mas o interdito da compreensão e do diálogo interrogante.

É preciso, assim, atender às condições de possibilidade em que o texto foi “tecido” e uma delas, talvez a mais importante, será a convicção de que a verdade é um dos nomes mais belos e próprios da Deidade, e ensiná-la é epifanizar Deus de algum modo. Qualquer pedagogia é sempre, em Agostinho ou Tomás, pedagogia de Deus, não só quanto ao que se ensina, mas, sobretudo, na trans-formação do discente (e do docente) na Verdade que assiste e passa pelo ensino. Essa é uma perspectiva hermenêutica geral, que nos parece indispensável para a leitura desses autores.

Diferentemente do texto agostiniano – memória de um diálogo havido com o filho Adeodato, então pelos dezesseis anos e muito pouco antes de seu falecimento prematuro –, o texto de Tomás insere-se, como foi dito, no conjunto de discussões das *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Essas questões discutidas são obra de juventude, escritas, como se sabe, entre os anos de 1256 e 1257⁴. O gênero literário é bem o retrato, como já foi salientado por mais de um medievalista, do ambiente e do espírito da nascente universidade medieval, que se “formatava” na pesquisa e discussão de assuntos os mais diver-

... em especial daqueles que formavam o núcleo do interesse filosófico e teológico. Joseph Pieper vê na *quaestio disputata* a essência da universidade. Era um procedimento acadêmico regular, que se dava duas vezes por semana e no qual não se recusava nenhum argumento ou contendor - "prática que obrigava, assim, à consideração temática sob um ângulo universal"⁵. Entende Pieper que S. Tomás de Aquino parece ter considerado que o espírito da *disputatio* era o espírito da mesma universidade, na medida em que essa era o lugar do confronto real, agudo, das inteligências, mediatizado pelo diálogo. A vida universitária, especialmente nas faculdades de teologia, agitava-se nesse "conflito". Conflito que, aliás, se "agravava" nas sessões quodlibéticas, programadas para o Natal e a festa da Páscoa, quando alunos e professores se reuniam para discutir qualquer assunto ou problema, presididos por um mestre convidado. Naquele ambiente em que se encontravam e se olhavam de frente a razão dialética e a fé, a questão da *Veritas* se punha dramaticamente, a ela se amarrava toda a preocupação teórica, o terreno onde se enraizava a especulação sobre Deus, o homem e o mundo. Era, de certo modo, a porta, o umbral da universidade. Tudo ficava, se assim podemos dizer, na dependência da resposta que se pudesse dar à pergunta: *quid sit Veritas?*, no interior dos aforismos e das tentativas de síntese entre a verdade bíblica e a verdade grega, com as mediações trazidas pelos Santos Padres, os pensadores judeus e muçulmanos.

Tomás escreveu vários tratados com o título de "*Questões Discutidas*", segundo se desenvolvia seu ministério, em especial na Universidade de Paris. As *Q. D. sobre a Verdade* é um extenso texto, contendo 29 questões, compostas de 153 artigos. Quem já teve contato com os escritos de Tomás, em especial com a *Suma*, sabe da extensão considerável que pode tomar tal empreendimento. O conjunto se estende por vários assuntos, cada um deles dividido em variável número de "artigos". Trata-se aí da noção mesma da verdade, da ciência divina, do Verbo, do conhecimento angélico, da mente, enquanto

sujeito humano da verdade, do magistério, da razão, superior e inferior, da consciência, do conhecimento do primeiro homem em estado de inocência, do conhecimento possível à alma, após a morte, do livre arbítrio, da sensibilidade, enquanto potência apetitiva inferior. Há também questões ligadas à graça, à justificação, à ciência de Cristo, à vontade de Deus, matérias estritamente teológicas. Procurando uma linha unitária possível que atravessasse tamanha variedade temática, Spiazzi propõe a expressão *spiritus theologiam*, uma teologia do espírito⁶, na medida em que parece que S. Tomás quer aí considerar o espírito no sentido integral, abrangendo o divino, o angélico e o humano. Para tratar do espírito ele discute a gênese, os sentidos e manifestações da verdade, dado que esse é o objeto principal da mente, entendida em sentido maximamente espiritual.

Estamos assim diante de um texto medieval, teológico. Posto na distância do tempo e da cultura, pede uma leitura que leve em conta, evidentemente, o contexto histórico e espiritual em que foi escrito. E aí estará certamente o problema hermenêutico essencial. Como é possível virtualizar esse *trajeto* que nos leve ao século XIII? Uma das tarefas mais difíceis é nos despojarmos, enquanto isso é possível, dos esquematismos de interpretação já estabelecidos dos textos medievais para nos aproximar "da condição viva do pensamento medieval e permitir que sua voz possa encontrar em nós algum campo de ressonância", como propõe Schuback⁷. De fato, esses textos chegam até nós envoltos na bruma não só do latim escolástico em que foram exarados e, o que mais é, na configuração silogística da exposição das idéias, mas como uma partitura cuja notação espiritual não conseguimos mais tocar. Entretanto, ainda é possível entrar nas catedrais como a de Paris ou de Chartres e admirar a beleza e espiritualidade de seus vitrais, de sua luz e sua sombra, da "tensão" que trava e mantém suas ogivas. E foram construídas pela mesma época e talvez com os mesmos intuitos e anseios espirituais que as sumas teológicas e outros escritos do tempo⁸. Não é o caso. O caso é ali estar e experi-

mentar, na condição de intérprete, aquela comoção de vida, de existência que deu origem ao texto, o frêmito amoroso que deve ter incendiado o coração e as mãos do mestre, perante o choque dos argumentos que se debatiam nas sombras da intensa clareza.

Ensinar é iluminar

Pois é de clareza que se trata, ensinar é iluminar e o que perpassa como verdade, no processo de ensino e de apreensão da ciência, é sempre para Tomás de Aquino uma luz, uma chama, o *lumen infusum*, *lumen rationis* “pelo qual os princípios nos são conhecidos” e que foi posto “em nós por Deus, como certa semelhança da verdade incriada que resulta em nós” (*De Magistro*, art. 1, *Respondeo*).

Aproximemo-nos um pouco mais da metáfora. A luz como princípio de conhecimento, o “lume das mentes”, “a luz da verdade”, “a luz da natureza” são expressões que remontam a Aristóteles, estóicos, Cétero e neoplatônicos, como Plotino. A metáfora da iluminação chega a S. Tomás por S. Agostinho, para o qual a luz da verdade, partindo de Deus, ilumina diretamente a alma. Numa passagem das *Retratações* (I, 4, 4), S. Agostinho escreve:

Também os ignorantes, quando são bem interrogados, respondem corretamente acerca de algumas disciplinas, porque está neles presente, na medida em que podem recebê-lo, o lume da razão eterna, no qual eles vêem as verdades imutáveis.

Boehner⁹ faz notar que Agostinho não oferece uma resposta clara sobre a maneira como a razão humana entra em contato com essas verdades imutáveis, embora pareça que tenha rejeitado a visão direta de tais verdades em Deus. Sem prejuízo de sua transcendência, as verdades atuam sobre nós, são de certo modo em nós “impressas”. Num texto do *Da Trindade*

(XIV, 15, 21; 1052), citado por Boehner, podemos ler:

É onde será que eles as vêem (estas regras)? Não, certamente, em sua própria natureza; pois não há a menor dúvida de que são vistas pela mente; é evidente, porém, que as mentes são mutáveis, como o sabem todos quantos são capazes de ler no eterno. Tampouco (vêem-nas) no estado habitual de sua alma, pois são regras de justiça, e suas almas são manifestamente injustas. Onde, então, se encontram escritas estas regras? Onde até mesmo o homem injusto conhece o que é justo? Onde vê a necessidade de possuir o que não possui? Onde hão de estar escritas, senão no livro daquela luz que se chama Verdade? É dali que toda lei justa é transcrita e depositada no coração do homem que pratica a justiça, não à maneira de uma transmigração, mas por uma espécie de impressão, assim como a figura do anel se imprime na cera sem abandonar o anel. Aquela que não obra, embora saiba como deve obrar, aparta-se daquela luz, ainda que não deixe de ser atingido por ela¹⁰.

Parece possível concluir que para S. Agostinho o funcionamento natural da inteligência exige a presença da luz divina e conhecer a verdade acaba por ser, para o homem, a visão direta da própria verdade em Deus. A iluminação divina seria, desse modo, constantemente necessária e foi bem nesse sentido que a escolástica agostiniana medieval, com São Boaventura por exemplo, entendeu a dependência gnoseológica do homem com relação a Deus.

Várias menções são feitas à iluminação e ao lume da razão no *De Magistro* de S. Tomás. O conhecido princípio tomaziano é que Deus age ordinariamente pelas causas secundas. No caso do homem, Ele infunde o *lumen rationis* que leva o intelecto à apreensão certa dos princípios que possibilitam a “iluminam” por sua vez - as conclusões. Justamente criticando a opinião daqueles (apenas menciona Avicena, mas bem pode

ter pensado nos agostinianos) que se socorrem de uma “inteligência ativa” ou um “agente separado” que produz em nós a ciência (*De Magistro*, art. 1, *Respondo*), escreve:

Com efeito, a primeira opinião exclui as causas próximas, enquanto atribui somente às causas primeiras todos os efeitos que provêm aos inferiores - no que é contrária à ordem do universo, que se tece pela ordem e conexão das causas. A causa primeira, com efeito, pela eminência de sua bondade, confere aos outros seres não apenas que sejam, mas também que sejam causas.

O texto é bem significativo, porque não apenas preserva a autonomia criatural do intelecto humano, ao qual pertence a *vis collativa* do conhecimento – enquanto pode passar dedutivamente e indutivamente de um objeto a outro, de um princípio a uma conclusão, graças justamente ao *lumen rationis* recebido. Mas legitima a ação externa do docente que pode participar, analogicamente, dessa iluminação. É o que se depreende da discussão do seguinte argumento (*De Magistro* art. I, dif. 9):

Se o homem é verdadeiramente docente, convém que ensine a verdade. Ora, todo aquele que ensina a verdade ilumina a mente, pois a verdade é a luz da mente. Logo, o homem iluminará a mente, se ensinar. Ora, isso é falso, uma vez que Deus é “o que ilumina a todo homem que vem a este mundo” (Jo I, 9). Logo, não pode verdadeiramente ensinar a outro.

A referência evangélica e o fundo agostiniano do argumento terão talvez mais peso que a própria configuração silogística. A resposta não lhe negará a linha essencial, ou seja, que conhecer a verdade é ato que acontece na intimidade do espírito, mas afirma a propriedade de se chamar o homem de “verdadeiro mestre”:

Verdadeiramente pode-se dizer que o homem é verdadeiro mestre, que ensina a verdade e ilumina a mente, não infundindo o lume à razão, mas ajudando o lume da razão para a perfeição da

ciência, por meio daquelas coisas que propõe exteriormente. De acordo com isso, se diz em Efésios III, 8-9: “A mim, o mínimo entre todos os santos, foi dada esta graça... iluminar a todos sobre a dispensação do sacramento oculto pelos séculos em Deus”.

A questão parece relevante, porque mereceu outro argumento, esse endereçado ao limite metafísico do conhecer. Além do lume inteligível, também a “espécie” é requerida para a ciência. Ora, ambas as coisas não poderiam ser causadas num homem por outro: seria necessário que o homem criasse algo, dado que as formas simples só podem ser produzidas por criação. Em consequência, uma pessoa não pode causar a ciência em outra, ou seja, não pode ensinar (*De Magistro*, art. I, dif. 14). Reconhece-se na resposta (*ibid.*, sol. Ad 14) que aquele que ensina não pode inculcar em outro o lume inteligível, mas pode, de certo modo, causar a espécie, ao propor os sinais de que nosso intelecto recebe as intenções inteligíveis e recolhe em si mesmo. A lembrar. Aristóteles afirmara que, enquanto conhece, “a alma é de certo modo todas as coisas” (*De Anima*, III, 8, 431 b 21). Para S. Tomás, sendo de evidência que alma não pode ser as coisas mesmas, pode receber em si as “espécies” ou formas das coisas. Essas espécies são formas intermedíárias, também conhecidas por “similitudes” ou “intenções inteligíveis”, presentes no processo cognoscitivo. Num primeiro momento, a forma abstrata no intelecto é dita “impresa” (produzida pelo intelecto agente); sobre ela age o intelecto para formar o conceito, a “espécie expressa”¹¹. É de notar a variedade da nomenclatura para designar a representação intelectual. Na realidade, a produção da espécie é tarefa do intelecto humano, e não divino, como poderia defender um agostiniano radicalizado, que parece vincular até esse momento do conhecer à criação, ato exclusivamente divino. A resposta dada à dificuldade admite que a elaboração das “espécies” procede da percepção dos sinais. E quem ensina, apresenta sinais.

Ensinar: a mediação dos sinais

Já foi mencionado que o *De Magistro* de S. Tomás se deixa decalcar sobre o homônimo texto de S. Agostinho. É possível dizer que o artigo I do texto tomasiano é construído, todo ele, em referência ao de S. Agostinho. E se se examina o estatuto do mestre humano, em um e outro, é legítimo experimentar, de início, certa decepção. Com efeito, a subjetividade de quem aprende é tão sublinhada, a importância do "indivíduo" nele mesmo e em sua íntima relação com o Mestre Divino interior é tão relevante que se fica com a impressão de que o ato de ensinar, externo, pelo mestre humano é, no limite, equívoco e dispensável. Isso em S. Agostinho parece ser mais acentuado ainda. Nele, com efeito, se a função perlocucionária e pragmática da linguagem - meio pelo qual se ensina - tem sua importância na convivência humana e é pressuposta na pregação, não parece restar grandes dúvidas de que não se aprende com os sinais. Ou seja: não se aprende pela repercussão externa das palavras. Aprende-se pela verdade que ensina interiormente. Numa referência longínqua à Platão no *Crátilo*, é preferível o conhecimento das coisas aos dos sinais, mesmo porque o primeiro é o fundamento e o pressuposto de significação do segundo¹². Também para S. Agostinho as coisas não se aprendem pelas palavras (vale dizer, pela linguagem *in genere*), mas pela visão direta delas. Ora, essa visão direta só é possível pela iluminação, causada em nós não pelo esforço dialético da reminiscência (como em Platão, muito embora S. Agostinho se refira a uma "re-cordação"), mas pelo Mestre Interior que nos fala pelo *verbum cordis*. A seguinte passagem do c. XII do *De Magistro* agostiniano parece extremamente elucidativa:

(...) Quando, pois, se trata das coisas que percebemos pela mente, isto é, através do intelecto e da razão, estamos falando ainda em coisas que vemos como presentes naquela luz interior da verdade, pela qual é iluminado e de que fruí o

homem interior; mas também neste caso quem nos ouve conhece o que eu digo por sua própria contemplação e não através das minhas palavras, desde que ele também veja por si a mesma coisa com olhos interiores e simples. Por conseguinte, nem sequer a este, que vê coisas verdadeiras, ensino algo dizendo-lhe a verdade, porque aprende não pelas minhas palavras, mas pelas próprias coisas, que a ele interiormente revela Deus; por isso, interrogado sobre elas, sem mais, poderia responder¹³.

Conclusivamente, é até possível afirmar que, não existindo comunicação das consciências pela linguagem, também não existe qualquer forma de ensino - *musquam igitur discere* -, como vem escrito nesse capítulo. Certo acordo entre os homens não significa que uma informação passe realmente de um a outro na linguagem. Acontece que ouvem a mesma voz que diz a mesma coisa. As idéias que mestre e discípulo têm em comum procedem em nós de uma fonte comum. J. Pépin dirá com propriedade que "a lição dos mestres não é, na realidade, senão a ocasião de escutar a lição do Mestre"¹⁴. É de voltar ao próprio S. Agostinho:

(...) nada aprendeste pelas minhas palavras: nem aquilo que ignoravas enquanto eu o afirmava, nem aquilo que já sabias otimamente; pois jurarias, ao ser interrogado parte por parte sobre as duas coisas, que a primeira te era desconhecida e a segunda conhecida. E então chegarias a admitir tudo o que antes negavas ao conhecer que são claras e certas as partes de que a questão se compõe; isto é, que a respeito de todas as coisas de que falamos, quem nos está ouvindo ou ignorava que são verdadeiras, ou não ignora que são falsas, ou sabe que são verdadeiras. No primeiro desses três casos, ou creê, ou opina, ou duvida; no segundo, nega; no terceiro, afirma: em nenhum dos três aprende. Seja quem, depois das

*minhas palavras, ignora a coisa, seja quem conhece que ouviu coisas falsas e quem, interrogado, poderia responder as mesmas coisas que foram ditas, demonstra que nada aprendeu pelas minhas palavras*¹⁵.

A teoria do conhecimento de S. Tomás, alicerçada, como se sabe, no pensamento de Aristóteles (S. Agostinho filia-se a Platão em mais de um ponto, especialmente por via do neoplatonismo de Plotino), não abrigaria, com todas as letras, essas afirmações do mestre de Hipona. Aliás, não é inoportuno lembrar que ambos são mestres e dedicam suas vidas ao ensino. Meditam, pois, sobre o que fazem. A matriz teológica é comum, embora S. Tomás inscreva a relação de conhecimento na perspectiva mais ampla da criação: *Inteligência Criadora - Criatura inteligente*¹⁶. Ao criar o homem, confere-lhe Deus a luz da razão e se torna, a título de causa primeira, não de causa próxima, co-princípio de conhecimento, de modo que, mais do que participar da ação cognoscitiva humana, Deus é o "Mestre" por eminência do homem.

No que se refere ao ensinar, como atividade entre pessoas, é necessário compreender que não se trata de uma ação de certo modo mecânica de transfusão da ciência da mente do mestre para a do discípulo. É o que vem explícito:

Não se diz que quem ensina transfunde a ciência no discípulo, como se aquela mesma ciência em número que está no mestre, se faz no discípulo, mas porque, pelo ensinamento, se faz no discípulo a ciência semelhante à que está no mestre, levando da potência ao ato... (Art. I, sol. ad 6).

Isso significa que aquele que ensina estimula o intelecto do discípulo a que passe da potência ao ato, de modo que saiba o que lhe é ensinado. De si mesma, a potência intelectual, sendo colativa, é capaz de passar de um inteligível a outro, por via da razão. Mas se não tem ainda o hábito da ciência, precisa de uma causa motriz - no caso, o mestre - que a incite a passar da condição accidental e essencial em que está para a atualidade

do conhecimento (Art. I, sol. ad 12).

Esse é o princípio geral. Há certa mimética entre a razão que ensina e a razão que aprende, tendo-se, por base, o processo mesmo do dis-curso da razão ao conhecer. Na *inventio*, isto é, quando a razão conhece por si mesma, ela aplica os princípios comuns por si mesmos conhecidos a determinadas matérias e daí caminha para determinadas conclusões e dessas a outras. Esse dis-curso, feito por razão natural, o mestre expõe ao discípulo por meio de sinais "e assim a razão natural do discípulo através daquelas coisas a si propostas, como através de instrumentos, chega ao conhecimento do desconhecido" (Art. I, *Respondendo*, letra C). Para explicar melhor, S. Tomás ajuda-se da analogia da arte médica: como o médico causa a saúde no doente com a operação da natureza, o mestre causa a ciência no discípulo pela operação da razão natural. Causa principal da saúde é a natureza que trabalha internamente. Causa principal da ciência é a razão que está de posse dos primeiros princípios, das "razões seminais" do conhecimento. O ensino é causa externa, mas, levando-se em conta que, na gnoseologia tomaziana, todo conhecimento começa nos sentidos, o mestre - com seus sinais sensíveis que manifestam como linguagem suas "intencões inteligíveis" - oferece a condição *sine qua non*, primeira, de todo conhecimento. Toda a discussão que dá origem ao tratado e, em especial, ao Artigo I, a saber, se alguém pode ensinar a alguém alguma coisa e ser dito mestre - discussão, aliás, longa, pois só no Artigo I se tecem dezoito contra-argumentos e tantas respectivas soluções -, pode ser sistematizada nas seguintes proposições, relativas à linguagem mediadora do ensino:

1. *Não conhecemos as coisas pelos sinais, mas pelos princípios que nos são propostos pelos sinais. Pelo conhecimento dos princípios conhecemos as conclusões, não os sinais.*
2. *Os sinais propõem não tudo, mas algumas relações de conhecimento, que sempre supõem algo preconhecido. Se somos ensinados sobre conclu-*

sões, isso supõe o preconhecimento dos princípios por meio dos quais as conclusões são ensinadas.

3. O docente propõe os sinais das coisas inteligíveis à potência sensitiva do discípulo e dessa potência o intelecto do discípulo recebe as intenções inteligíveis e as passa ao intelecto possível.
4. Assim se comportam as palavras do docente para causar a ciência no intelecto do discípulo.
5. Não são os sinais sensíveis que causam a certeza da ciência. Essa é causada pela certeza dos princípios, por sua vez causada pela luz da razão (infusa em nós pela ação divina). Ao ensinar exteriormente, o docente resolve as conclusões nos princípios, fonte da certeza da ciência. O docente ensina conclusões; o aluno as aprende, não os princípios.

Ensinar: entre agir e contemplar

Os limites dessa reflexão remetem, como é lógico, para dentro e para fora. Dentro, o que parece mais centralizado é a inserção da docência - S. Tomás prefere o termo *doctrina*, que traduzimos com frequência por ensino, ensinamento - na perspectiva teológica da criação. Deus cria o homem e lhe dá a razão, não apenas a potência de conhecer, mas a luz que, por dentro, atualiza essa potência com a verdade. O mestre é aquele que con-corre externamente, nessa operação divina, enquanto, com sua linguagem, expressão de seu saber em ato, estimula o discípulo a que "raciocine", isto é, que percorra o trajeto que vai do estado de virtualidade ao da atualização da inteligência. A atividade/atualidade do mestre induz a do discípulo. Esse processo compreende duas observações. A primeira é que a "arte" do mestre ultrapassa a "arte" do médico, nisto que o saber deve estar em ato no primeiro, ao passo que a saúde não precisa estar em ato no segundo: o médico não precisa estar

com saúde para causar a saúde no doente. O que leva S. Tomás a afirmar:

O ensinamento, porém, implica a perfeita ação da ciência no docente ou mestre; daí que é necessário que aquele que ensina ou é mestre tenha a ciência que causa no outro, explícita e perfeitamente, como naquele que aprende por meio do ensinamento (Art. II, Respondo).

A segunda observação relaciona-se com a anterior e é sua consequência. S. Tomás tem que o nome de "mestre" não cabe, de modo próprio - *proprie loquendo* - àquele que se ensina, isto é, que causa em si a ciência, não a tendo toda, chegando, por princípio intrínseco, ao conhecimento de algo descoberto. Esse "agente" não é perfeito, porque parte dele está apenas em potência para saber. Tal causalidade é insuficiente para justificar o nome de mestre. Merece-o só aquele que, como se viu, ensinando exteriormente, tem em si a perfeita ação da ciência - *doctrina autem importat perfectam actionem scientiae in docente vel magistro (Art. II, Respondo)*.

Fora dos limites da reflexão presente permanecem as questões relativas à participação da inteligência angélica na aprendizagem humana e à natureza - ativa ou contemplativa - do ato de ensinar (Artigos III e IV do *De Magistro*). Pensar o anjo, intermediário entre Deus e o homem, significa pensar uma inteligência pura que conhece apenas por intuição, sem "raciocínio", sem aquele dis-curso que caracteriza a razão e sem a indução dos inteligíveis a partir dos sinais sensíveis. Percebe-se que o anjo não pode causar o saber no homem do mesmo modo que o mestre humano. Por outro lado, não pode ensinar ao homem como Deus ensina, pois não lhe compete infundir a luz intelectual, nem conferir o conhecimento dos primeiros princípios. Pode o anjo corroborar com a luz infusa, para que veja de modo mais perfeito, ou formar na imaginação humana algumas espécies, a partir da comoção de um órgão corporal (Art. III, *Respondo*). Seria necessário acompanhar a discussão dos

dezesete argumentos com que é tratado esse misterioso e bastante problemático ensino angélico. O interesse gnoseológico parece estar justamente no fato de que a refinada inteligência intermediária precisa também atingir de algum modo o campo da sensibilidade (ou dos sentidos ou da imaginação) humana, para que o homem possa aprender alguma coisa com ela.

A questão da natureza - ativa ou contemplativa - do ensino não podia deixar de interessar no ambiente da universidade, onde, sobretudo em Paris, ia se desenvolvendo um surdo conflito entre professores do clero secular e os mestres que provinham das ordens religiosas. O que se há de preferir: a vida ativa ou a vida contemplativa? A quem está reservada uma e outra? Ensinar é missão de ativos ou de contemplativos? Não parece inadequado que se pense nos desdobramentos teóricos do conflito político-universitário, como fazendo pano de fundo para o texto de S. Tomás. Ele mesmo não esteve no olho do furacão e não foi visado nas condenações de 1270-1277?¹⁷ De qualquer modo, S. Tomás sustenta que ensinar pode pertencer quanto à sua matéria "primeira" - a própria coisa que se ensina - à vida contemplativa, que tem por objeto as *scibiles rationes*, as razões conhecíveis das coisas. Quanto à matéria "segunda" - aquele ao qual se transmite a ciência - pertence certamente à vida ativa, porque aqui a determinação vem do fim intencional, a saber, o bem do próximo (Art. IV, *Respondendo*). Isso significa que ensinar é uma *práxis*, mas uma *práxis* cujo princípio é a própria vida contemplativa. Essa, com efeito, é a visão das coisas - cuja ciência é passada pelo ensino. É como o calor que não é o aquecimento, mas o princípio do aquecimento. Em conclusão, pode-se dizer que ensinar origina-se da vida contemplativa e a essa dispõe: *vita contemplativa sit principium doctrinae... e converso activa vita ad contemplativam disponit* (Art. 4, sol. ad 4).

Fica para ser pensada essa relação de vida, cuja problematização vinha de antigos textos pitagóricos, passando por Platão e Aristóteles e desses chegando ao cristianismo. A

primazia da contemplação sobre a ação é defendida no monaquismo cristão, especialmente com S. Gregório Magno (540-604), citado nada menos que sete vezes por S. Tomás no art. IV. Para além da discussão sobre os gêneros de vida, é importante atender ao fato de que a *doctrina* é configurada aqui como "vida", não como o exercício técnico de uma profissão, como o ensino já vinha sendo visto e exercido um século antes de S. Tomás produzir o seu texto¹⁸.

Notas

- ¹⁷ THOMAS AQUINATIS, *Quaestiones Disputatae: I. De Veritate*. Cura et studio P. Fr. Raymond Spiazzi, OP. 8. ed. Toma: Marietti, 1949.
- ¹⁸ MORESCHINI, Claudio, NORELLI, Enrico. *Historia da Literatura Cristã antiga grega e latina: I. De Paulo à era constantiniana*. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Loyola, 1996. p. 189 s.
- ¹⁹ Até onde sabemos, essa literatura não está disponível em português. Há traduções francesas, espanholas e italianas. Citam-se: CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Les Stromates*. Trad. et notes de Marcel Caster. Paris: Cerf, 1951. 4 v.
- ²⁰ *Il pedagogo*. Trad. Abele Boatti. Turim: Buona Stampa, s. d.
- ²¹ ORIGENES. *Traité des principes*. Paris: Cerf, 1978 s.
- ²² *Contra Celso*. Trad. Daniel Ruiz Bueno. Madrid: BAC, 1967.
- ²³ Veja-se: DE BONI, Luis A. *Bibliografía sobre Filosofía Medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- ²⁴ SPIAZZI, Raymond. In *Quaestiones Disputatas introductio generalis*. In: S. THOMAS AQUINATIS. *op. cit.* p. XIV. Consulte-se também: TOMAS DE AQUINO. *Verdade e conhecimento*. Tradução, estudos introdutórios e notas de Luiz Lauand e Mario Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 15.
- ²⁵ LAUAND, Luiz. Tomás de Aquino: vida e pensamento - estudo introdutório geral. In: TOMAS DE AQUINO. *Verdade e conhecimento*. p. 17.
- ²⁶ SPIAZZI. *op. cit.* p. XXXI.
- ²⁷ SCHUBACK, Marcia Sá Cavalcante. *Para ler os medievais: ensaio de hermenêutica imaginativa*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 36.
- ²⁸ GRABMANN, Martin. *Historia de Teologia Católica: desde fines de la era patristica hasta nuestros dias*. Trad. P. David Gutierrez. Madrid: ESPASA-CALPE, 1946. p. 71: "Quase na mesma data em que começou a construir-se a catedral de Colônia deu principio Santo Tomás de Aquino a sua incomparável Summa. As Ordens mendicantes foram as que promo-

Educação e democracia segundo John Dewey: elementos para uma reflexão crítica

João Ribeiro Junior

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

Introdução

Entendo que a democracia, em termos políticos, é o anelo mais longamente acalentado pelo espírito humano, e a idéia mais difundida e distorcida de nosso tempo. Até nos países considerados totalitários existem, mesmo que nominalmente (como nominalmente são suas Constituições), as chamadas democracias populares, o que, eufemismo à parte, configura um pleonasmo. Por isso, estou convencido de que somente a educação é capaz de fornecer os instrumentos necessários à prática da real democracia.

A educação – que seja realmente educação, isto é, a que torne a pessoa capaz de concretizar, incrementar e manejar a cultura – é condição para a vida democrática. Particularmente, preferiria dizer, para a vida civilizada, para a vida em que não se fale só em direitos do homem, mas em que a dignidade e a nobreza do homem, pessoa livre, sejam o critério básico das relações sociais. Educação entendida no seu significado mais amplo. Não apenas a instrução ou escolaridade – esses também aspectos importantes – mas, num sentido abrangente, a verdadeira conscientização de direitos e deveres.

É razoável, pois, admitir que as democracias hoje existam

veram com maior zelo estas duas manifestações da cultura medieval. A pedra limpa das catedrais, inimiga de ornatos supérfluos e trabalhada com firme vontade por mil ignorados artífices, é imagem viva da prosa severa com que os escolásticos daquele século erigiram as catedrais góticas do pensamento”.

⁹ BOEHNER, Philotheus, GILSON, Étienne. *História da Filosofia Cristã*. Trad. Raimundo Vier, OFM. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 164.

¹⁰ BOEHNER. *op. cit.* p. 164.

¹¹ ABBAGNANO, Niccolò. *Dicionário de Filosofia*. Trad. coordenada por Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982. q. v.

¹² PLATÃO, *Crátilo*, 388b. - Vejam-se os comentários de AUBENQUE, Pierre. *Le problème de l'être chez Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. p. 106 (nota 1), e de OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 17-23.

¹³ S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*. Trad. Angelo Ricci. São Paulo: Victor Civita, 1973. p. 352 (Col. Os Pensadores).

¹⁴ PÉPIN, J. Le problème de communication des consciences chez Plotin et Saint Augustin, II. *Revue de Métaphysique et de Morale*, ano 61, p. 321-1956.

¹⁵ S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*. p. 353.

¹⁶ Veja-se FRAILE, Guillermo. *Historia de la Filosofia*, II. Madri: BAC, 1960. p. 1034 s.

¹⁷ FRAILE. *op. cit.* p. 1044-1048.

¹⁸ LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 56-57.

tentes só se tornaram realidade nos países cujos povos traziam uma tradicional bagagem no campo da educação; incorporada com o passar do tempo e valorizada pelo esforço próprio. Povos que vislumbravam com inegável objetividade o real significado não somente da instrução, porém de todo um complexo educacional, capaz de moldar a pessoa às imposições da vida em sociedade, sem descaracterizá-la naquilo que ela possui de criativo, dinâmico e independente, formando-a consciente de seu papel na complexidade da estrutura social. A educação na democracia ensinou-lhe a lutar por seus legítimos direitos, mas também a cumprir rigorosamente com seus deveres.

Contudo, a educação na democracia ainda peca por todas as formas de determinismo, que, de uma maneira ou de outra, foram nela incorporadas pelo pragmatismo e experimentalismo de John Dewey (1859-1952), que exerceu (e ainda exerce) enorme influência em nossa educação "democrática" latino-americana, pois sua teoria constitui um ensaio sério para compreender e aclarar a significação do movimento democrático. Evidentemente, há nos preceitos educacionais de Dewey uma parte acertada e aproveitável, por estar baseada na experiência da escola e da vida; porém, há muitos desacertos, que constituem, principalmente, na unilateralidade exclusivista, devido aos princípios materialistas e igualitários do autor.

Este artigo, portanto, se propõe a levantar alguns elementos recorrentes nas obras de John Dewey, para uma reflexão crítica do seu pensamento.

A tese fundamental de Dewey

Para Dewey, os problemas e movimentos educativos são um reflexo das mudanças sociais. Em sua teoria educativa, o enriquecimento da experiência e a preparação para atuar como membro na ordem social democrática figuram simultaneamente em um progresso unificado.

Segundo ele, toda teoria educativa nos leva, em última

análise, ao significado do "social". Deste ponto de vista, a educação vem a ser um processo mediante o qual se inicia a criação espiritualmente para que participe como membro da sociedade. Em consequência, a escola deve ser um reflexo da vida real com todas aquelas modificações e correções que sejam necessárias para facilitar este processo de iniciação. Em uma escola deste tipo, as atividades versam unicamente sobre aquilo que tem uma relação direta e clara com os interesses práticos e que pode facilitar o desenvolvimento da compreensão e influência sociais.

O enriquecimento da experiência sobre esta base se concentra no cultivo da compreensão do que significa o meio ambiente. Os interesses especiais, sejam vocacionais ou não, têm seu lugar neste plano; constituem, igualmente, uma base para uma compreensão mais ampla da vida, e para que o indivíduo se dê conta de sua independência social.

Em suma, a educação social, no sentido colocado por Dewey significa:

- a) fazer dos interesses vocacionais ou dos de qualquer outra espécie, meios de participar em toda classe ou classes de interesses sociais;
- b) fomentar a atitude de que toda organização social deveria ser julgada, em geral, do ponto de vista de sua capacidade para estimular a vida em comum.

Este tipo de educação tem, principalmente, por objetivo preparar o indivíduo para que participe, inteligentemente, na organização social, à luz das condições de mudança.

Dewey coloca, assim, o *interesse* com a libertação da criança. Frente à pedagogia conservadora e tradicionalista, que se esforça por querer conservar "a separação e o mútuo desprezo entre o homem 'prático' e o homem de teoria e cultura, o divórcio das belas-artes e das artes industriais" (Dewey, 1979, p. 149) – e cujos representantes na escola são o autoritarismo do professor e os planos de estudo –, Dewey se esforça por mostrar sua solução na noção de *interesse*, a que se devem sub-

meter os educadores se querem alcançar o real desenvolvimentado da criança. Este conceito poderia levar-nos a um engano, dando-nos a entender que se trata de um aspecto emotivo da intenção humana; porém, Dewey pertence ao grupo de filósofos da educação que se opõem ao idealismo, não obstante sua formação hegeliana, e, assim, esteia sua noção de *interesse* em algo mais concreto, como os diversos modos em que o *fazer*, entendido como desejos, emoções, afetos, está unido ao *fazer das coisas e pessoas que nos rodeiam*.

Deste modo, a realidade de John Dewey é a realidade da psicologia behaviorista; por isso, não chega a ser fracamente realista, mas se situa numa posição entre o idealismo e o realismo.

Dewey afirma que as coisas existem independentemente dos processos particulares de um ser conhecedor em um momento dado; isto é um fato de conhecimento tão firmemente estabelecido como pode sê-lo qualquer outro. As coisas, os objetos materiais, entende Dewey, "existem independentemente dos processos particulares de um ser conhecedor em um momento dado", são parte do capital com que começa uma nova empresa cognoscitiva, mas não são dados vindos de fora nem é postulada sua existência fora da sua experiência pessoal. São aceitos simplesmente como instruções antecipadas dentro da experiência do conhecedor e empregados como pontos de partida para a única espécie de conhecer em que acredita Dewey, a saber, o que William James definiu como conhecimento em torno.¹ Estes fatos foram emergidos.

Notem a linguagem. Emergiram como criações da inteligência do conhecedor. Uma vez criados, seria naturalmente uma "perda de energia repetir as operações pelas quais foram instituídos (criados) e confirmados", como diz Dewey. É fácil compreender a adequação do termo "generativo" para a teoria do processo do conhecimento. É também fácil compreender como um pensador que nega que as coisas existentes são dadas ou determinadas de fora, tem que afirmar sua gênese de dentro.

Finalmente, é fácil de ver como esta teoria chega a empregar-se como fundamento para um movimento radical na educação criadora. Como já se disse: "Nós fazemos o mundo e quando morremos, nós o levamos conosco". Isto é, suprimi a raça humana e suprimirás o mundo que os humanos conhecem.

O pragmatismo de Dewey

Para Dewey, *disciplina* é algo intrínseco à conduta humana, da mesma maneira que é intrínseco o *interesse*.

Dewey define *educação* como "uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes". (*op. cit.*, p. 83).

O *interesse* unido à *disciplina* é um meio para a "reorganização da experiência". A experiência modificável, na perspectiva do pragmatismo, expressa que o *interesse* significa identificação ativa ou motora do *eu* com certo objeto; assim o *eu* e o *interesse* são dois nomes para um mesmo fato, sendo que a experiência das experiências para a pessoa é a sociedade, sempre em mudança ou em processo de mudança.

Destarte, entende Dewey que "a eficácia social como propósito educativo deve significar o cultivo dos poderes para gozar livre e plenamente nas atividades compartilhadas em comum". (*Ibid.*, p. 127).

Porém, não devemos esquecer que se Dewey reconhece a *liberdade* como primeiro princípio, também reconhece a *disciplina* como um suplemento indispensável.

John Dewey ensina que o educador, para conseguir que os alunos possam ser capazes de "reconstruir a experiência", deve submetê-los à *lei do interesse*, tão necessária para a natureza humana, como as leis físicas o são para o mundo concreto. O primeiro efeito seria, portanto, poder suprimir as classes sociais para alcançar o ideal democrático. Segundo Dewey, a criação, na escola tradicional e conservadora, estava submetida a

fim de que a distinção das classes na sociedade se mantivesse: a classe contemplativa e a classe trabalhadora.

Onde, então, fica a *liberdade de juízo* ou de *opinião*, tão essencial à democracia?

John Dewey entende que a liberdade se refere apenas ao movimento; em outros termos, só existe a liberdade de espontaneidade, uma ausência de coerção. Todavia, a liberdade não só se dá pelo movimento, senão, e principalmente, pela inteligência livre de toda imposição intelectual. O homem possui, sobre a liberdade de movimento do animal, a liberdade de arbítrio, e arbitrar é *julgar*. Essa liberdade deve ser somada à autonomia da responsabilidade; e essa autonomia, responsável de julgar nossos próprios atos e propor-lhes fins, também é objeto da educação, mas de uma educação *para* (e não *na*) democracia.

Dewey critica a liberdade conservadorista, embasado na supressão das classes sociais:

Desde o momento em que se examina a questão do ponto de vista da ação efetiva, torna-se evidente que a busca da liberdade é uma busca de poder, da posse de poderes de ação ainda não existentes. A atual confusão a respeito da liberdade por parte dos agentes e beneficiários do sistema econômico existente é explicável imediatamente se se considera como uma busca para a conservação de poderes que já possuímos; uma vez que é o sistema existente quem dá esses poderes; a liberdade se identifica, assim, inevitavelmente com a perpetuação do sistema. Traduzi o presente alvoroço sobre a liberdade na luta por conservar poderes já possuídos e encontrareis um sentido. (Dewey, 1957, p. 163).

A partir dessas assertivas podemos concluir que o instrumentalismo é de caráter solipsístico, sofrendo os rigores de uma metodologia radical e parcimoniosa, flutuando em intuições de sentido comum a respeito da existência de um mun-

do exterior, e atribuindo um poder criador à inteligência do homem para proporcionar os dados do conhecimento que não pode já prover a um mundo dividido. E com o exagero do poder humano marcha a adulação das esperanças humanas.

A tendência de tal filosofia é de inspirar a seus adeptos esquemas quixotescos de reformas pedagógicas, políticas e econômicas. Com a tendência de se acreditar que o mundo, que fez o homem, pode ser desfeito por ele, como se o homem fosse a medida de todas as coisas, como queriam os pré-socráticos.

Os expoentes mais radicais desta filosofia, ultrapassando seus adeptos mais sóbrios e responsáveis, foram os responsáveis pela maior parte das aventuras românticas da "educação criadora". Foram responsáveis de fomentar a idéia de que a verdade é um feitiço dos conservadores, destinada a manter um mundo sofrido em sua morada. Foram responsáveis de debilitar a confiança dos educadores e alunos nos fundamentos do modelo democrático e de apresentar o modelo autoritário, autocrático, como um padrão para uma sociedade mais perfeita.³

O vitalismo de Dewey

John Dewey é um vitalista; seu pensamento é uma "filosofia biologizante".³ Para ele, "a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente" (Dewey, 1979, p. 1), e que "é da própria essência da vida a luta para se continuar a viver. Um vez que esta continuação só pode ser assegurada por meio de constante renovação, é a vida um processo de auto-renovação." (*Idem*, p. 10).

Essa visão da vida é unilateral e unívoca. O ímpeto vital não é um excesso de espiritualismo, mas uma redução de todo o movimento e processo vital de vida animal. Há uma grande distância entre o dinamismo do qual o vivente é sua causa num vegetal e no homem, que pode ser capaz de chegar a julgar seus próprios atos.

A pessoa alcança esta *interioridade* pela independência que consegue do mundo que a rodeia. Esta independência nasce de seu espírito livre e de sua vocação para a democracia (Ribeiro Júnior, 1994, p. 69).

A vida, na perspectiva de Dewey, é, repito, um conceito unívoco e fechado, incapaz de captar realidades superiores; e o centro de sua atenção está na pura vida sensitiva com seus estímulos e respostas.

Os animais têm, como os homens, individualidade, mas só os homens são *pessoas*, com capacidade de formular, sentir e seguir seus ideais de conduta, visando um fim. Destarte, o pragmatismo "democrático" de John Dewey acentua a dualidade, mas não a personalidade, donde a grande diferença entre uma educação na Democracia e uma educação *para* a democracia. (*Idem*, *passim*).

Para concluir

O pragmatismo de Dewey não difere muito das teses fundamentais do marxismo, ainda que seja oposto a ele como concepção política e social. O filósofo não é somente "engenheiro da sociedade", e, se o é, sua função é inferior a do homem de ciência e do político; ou melhor dizendo, é supérflua. Onde as simpatias que alguns teóricos ou seguidores europeus (e brasileiros) do marxismo têm por John Dewey.

Com efeito, a educação na democracia de Dewey é sobretudo uma cosmovisão materialista, que apregoa o progresso econômico e técnico-científico, dentro de um "comunismo voluntário e construtivo", em contraste com o "comunismo coativo e destrutivo". (Dewey, 1920, caps. 3 e 8).

Nesta cosmovisão "democrática" não importa aceitar e compreender o outro como pessoa, ou seja, como ser humano total, integral (ou seja, aquele que não é unilateralmente espiritualista, nem mesmo materialista: o homem integral é uma perfeita harmonia do ser e do agir de todos os componentes da

natureza), mas colocar como objetivo final de toda educação a supressão das classes sociais.

Entendo que o homem não pode precisar ser libertado; e sim que precisa criar-se como ser livre. A educação não se realiza apenas preparando o homem para a ação, mas preparando-o para que seja capaz de escolher livremente o meio justo e adequado para o fim a que se destina.

A educação *para* a democracia volta-se, portanto, para o homem com suas peculiaridades e seu ritmo próprio de desenvolvimento como ponto de partida para toda a ação educativa. Primeiro é preciso conhecer o homem, pois se não existe receptividade e ressonância propícia, a melhor das teorias da educação não pode educar ou converter o educando.

Assim, a tarefa primordial da educação *para* a democracia é ajudar o homem no seu processo de amadurecimento, graças ao qual ele se forma como pessoa humana, equipando-se com as armas do conhecimento, da força de discernimento, das virtudes morais, e toma posse da herança espiritual e cultural, que é o patrimônio secular das gerações que o precederam. Esta educação conduz a pessoa ao aprimoramento humano, tornando-a capaz de construir uma sociedade justa.

Não há, pois, educação que o seja de fato, se não tiver como direção fundamental a pessoa humana. A suposta educação dirigida diretamente à coletividade não é educação. É efetivamente uma conscientização, o que vale dizer, um processo de seduzir a massa, sufocar as iniciativas individuais, trazendo todos ao pensamento (se é pensamento) do "chefe-educador".

Em suma, a escola não deve ensinar às massas qual deve ser a sua ação. Isso é dirigismo, conscientização⁴; certamente não é educação de gente livre. Aliás, a escola não educa massa, mas pessoas. As pessoas educadas, isto é, livres, construirão a sociedade civilizada, não massa, mas povo.

O objetivo básico da educação *para* a democracia, diferentemente da educação na democracia, é ajudar a pessoa a tor-

nar-se um ser realmente livre, e não, simplesmente, conscientizá-lo de sua liberdade.

Referências Bibliográficas

- BOCHENSKI, I. M. *A Filosofia Contemporânea Ocidental*. 2. ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo : Herder, 1968.
- BREED, Frederick S. *Filosofia de la Educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires : Losada, 1962.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Rio de Janeiro : Cia. Ed. Nacional, 1979.
- _____. *La Educación de Hoy* (Estudios coligidos por J. Ratner). Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires : Losada, 1957.
- _____. *Reconstruction in Philosophy*. Boston : Beacon, 1920
- JAMES, William. *A Filosofia de W. James*. Trad. Antonio Rua. São Paulo : Cia. Ed. Nacional, 1943. (Seleção de suas obras principais).
- RIBEIRO JÚNIOR, João. *Pessoa, Estado & Direito*. 2. ed. Campinas : Copola, 1994.

Notas

- ¹ Apenas para esclarecimento, é de se notar que William James, sobre a relação cognitiva (as relações entre o conhecedor e o conhecido), entende que "...a primeira experiência *conhece* a última. Onde elas não intervêm ou onde mesmo não tenham possibilidade de poder intervir, não pode haver maneira de conhecer. Neste último caso, os extremos serão ligados, se o puderem ser, por relações inferiores, meras semelhanças ou sucessões ou só por simples ligações estereis. O conhecimento das realidades sensíveis vem assim à vida dentro do tecido da experiência. Já feito; e feito por relações que se desenrolam no tempo. Sempre que certos intermediários são dados, intermediários tais que, quando se desenvolvem para ser terminus, há experiência de ponta a ponta numa direção seguida e finalmente dum processo realizado, o resultado é que o seu ponto de partida torna por isso um conhecedor e o seu terminus um objeto significado o

conhecido. Isto é tudo o que conhecendo (considerado no caso simples) pode ser 'conhecido-como', que é o total da sua natureza, posto em termos experimentais". (A World of Pure Experience in *Essays in Radical Empiricism*, p. 52-60 apud *A Filosofia de William James*, p. 80).

Essaína Dewey que a verdade representa uma relação entre o pensamento e a realidade, mas o serviço que presta a uma doutrina é o único critério da verdade. O pensamento é mero instrumento ordenado para os fins da vida humana. A verdade deve ser definida em função da ação, da atividade, consistindo apenas na aptidão do pensamento para guiar o homem através da experiência.

J. M. Bochenki, em sua *A Filosofia Contemporânea Ocidental*, p. 129, observa que a filosofia desses filósofos da vida, como Dewey, "é na realidade uma filosofia biogizante que não vê senão a vida e incapaz de captar realidades superiores. A unilateralidade da filosofia da vida em nada cede à unilateralidade de idealismo, e até é mais perigosa, porque, via de regra, a vida puramente animal, situada no centro de seu interesse, é a que proporciona a última razão explicativa; ao passo que nos idealistas é o espírito que ocupa esse lugar".

A pessoa não pode ser conscientizada por outra. Uma pessoa pode ajudar outra pessoa a conscientizar-se, mas não pode conscientizá-la. A expressão "conscientizar a massa" tem conotação totalitária. Massa conscientizada é a que pensa o que o chefe (ou partido) pensa, vale dizer, é a massa que não tem pensamento próprio ou que pensa conforme a encomenda. Enfim, o verbo conscientizar tem uma indistigável feição paternalista, pois se dirige à formação de tutelados, isto é, de uma massa de não-pensantes. Aliás, essa orientação para um regime de tutela não se mostra apenas no trabalho de propaganda que chamam de conscientização. Ela se manifesta, igualmente, nos processos de implantação dos regimes totalitários.

Algumas reflexões sobre a educação a partir de Habermas

Olavo Rubens Leonel Ferreira

Formado em Direito pela Unifau

Mestre em Educação pelo Centro Unisal

1. A razão comunicativa, uma outra idéia de racionalidade

A razão moderna, enquanto formulação filosófica, costumemente tem seu marco na obra de Francis Bacon e, posteriormente, na de Descartes; o caminho das tentativas de justificação da subjetividade foi continuado por Kant, Hegel, Comte e Marx.

Tentando justificar o sujeito, a racionalidade moderna mostrou-se embricada com o princípio da subjetividade, surgindo as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade.

Tanto Kant, como Hegel e Marx criam na ação transformadora do homem. Kant afirmava que o indivíduo pode ser livre, determinar o seu comportamento, fugir dos condicionamentos e das paixões e realizar a lei moral - "todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade para, deste ponto de vista, julgar a si mesmo e às suas ações" (Prestes, p. 220). Surge, com Kant, a idéia de um indivíduo capacitado para a realização da ação racional universal - a constituição kantiana desse sujeito epistêmico e moral foi o coroamento de um projeto iluminista

que pretendia o desenvolvimento das ciências e o estabelecimento de uma base universalista da moral. O conhecimento, à luz desse paradigma da consciência kantiano, definia-se pela relação do sujeito cognoscente com o objeto conhecido (fatos, objetos, fenômeno do mundo exterior). Tal teoria do conhecimento levou a infundáveis problemas quanto à subjetividade da consciência (como condições "a priori", intencionalidade, etc.), como do objeto a ser conhecido (essência, fenômeno, etc.). Surgiram polêmicas sobre a maneira através da qual o conhecimento devia ser entendido: determinação do sujeito sobre o objeto ou como determinação do objeto sobre o sujeito? Ou deveria ser visto como determinação recíproca entre ambos? Aqui, preocupa-se principalmente com o tema do auto-esclarecimento da consciência de frente ao mundo. "*Ou 'as idéias claras e distintas' são perseguidas na consciência ou a consciência as persegue na realidade objetiva*" (Bouffleuer, 1998, p. 69-72).

Com Habermas ocorre uma mudança de paradigma, uma virada lingüística que aponta para o entendimento entre falantes, a qual ultrapassa a virada cartesiana para a subjetividade, mostrando que pode-se conhecer através dos contextos lingüísticos, não havendo a necessidade de fazê-lo a partir da relação objeto-sujeito, como o faz o paradigma da consciência, em que o sujeito "*é visto como capaz de assumir frente ao mundo dos objetos possíveis tanto o conhecimento do objeto, como a dominação*" (Bouffleuer, 1998, p. 69-72).

No paradigma habermasiano que enfatiza uma razão centrada na comunicação, o sujeito se obriga a relacionar-se com outros sujeitos acerca do significado do fato de conhecer os objetos.

O projeto cartesiano da modernidade se esborçou nos tempos contemporâneos: a crença na razão, travestida de razão instrumental, veio colocar em perigo a própria vida do homem na Terra. Ao invés de libertar o homem, esta razão instrumental transmutou-se em forma de manipulação e dominação; dei-

xando de refletir sobre si mesma, ela postou-se a serviço do poder e dos meios de produção.

A teoria crítica da Escola de Frankfurt, na qual Habermas tem as suas origens, pretendia a recuperação do caráter emancipatório da razão através da crítica feroz à racionalidade expressa pela ciência em sua concepção positivista, que via a realidade como um "fato" dado, que o cientista social se limitava a registrar sem qualquer interferência pessoal.

Retomando a crítica dos frankfurtianos, Habermas se propõe à reconstrução da razão através de uma teoria reconstrutiva da sociedade, a interpretação comunicativa, hermenêutica que se preocupa com a comprovação empírica dos seus enunciados.

Para Habermas, o projeto iluminista de desenvolvimento do *logos* não se esgotou - este é, a seu ver, um projeto inacabado (Araújo, 1996).

O caminho da razão comunicativa pretende a emancipação do sujeito, ao contrário da razão de caráter cognitivo-instrumental que levou o homem ao impasse, a uma concepção positivista da ciência que afasta as questões dos valores, da ética e da justiça para a dimensão da irracionalidade científica.

Abandonando a filosofia da consciência, que compreende o paradigma do conhecimento dos objetos, no qual o indivíduo possui e representa objetos, dominando a realidade, Habermas cria um conceito de racionalidade baseado no paradigma da linguagem. A racionalidade comunicativa se desenvolve a partir de uma relação dialógica, intersubjetiva, que tem a linguagem como elemento mediador das falas de sujeitos que se entendem em sua diversidade de opiniões. A racionalidade discursiva implica em intersubjetividade e não numa relação sujeito-objeto, se voltando para a interação social. Para Habermas, o mundo não se constitui a partir de uma subjetividade transcendental - ele se volta para o contingente, para sujeitos que pela racionalidade comunicativa, a nova racionalidade, chegam a consensos através de suas falas. Não

mais se cogita, para ele, de uma razão instrumentalizada, formada pelo Estado burocrático e pela economia monetária de um capitalismo feroz, mas de uma razão de caráter processual, que pode levar à emancipação do homem pela linguagem através da argumentação.

Segundo este conceito processual de razão, serão verdadeiras as proposições que se validarem num processo argumentativo que não cogita alcançar a verdade objetiva, num discurso argumentativo onde o consenso se alcança sem quaisquer coações ou violências externas e internas resultantes de falsa consciência.

2. Racionalidade comunicativa e Educação. A aplicação da racionalidade habermasiana à Educação

2.1 Aspectos introdutórios

Segundo Habermas, há que se superar a filosofia da consciência – que possibilita uma racionalidade dominadora que interfere nas relações entre os homens e destes com a natureza –, através de uma fundamentação para a teoria crítica da sociedade. Onde encontrá-la sem cair em posturas anti-sistemáticas e sem se firmar criticamente num determinado sistema filosófico?

Ao cuidar da razão em termos de intersubjetividade, Habermas lembra que a tarefa de constituição do mundo passa a não mais ser de caráter transcendental, mas de caráter gramatical (Prestes, s.d.). Analisa-se o mundo, segundo ele, através de um *medium* lingüístico – pressupõe-se a linguagem como um meio de entendimento entre atores-sujeitos, que articulam os mundos objetivo, social e subjetivo.

Esse processo comunicativo desenvolve-se a partir de três pretensões de validade requeridas pelos atores: o “*mundo*

objetivo”, que pressupõe a pretensão da verdade dos enunciados; o “*mundo social*”, que entende que os atos de fala sejam corretos em relação ao contexto normativo vigente – pretensão de justiça; e, finalmente, o “*mundo subjetivo*”, que pretende a veracidade dos atos de fala – entendendo-se que a intenção expressa do falante coincide com aquilo que ele pensa.

No “*mundo objetivo*”, a função básica da linguagem é representativa, referindo-se aos estados e fatos existentes; aqui, o emprego da linguagem visa as constatações e afirmações – uso constativo. No “*mundo social*”, a função básica da linguagem é interativa, voltando-se para as interações sociais; neste mundo, o emprego básico da linguagem se faz pelo uso regulativo – estabelecimento de normas. No “*mundo subjetivo*”, a função básica da linguagem é expressiva, caracterizando-se pelas manifestações da subjetividade, sendo que o modo de emprego da linguagem se traduz pelo uso expressivo (Prestes, s.d.).

Quanto às *atitudes básicas* de um falante, que se expressam em tipos puros de linguagem, temos as *orações conversatórias*, que expressam uma *atitude objetiva* (o falante se refere a algo que ocorre no mundo); as *orações normativas*, que levam a uma *atitude normativa* (o falante cumpre ou transmite as regras sociais) e as *orações expressivas*, que se expressam numa *atitude expressiva* (o falante se auto-representa, numa manifestação do seu mundo subjetivo).

Assim, o ato de fala mostra através da tríplice função da linguagem comunicativa um *componente proposicional*, que se manifesta em conhecimentos ou cognições (mundo objetivo); um *componente ilocucionário*, que corresponde a obrigações (mundo social) e um *componente expressivo*, que exprime as vivências dos sujeitos-falantes (mundo subjetivo).

Convém esclarecer que não é somente a dimensão proposicional que se refere a conhecimentos e cognições – obrigações e expressões também podem vir a se constituir em conteúdos proposicionais (Prestes, s.d.).

Dentro desse contexto lingüístico habermasiano, as pretensões de validade de caráter universal levam ao entendimento; se contestação houver, reinicia-se a argumentação sob forma de discurso, até chegar-se ao consenso. A fala, nesse contexto, é também ação, ato ilocucionário que leva ao entendimento pelos consensos que se estabelecem no mundo da vida. Garante-se a participação de qualquer um no discurso, em qualquer plano, desde que este se comprometa com a verdade e com as formas procedimentais para procurá-la. O critério último de validação dos atos de fala são os princípios da universalidade (U) e do discurso (D), já citados neste trabalho:

(U) Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais, que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos.

(D) Toda norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos, se eles pudessem participar de um Discurso prático.

Serão, assim, racionais e validadas num processo argumentativo as proposições que no mesmo alcancem o consenso, sem deformações internas ou externas, e não aquelas que correspondam à verdade objetiva. A própria racionalidade dos sujeitos que conhecem pela argumentação se fundamenta na capacidade que os mesmos têm de se comportarem a partir do imperativo das pretensões de validade.

2.2 Racionalidade comunicativa e Educação

A aplicação da racionalidade discursiva de Habermas à Educação implica numa ultrapassagem de uma tradição pedagógica baseada na metafísica, que vê o conhecimento como uma identificação da realidade através de uma consciência que a elucida, ocorrendo o que Rorty identifica como uma “transação entre o ‘sujeito cognoscente’ e a ‘realidade’”.

Aqui, vincula-se o conhecimento ao modelo cartesiano, no qual a consciência individual atinge a realidade e desvela a sua essencialidade. Este viés dogmático do processo cognitivo, transportado para a prática educativa, dificulta uma visão crítica e criativa da aprendizagem – já se supõe uma verdade dita sobre o mundo, um conhecimento dado a ser transmitido, repetido e assimilado, tornando às vezes impossível uma abordagem realmente crítica do que se ensina (Bouffleuer, 1998).

Por outro lado, se for entendida a aprendizagem como instrumento através do qual se busca a capacidade discursiva dos alunos, procurando-se desvendar a “realidade do mundo” de maneira que não seja a do desvelamento de sua essencialidade, mas de entendê-la a partir das relações intersubjetivas que a compõem, chegaremos realmente à almejada perspectiva crítica e criativa da aprendizagem.

À primeira vista, parece tautológica e óbvia a relação existente entre educação e ação comunicativa entre os homens: a dimensão da intersubjetividade sempre se impôs como um pressuposto para o entendimento a níveis pedagógicos.

Porém, observa-se que a proposição do agir comunicativo de Habermas voltado para a Educação tem o significado de uma verdadeira ruptura com o ensino tradicional que não se apresentou adequado para resolver problemas como aqueles relativos à interação social, notadamente os que se referem às noções de dever e de justiça (Bouffleuer, 1998, p. 31).

É bom que se lembre que a aplicação da racionalidade comunicativa não se faz diretamente sobre a Educação, fazendo-se necessárias intermediações como aquelas das ciências humanas, da política, do currículo e da administração escolar (Prestes, s.d.).

A escola é, para Habermas, um espaço onde se encontram o mundo da vida e a esfera sistêmica. A proposição pedagógica desse filósofo não é a eliminação dos processos e procedimentos oriundos do mundo sistêmico (Mühl, s.d.), fazendo prevalecerem aqueles do mundo vivido (como enfatizamos adi-

ante, ele não é dogmático); não, ele propõe a reconstrução da conexão entre os dois mundos através de *operações de validação*, em que se verifique a problematização desses processos e procedimentos e a formação de um consenso, através de argumentação. A escola, enquanto estrutura do mundo da vida, é uma produção genuína da racionalidade comunicativa, e o seu atrelamento aos ditames do mundo do sistema e da razão instrumental tem, para alguns autores (Prestes, s.d.), o significado de perturbação social, uma vez que a esfera sistêmica é a própria negação do agir comunicativo e da livre relação entre os homens.

A razão comunicativa, aplicada à escola, deve levar à promoção da capacidade discursiva do alunato; favorecer uma aprendizagem crítica do conhecimento científico; estimular o debate; promover a discussão pública sobre a racionalidade das ações escolares; estimular a reflexão que leve à crítica da sociedade e da realização de processos de aprendizagem na dimensão cognitiva e também no plano político e social; promover os valores culturais que levem à análise do sujeito e da identidade cultural (Prestes, s.d.).

Em termos éticos, a ética discursiva, conforme já se afirmou anteriormente, somente se interessa pelas questões práticas, estritamente normativas – objetos de argumentação e consenso. As questões de valor não são equacionadas por Habermas; na consideração da Educação, aqui não se definem metafisicamente os valores dela, em clara oposição ao que faz a filosofia da consciência. A validação das normas se faz pelo já várias vezes citado princípio de Universalização (U) e, sem se cair num relativismo ético, possibilita-se a configuração de condições que levem à formação do sujeito.

O agir pedagógico, numa perspectiva habermasiana, não deve ser proposto à maneira das pedagogias tradicionais para a emancipação do sujeito, visando a criação de uma sociedade emancipada. Habermas nos diz que prefere, à idéia de emancipação, de “uma forma de vida reconciliada” num futuro utópico,

ou, aquela de intersubjetividade ílesa, que entendemos como uma forma de se preservar a possibilidade de comunicação entre falantes e ouvintes. A reconstrução crítica da Educação através do agir comunicativo pode resgatar o indivíduo, emancipá-lo; contudo, essa não é uma promessa de Habermas – ele não garante a utopia.

Ao afirmar que a proposta pedagógica fundamentada em Habermas é de difícil implementação, alguns a vêem como bastante utópica (Mühl, s.d.). Contudo, a utopia não significa um ideal inatingível, mas uma possibilidade futura de se implantar valores antes apenas idealizados, um ideal possível que se renova. E a utopia, nesse sentido, é o motor das aspirações humanas, a idéia de um futuro que as possibilidades do presente garantem como possível.

Uma Pedagogia da Ação Comunicativa poderá se realizar entre os homens enquanto “agir com os outros” e não “agir sobre os outros”. O “agir sobre os outros” é um agir estratégico que implica em manipulação e coerção; o “agir com os outros” é o agir comunicativo, que implica num “fazer com” submetido a regras consagradas, implicando numa racionalidade comunicativa livre de quaisquer coações e condicionamentos.

Não se imagine, porém, a escola como um “santuário do agir comunicativo”, que ela não o é; Habermas, além de não compreender o agir comunicativo como uma dogmática do comportamento humano, um novo positivismo – as regras que se põem são fruto de consensos –, não é radical quanto à sua aplicação, admitindo, inclusive, o uso estratégico (e não comunicativo) de expressões simbólicas que, a seu ver, podem servir à finalidade do entendimento. Este filósofo do agir comunicativo não construiu uma teoria da ação comunicativa para que esta viesse a ser um código normativo para uma sociedade bem organizada: ele diz que o seu interesse fundamental é o de se voltar fundamentalmente para a reconstrução das condições sociais realmente existentes; quando os indivíduos se comunicam através de sua linguagem comum, diz-nos ele, não há por-

que não empregá-la num sentido voltado para o entendimento. Neste caso, pode-se valer de proposições pragmáticas que levam a algo parecido com uma razão comunicativa (Bouffleuer, 1998). Assim, a implantação do agir comunicativo na escola deve implicar no reconhecimento de existirem nela dimensões da esfera sistêmica – a convivência com o sistema implica num desafio para os educadores que pretendem, pelos atos de fala, por um processo argumentativo, conectá-lo com o mundo da vida (uma vez que os mesmos se antagonizam no espaço educativo) através de *operações de validação* que levem à formação de homens livres.

A escola, finalmente, é a arena para a constituição da cidadania e, através dela, da democracia. Citando Habermas, Touraine (1994) lembra que este afirma a impossibilidade de se aceitar democracia sem cidadania e que esta não se faz sem acordo, não apenas sobre procedimentos e instituições, como também sobre conteúdos. Segundo Touraine, Habermas vê o debate democrático em três dimensões: o “*consenso*” (referência às orientações culturais comuns), o “*conflito*” (que opõe os adversários) e o “*compromisso*” que combina esse conflito com respeito a um padrão social, jurídico, que estabelece os seus limites.

Já o processo democrático proposto pelo pensamento liberal, segundo esse filósofo francês, é limitado, uma vez que ele não crê no consenso, mas apenas no compromisso, na tolerância e no respeito às minorias. Encontramos também em Habermas (1997, p. 19) a confirmação dessa assertiva, quando ele diz que “*na perspectiva liberal, o processo democrático se realiza exclusivamente na forma de compromissos de interesses*”.

Com efeito, na obra de Habermas, o comportamento de respeito e escuta do outro aparece como um fundamento mais sólido de democracia do que o confronto dos interesses, levando a compromissos e garantias jurídicas. Ao discorrer sobre o processo democrático, ele o vê estabelecendo um nexos interno entre considerações práticas, compromissos, discursos de auto-

entendimento e discursos de justiça, baseando-se na suposição da possibilidade de se chegar a resultados racionais e equitativos. Eis um trecho de sua obra “*Direito e Democracia*”:

Nessa linha (do processo democrático), a razão prática passa dos direitos humanos universais ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade para as regras do discurso e as formas de argumentação, que extraem seu conteúdo normativo da base de validade do agir orientado pelo entendimento e, em última instância, da estrutura da comunicação lingüística e da ordem insubstituível da socialização comunicativa (Habermas, 1997, p. 19).

A extensão destas idéias democráticas do filósofo para a dimensão da escola não se faz difícil. A idéia em si dos atos de fala se explicitando racionalmente, através de proposições argumentativas tendentes ao consenso, já se nos apresenta como democrática; o discurso racional desenvolvido democraticamente na atividade pedagógica, onde muitas vezes vige o autoritarismo dos catedráticos e a palavra final da administração escolar, sem quaisquer comunicações aos alunos, irá sem dúvida alguma modificar a dimensão interativa da escola.

Como já afirmamos anteriormente, o ideal democrático passa pelo exercício da cidadania: pensamos ser a escola uma instituição onde um dia se recuperará a sua prática perdida entre nós. Será através da discussão dos valores que permeiam as relações entre o indivíduo e o Estado, submetidos às regras do discurso, que a escola contemporânea recuperará o seu aspecto político – a atual despolitização dos nossos corpos discentes cederá vez ao debate das questões locais, regionais e mesmo nacionais. A escola, dessa forma, poderá vir a ser o espaço privilegiado de uma situação de fala realmente compartilhada intersubjetivamente, de uma esfera pública a partir da qual se poderá construir um verdadeiro projeto democrático.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Luz Bernardo Leite. *Religião e Modernidade em Habermas*. São Paulo : Loyola, 1996.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. 2. ed. Ijuí : Unijuí, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia – entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1997. v. I.
- MÜHL, Eldon Henrique. *Modernidade, Racionalidade e Educação: a reconstrução da teoria crítica por Habermas*. In: _____, *A Educação Danificada*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, s.d.
- PRESTES, Nadja Hermann. *O Polêmico Debate da Educação na Contemporaneidade: A Contribuição Habermasiana*. In: _____, *A Educação Danificada*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, s.d.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

Boaventura de Sousa Santos: um projeto especular

Yara Maria M. Nicolau Milan

Doutora em Educação pela Unicamp
Professora de Epistemologia e Educação
no Centro Unisal

Que o monstruoso déficit moral de que todos somos cúmplices não tem ainda um pensamento à altura da indignação que deveria causar. É por isso que nem sequer a resistência pode ser comemorada. Há primeiro que criá-la.
Boaventura de Sousa Santos

O presente ensaio nasce da tentativa de diálogo com a obra de Boaventura de Sousa Santos. Convém lembrar, tal como alerta Bignotto, que “*aquele que escreve sobre o mundo comum dos homens sabe que sua palavra será apropriada e muitas vezes transformada pelos que vierem a entrar em contato com seus textos*”¹. Não há como evitar a recepção, não há como fugir da incorporação da escrita do outro para interpellá-lo em sua própria linguagem e segredos. É pela incorporação da escrita do outro que um interlocutor ganha o poder de pensar o que ele mesmo busca pensar. Ou, se visto por outro ângulo, cabe parafrasear Thomas Kuhn, quando adverte: aos interlocutores que não se compreendem resta reconhecerem-se, mutuamente, como membros de diferentes comunidades de linguagem e a partir daí tornarem-se tradutores.² Nessa contingência insensata e paradoxal, que coloca face a face a interpolação de discursos, virtualizando a reconstrução do pen-

samento de um autor, revivificada pelo viés de um leitor, é que uma obra obtém seu estatuto de universalidade e de possibilidades dialógicas. *Traduzir é preciso...*

Em face dessa precaução inicial, a trajetória que se abre nesse diálogo com a obra de Boaventura de Sousa Santos descortina um panorama, cuja amplitude é difícil dimensionar, em um primeiro instante, por duas razões: por ser uma obra densa, que tem como característica ser tética de si mesma, na busca da coerência de princípios e de cientificidade; por ser uma obra que almeja reconstruir-se como nova erudição, expressando um projeto renovador para a sociologia, em um paradigma que emerge e que se supera a cada momento, em uma aventura (ou seria um inconformismo?) que se move pelas perplexidades do existir cotidiano. Suas demarcações encontram-se na reflexão hermenêutica – uma sociologia crítica da ciência – que interpela seu tempo. Seu mote é exemplarmente ético e político (uma democracia científica), seu estatuto é de processo que inclui todos os saberes humanos e sua meta é transformar-se em senso comum renovado. As questões teóricas da obra desdobram-se em três vertentes analíticas significativas: a epistemologia, a sociologia e a política. Essas três vertentes imbricam-se coesamente formando uma unidade que se explicita e avança, posto que persegue uma causa, um intento civilizatório, fortemente presente nas teorias sociológicas da atualidade. A epígrafe escolhida parece resumir essa intenção de combatividade nova, uma militância inscrita na busca de uma verdadeira democracia que, de antemão, recusa a hipocrisia do elitismo social e excludente.

A obra em questão pertence, em seu conjunto, ao campo das interrogações formuladas por pensadores do século XX, que colocam como pressuposto inicial seu pertencimento a um paradigma compartilhado – o pensamento pós-moderno – entendendo o empreendimento científico como uma tarefa de construção e reflexão, um “quebra-cabeça” – na expressão de Thomas Kuhn³ – não no sentido usual do termo, mas no senti-

do de um jogo que nasce da “certeza” de suas possibilidades. Neste caso, a alusão ao século é uma mera referência, porque a identidade de uma obra com uma comunidade científica configura-se pelo seu engajamento num mesmo debate, numa tradição analítica.

Uma das tradições analíticas próprias do pensamento do século XX, da qual Santos compartilha, é a que se exprime como uma auto-reflexão evocativa e que se descobre essencialmente histórica e filosófica na procura de uma nova ética. Sua preocupação comum é levar a cabo a crítica da linguagem e da cultura, isto é, de modelos de “discursos” que se configuram como instrumento de dominação e opressão. Trata-se da teoria crítica de inspiração marxista, que não obstante ter sido relida e desdobrada em inúmeras orientações, serviu de base de sustentação para a sociologia, para a opção da sociologia em transformar-se em instrumento de emancipação social. Pelo olhar de Santos, essa tradição analítica é assim descrita:

Não é arriscado dizer que nunca houve tantos cientistas-filósofos como atualmente (...) chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto, com o conhecimento de nós mesmos.

A obra de Santos participa dessa tradição, como uma nova atitude científica, que ao afastar-se do paradigma moderno, nascido da revolução científica, iniciada no século XVI, anuncia a perda de confiança nesse modelo epistemológico, uma vez que o mesmo vem dando mostras de crise e exaustão. “*Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica*”.⁴ Trata-se de uma atitude de desconstrução que reconhece na nova forma de enunciar perguntas um ato instaurador dos novos compromissos éticos da ciência com a vida.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a vir-

tude (...) e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.

Santos deixa claro que as condições epistêmicas das perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos utilizados para suas respostas. Admitindo a complexidade das condições que instauram o questionamento científico na transição paradigmática deste tempo, apesar de defender a necessária volta às questões simples, aposta, no entanto, na possibilidade e na presença histórica de uma nova revolução científica, comprometida em proceder a desmontagem das formas totalitárias, impressas pelo modelo de ciência na perspectiva do paradigma moderno.

O paradigma moderno e sua crise

Santos descreve o paradigma moderno como um modelo de racionalidade que se desenvolveu a partir do século XVI e que dominou a esfera das ciências naturais, inicialmente, estendendo-se, no século XIX, para as ciências sociais. Esse modelo de racionalidade tornou-se totalitário, ao banir quaisquer outros conhecimentos que não se pautassem por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Instituído a partir de uma nova visão que se opunha à metafísica aristotélico-medieval, esse paradigma parte da construção de uma nova atitude frente ao mundo e à vida, inaugurada por Galileu e ampliada pelo racionalismo de Descartes e o empirismo de Bacon. Sua tese principal enuncia sua desconfiança na certeza da razão entregue a si mesma, ao confirmar as possibilidades da experiência ordenada, que encontra seu momento inaugural na observação dos fenômenos naturais. A característica essencial desse conhecimento reside no fato de ser

causal, aspirando a formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas à previsão dos acontecimentos futuros dos fenômenos.

O conhecimento moderno tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, tomada como pré-condição da transformação tecnológica do real. O modelo exemplar é a imagem de mundo-máquina, que se reproduz e se repete. Essa construção teórico-doutrinária serviu, no plano social, aos interesses da burguesia ascendente, que via na sociedade, um estágio final da evolução da humanidade. A burguesia necessitava criar um conhecimento universalmente válido que respaldasse a ordem social instituída, impedindo, dessa forma, os avanços da história. Para a concretização desse intento, os representantes dessa concepção mecanicista estabeleceram para as ciências sociais as mesmas regras consagradas pelas ciências naturais. Almejavam para elas a objetividade e a neutralidade do saber científico, em um primeiro momento. O positivismo de Comte e Durkheim e o evolucionismo de Spencer representam essa aspiração.

Em um segundo momento, as ciências sociais buscaram um estatuto metodológico próprio, dentro do qual o argumento principal moveu-se em direção oposta à objetividade inicialmente reivindicada. Nesse segundo momento, as ciências sociais passaram a ser vistas como subjetivas, abandonando os métodos quantitativos para elegerem a exclusividade dos métodos qualitativos. Max Weber e Peter Winch representam esta concepção. Segundo Santos, ambas concepções das ciências sociais em todas as suas variáveis pertencem ao paradigma da ciência moderna. O marxismo, que serviu de base para as novas opções da sociologia, também faz parte desse paradigma.

O paradigma dominante moderno manifestou sua crise como resultante de uma pluralidade de condições, entre as quais, o autor distingue duas: as condições teóricas e as condições sociais. Nesse momento, cabe a indagação: Qual a crise dentro da qual emerge o paradigma pós-moderno? Sucintamente, é

possível depreender no contexto da obra, objeto desta discussão, que a quebra de valores da modernidade, instituída pela racionalidade da Ilustração, tem como linhas gerais a convicção de que a pós-modernidade deverá privilegiar a diferença a heterogeneidade como forças capazes de libertar a cultura em sua recusa das "metanarrativas" totalizadoras do real. Diante disso, ficam destruídos todos os mitos e ídolos do passado, dando lugar a uma revisão radical e profunda do modelo. Nesse contexto de crise, surgem outras utopias, resultantes da busca de formas alternativas e emancipatórias reivindicadas pelo paradigma emergente. Também desaparece a convicção sobre as possibilidades de um conhecimento objetivo e neutro permeado, agora, também pela manifestação do desejo e da paixão.

No terreno político, a recusa recai sobre a separação entre poder político e sociedade civil, mediada pela intervenção regulatória do Estado, para surgir um Estado, cuja tarefa é coordenar interesses, comprometido com uma democracia distributiva. No contexto sócio-político, a pós-modernidade reflete um modelo descentralizado, dentro do qual a democracia se institui na convivência com a pluralidade de ações e práticas sociais. A recusa recai sobre as práticas sancionadas socialmente pelas instituições. Na relação entre público e privado, o privilégio conferido à vida privada é balizado pelo enaltecimento do cotidiano, da vida íntima, relegando ao público o segundo plano.

A nova atitude científica abandona, ainda, o determinismo científico, em sua vertente mecanicista e simplificadora, permanecendo aberta às novas concepções cultivadas pelas condições sociais, pelos contextos culturais pelos modelos organizacionais que promovem as possibilidades da sociologia da ciência; em outras palavras, está em curso uma reconceitualização das condições epistemológicas metodológicas do conhecimento científico social. Nos dizeres

de Santos, essa atitude abandona, portanto, a sujeição da natureza pela ciência, bem como a rigidez da lei científica, para constituir o real, como parte da interferência do sujeito sobre o objeto. Assim, o universo, a ciência e o conhecimento apresentam-se como relações fragmentadas, relativas e fugazes. A narrativa deixa de expressar-se pela relação significante/significado para dar lugar aos "jogos da linguagem", nos quais se elide o sujeito, porque seu lugar é ocupado por outras forças, entre as quais a do discurso.

A nova atitude paradigmática, cuja expressão mais recente encontra-se no *princípio da incerteza* de Heisenberg, remete a preocupação instauradora para a necessidade de uma reflexão profunda, rica e diversificada, que se afasta tanto do problema ontológico, quanto do problema metodológico da causalidade, ao relativizar a inteligibilidade do real, em nome de um finalismo.

Na mesma ordem do argumento de Bachelard, que afirma: "*filosoficamente, toda fronteira absoluta proposta à ciência é a marca de um problema mal posto. É impossível pensar facilmente uma impossibilidade*", Santos partilha dessa nova atitude e reitera sua convicção na tarefa humana de criar a ciência, em geral, e a sociologia, em especial, no contexto do movimento das sociedades e de suas contradições: um conhecimento expresso como auto-conhecimento. Trata-se de um conhecimento "em transição" que almeja ser total, mas também local, analógico, transgressor e plural em sua metodologia, que admite apenas a fragmentação temática e não mais a disciplinar, não determinístico e não descritivista. "*É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.*"⁵ É próprio de seu estatuto deslocar-se e apresentar-se como imagem especular, liberta do pensamento que se constituiu como *Tribunal da Verdade*. Sua lógica aproximativa é recorrente, seu discurso é heterodoxo, sua atividade é a

especulação.

Assim, no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, a questão central do debate epistemológico, que na tradição do paradigma moderno apresenta-se como dicotomia – a questão sujeito/objeto – ressurge, dentro dos cânones do paradigma emergente, como um dilema resolvido, quando o homem que pensa suas circunstâncias funde-se a elas de forma inexorável. A desconstrução/reconstrução do sujeito é ativada pela constatação de que “o objeto é a *continuação do sujeito*”, quer nas ciências sociais, quer nas ciências físico-naturais, porque a nova “gnose” descortina-se pelo seu caráter autobiográfico e auto-referenciável⁶.

Em busca de uma hermenêutica sociológica

A ciência pós-moderna, na perspectiva analisada por Santos, parte da obra de Bachelard, em seu processo de reconstrução epistemológica, por duas razões: pela importância histórica e influência exercida por este autor entre os intelectuais e por ser, teoricamente, a expressão maior da “consciência possível” posta na defesa da autonomia do conhecimento científico.⁷ Bachelard recusa à epistemologia toda atitude de conhecimento apriorístico, argumentando sobre a necessidade da permanência em um estado de alerta para os resultados científicos. Para ele, o real passa a ser reconhecido pelas retificações que formam um feixe de aproximações sempre mais precisas feitas pela ciência. Preconizando a historicidade essencial ao conhecimento científico, Bachelard evidencia seu caráter dialético ao afirmar:

... o progresso é a própria dinâmica da cultura científica, e é essa dinâmica que a história das ciências deve descrever (...). Deve-se, pois, compreender a importância de uma dialética histórica própria do pensamento científico.⁸

Ao lado de Santos e Bachelard, identificados pela mesma tradição analítica encontram-se Wittgenstein, Pregogine

Jantsch, Haken, Maturana e Varela, David Bohm, G. Chew, F. Capra, Thom, Popper, para citar apenas alguns. A transformação radical, no terreno específico dessa nova atitude científica, foi a exclusão de qualquer tipo de determinismo.

A ciência pós-moderna, no entender de Boaventura de Sousa Santos, vem sendo construída a partir de um movimento que se convencionou chamar de “desdogmatização da ciência”. Aponta, entre os momentos mais importantes de sua instauração, o *Círculo de Viena, a reflexão sobre a prática científica*, levada a cabo pelos próprios cientistas – filósofos da ciência e historiadores – cujo precursor foi Ernest Mach, seguindo-se uma lista na qual estão incluídos Poincaré, Duhem, Einstein, Piaget, Gödel, Prigogine, Beteson, Bohr, Wigner, Kuhn, Feyerabend, Bachelard, entre outros, além dos *novos olhares da filosofia*, a partir de Hegel, no século XIX e Wittgenstein, no século XX. Dois nomes merecem menção do autor, pela importância na desconstrução desse dogmatismo científico: Heidegger e Dewey. No entanto, a seu ver, as grandes sínteses desse posicionamento analítico acerca da ciência, entendido como a virtualização de novas práticas que constituem um projeto de “democracia criativa”, das últimas décadas, expressam-se nas reflexões de Habermas, Gadamer e Rorty.

A tarefa inaugural que propiciou o estabelecimento das novas condições teóricas, consistiu em submeter a epistemologia a uma reflexão hermenêutica, para criar uma consciência científica capaz de refletir sobre si mesma, aprofundando sua sabedoria prática, para afirmar-se como ética e política. A realidade, nesse novo contexto, deverá ser retomada por uma nova retórica. Uma das indicações preconizadas como mote para essa retórica, tal como afirma Santos, é a que propugna: *um conhecimento prudente para uma vida decente*. A aludida tarefa apresenta-se como um movimento que exige meios de intervenção, face às novas contradições presentes nas formulações do capitalismo globalizado. A expressão acima, que vincula o conhecimento à vida, inscrito na inauguração de um projeto ético

para a ciência, traduz a necessária reinvenção do conhecimento como emancipação, ao pressupor novos termos para a retórica científica. Trata-se de uma retórica dialógica, em que as prioridades dos *auditórios* – entendidos como as comunidades em permanente formação – são as guias seguras para a construção discursiva que reúne, além da própria retórica, também a sociologia e a hermenêutica.

As possibilidades para tal estabelecimento advêm de um confronto e o posterior consenso negociado entre os diferentes grupos que compõem a comunidade científica. No entender de Boaventura, a exemplo de Kuhn, o papel central da comunidade científica resulta do fato de ela ser a instância de mediação entre o conhecimento científico e a sociedade no seu todo e na tripla identidade: sócio-econômica, jurídico-política e ideológico-cultural. Para que se processe o estabelecimento das condições teóricas como normas sociais para essa comunidade preciso que se institua a “estratégia de institucionalização”, que consiste em um sistema de argumentação sancionado por um grupo de cientistas que almeja inovar, face as determinações vigentes no seio da comunidade científica.⁹

Santos indica, a partir de um diálogo com a obra de Thomas Kuhn, tomada como ponto de partida para o reconhecimento da transição para um novo paradigma científico, a forma de um “novo consenso científico”, a necessidade de entendimento das condições sociais da “dupla ruptura epistemológica”. A operacionalização transformadora caberá, portanto, segundo Santos, à sociologia crítica da ciência. A postura analítica de Santos afasta-se, nessa perspectiva, da teoria positivista, inaugurada na década de 40 e herdeira da tradição do pensamento de Merton, em sua exaltação de uma autonomia científica abstrita. Para Santos, a leitura realizada por Merton e seus seguidores sobre a autonomia científica estabelecida de equívocos, ao desvinculá-la da realidade contextualizada na industrialização da ciência. Essa industrialização significou o “clímax da concepção heróica da ciência

e, nesse sentido, a forma mais acabada de leitura ideológica, quando comparada às contradições surgidas no nível da produção material.

A crise paradigmática da tradição mertoniana, no entender de Santos, foi evidenciada de forma significativa a partir das novas condições teóricas inauguradas pela obra de Thomas Kuhn, porque além do impacto que a mesma causou nas áreas tradicionais da reflexão epistemológica, ela possibilitou a criação das novas bases sobre as quais teria se erigido uma sociologia crítica capaz de subverter a divisão positivista entre a epistemologia e a sociologia da ciência.¹⁰

A dupla ruptura epistemológica é entendida como estratégia de transição para uma nova epistemologia e refere-se, nos dizeres do autor, a um ato de transformação do conhecimento acumulado sobre o mundo, em senso comum transformado, uma nova *phronesis*.¹¹ No momento atual, a crise paradigmática da ciência a ser superada evidencia novas exigências. Não se trata da criação de grandes novidades, como demonstra Kuhn ao esclarecer o significado do que ele denomina de “ciência normal” como resolução de quebra-cabeças; mas da possibilidade de retomar reflexivamente os princípios e regras científicas já conhecidos, para rearticulá-los em um processo retórico, persuasivo, do qual participam diversos grupos de cientistas. Para Santos, é, portanto, necessário romper com o círculo das condições teóricas e com os mecanismos de validação internos tradicionais à ciência moderna, para permitir a realização das promessas desse novo paradigma, que se assentará nas interações e nas intertextualidades organizadas em torno de projetos locais.

É na esteira do pensamento de Thomas Kuhn, integrado ao pensamento de Marx, que Santos vem explicitando a transição para o paradigma pós-moderno. O projeto de uma teoria global das relações ciência e sociedade pressupõe a reanálise da teoria marxista referente à dialética entre forças produtivas e relações de produção, e sua superação no tocante a muitos

aspectos. A tarefa proposta pelo autor, no contexto do diálogo com o marxismo, demonstra sua preocupação com a construção de um novo projeto civilizatório, que seja capaz de responder às novas necessidades e desafios presentes nessa fase de transição da sociedade pós-moderna. Santos, nessa tarefa, faz uma adesão incondicional à teoria crítica, pois é esta que lhe fornece as ferramentas analíticas necessárias para trabalhar o real e apreendê-lo em sua processualidade histórica e social. Ele explicita que nessa teoria, chamada de pós-moderna, o ângulo principal da análise reporta-se às formas de intervenção na realidade, quer natural quer social, não mais para submetê-la por uma razão instrumental, mas para livrá-la de toda sorte de dominação e sujeição. Trata-se aqui de criar uma epistemologia social e ética, na qual o homem e a natureza apresentam-se como uma só unidade.

Inaugurada como possibilidade revolucionária, a teoria crítica (pós-moderna) recupera como dado novo, entre outros, a incorporação ao conjunto da sabedoria humana de outros saberes vigentes na sociedade e que permaneceram marginalizados ao longo de séculos, no exercício de uma certa hegemonia científica; saberes que conjugados ao conhecimento científico visam aumentar a compreensão do homem sobre o mundo e sobre seu lugar no mundo.

O pressuposto teórico dentro do qual a obra de Santos vem se organizando, ao caracterizar seu pertencimento ao modelo paradigmático emergente, explicita-se na idéia de que o conhecimento, para ser aproximativo com a verdade do mundo, deverá ser contextualizado. Esse conhecimento virtualiza-se como um "jogo, palco, texto ou biografia", e assim o mundo ressurgem na "situação comunicativa"¹², das analogias que os homens de um tempo souberem imaginar. Para isso, esse conhecimento se configura em um "espaço ou rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade", resultante de vários elementos constitutivos, a saber: a unidade da prática social, a forma institucional, o mecanismo do poder,

a forma de direito e o modo de racionalidade.

Para esclarecer sobre a fonte da qual se abebera o paradigma emergente, Santos enumera os contextos ou espaços estruturais do conhecimento, afirmando-os nessa ordem: *o contexto doméstico, o contexto da produção, o contexto do mercado, o contexto da comunidade, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade*.¹³ Em sua articulação, esses seis contextos resumem o "mundo da vida"¹⁴ e reportam-se a uma comunidade de saberes que se organiza na experiência histórica, na especificidade de uma forma cultural inscrita no conjunto das sociedades de um tempo. Mapeando as relações entre esses contextos, Santos constrói um quadro de referências que lhe serve de demarcador para as análises que efetua ao longo de sua obra. É interessante observar a coerência argumentativa do autor dentro desses mesmos marcos teóricos, sobretudo quando explicita as dimensões da dialética na análise sociológica, ao evidenciar a existência de uma tensão latente relativa à quotidianidade da experiência histórica do homem, sobretudo dentro da ordem capitalista. Os contextos ou espaços estruturais se entrelaçam e só funcionam em constelações, cuja dinâmica operacional ocorre em campos concretos, parciais, e muitas vezes contraditórios.

No desdobramento desta análise, Santos se utiliza do conceito *Lebenswelt*, que significa mundo da vida ou universo do senso comum, que segundo Habermas consiste na "reserva de evidências ou convicções não abaladas que os participantes na comunicação utilizam no processo cooperativo de interpretação"¹⁵. Santos incorpora a idéia da criação de condições sociais que potencializam a sua eficácia e o seu âmbito nas múltiplas esferas da quotidianidade.

Apesar do intenso diálogo que Boaventura de Sousa Santos trava com a obra de Habermas, ele se afasta deste no que diz respeito a dois aspectos significativos: o primeiro refere-se à interpenetração das quotidianidades, quer na ordem doméstica, na produção, na cidadania e na mundialidade, cujas

expressões nas *configurações humanas* são: *o ser da família, o ser da classe, o ser de indivíduo e o ser da nação*. O segundo aspecto refere-se ao espaço e o tempo do consenso, da cooperação, da comunicação e da intersubjetividade nos quais ocorrem a produção e a reprodução da vida social e dos poderes a elas correlatos. Segundo Santos, é na tensão dialética do conflito, da violência, do silenciamento e do estranhamento, subjacentes na relações do *Lebenswelt*, que as relações comunicativas ganham sua complementaridade. Ao contrário de Habermas que vê apenas uma forma de poder, o estatal, Santos contrapõe o argumento da existência de várias formas de poder que na sociedade manifestam-se como desequilíbrio, expressas diferentemente em cada contexto. A seu ver, a determinação dos poderes sociais resulta da maneira pela qual os membros de uma sociedade partilham o desequilíbrio e as tensões de sua quotidianidade, negociando sentidos, dramatizando enredos, amortizando diferenças e deslocando limites.¹⁶

A sociologia no contexto da teoria crítica

Admitindo a dificuldade de se construir uma teoria crítica, diante do desconforto e indignação próprios da atitude sociológica, face às novas situações que se oferecem hoje, graças ao descumprimento das promessas presentes no paradigma da modernidade, Santos explicita o que, a seu ver, é o problema mais intrigante enfrentado pelas ciências sociais: a interrogação crítica sobre a natureza e a qualidade moral da sociedade e a busca de alternativas teoricamente fundadas nas respostas que devam ser dadas a essas interrogações. Da constatação da crise na própria teoria crítica moderna, surge a teoria crítica pós-moderna, restando ao estudioso a esperança em uma recriação de formas alternativas de combatividade.

Acreditando na possibilidade de teorizar a superação do que é criticável no que existe na sociedade presente, Santos

aponta que são necessários os recursos dessa nova teoria crítica para instaurar as condições epistemológicas reveladoras da dualidade existente na concepção burguesa, que separa o cientista, tomado em sua individualidade, da totalidade da realidade social que o rodeia. Partindo da reflexão de Horkheimer, segundo o qual "*a irracionalidade da sociedade moderna reside em ser ela produto de uma vontade particular, o capitalismo, e não de uma vontade geral*", Santos vê uma saída para esse impasse ao afirmar que a luta por objetivos emancipatórios configura-se como luta inicial no escopo da própria teoria. Nesse contexto, Santos coloca uma exigência política ao cientista social, ao cobrar uma opção do mesmo frente o duplo caminho analítico seguido pela sociologia: ou o funcionalismo ou a teoria crítica. Nos dizeres do autor, é preciso reconhecer que a desordem que se descortinou nesse final de século refere-se tanto à regulação social quanto à emancipação social. Isto significa dizer que é possível encontrar os caminhos de um conhecimento emancipatório para a vida social, se as escolhas forem feitas de acordo com as necessidades presentes no mundo da vida.

Para estabelecer a distinção entre a teoria crítica moderna e a pós-moderna, Santos refere-se a Foucault, como sendo o último autor a produzir uma teoria crítica moderna, porque foi ele quem levou até as últimas consequências sua denúncia contra o poder disciplinar, indicando a impossibilidade de qualquer saída emancipatória dentro do "regime de verdades", por tratar-se de opressão consentida, porque interiorizada. Santos reconhece que o grande mérito de Foucault foi ter mostrado as opacidades e as resistências produzidas pela ciência moderna.

Não há dificuldades na compreensão das opções de Santos quanto à organização de suas escolhas temáticas no universo sociológico, quando opta pela teoria crítica. Em *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, o autor recupera a análise temática do paradigma pós-moderno, aplicando os novos princípios e os novos conceitos epistemológicos

às esferas políticas, sociais e culturais. Essa obra, por sua atualidade, merece ser mais amplamente discutida. Partindo de algumas perplexidades referentes às transformações sociais do final do século XX, a análise sociológica, no entender de Santos, demarca qual é seu território, seu esforço interpretativo e suas inquietações mais atuais. Sem ter, no entanto, intenção de resolvê-las, graças ao grau de complexidade e de contradições, essas perplexidades indicam, segundo o autor, os caminhos pertinentes de análise para a comunidade científica, na identificação dos problemas mais atuais do movimento de globalização experimentado por todos. Na atual fase de transição paradigmática, a teoria crítica pós-moderna viabiliza-se como uma luta por um conhecimento-emancipação, pautado na solidariedade.

Já no primeiro capítulo da referida obra, o autor inicia sua discussão evidenciando os marcos da tradição sociológica, ao mostrar, mediante um paradoxo, que a década de oitenta é para ser esquecida, pelo aprofundamento das tensões mundiais, quando se agravam as desigualdades sociais, quando o Estado-Providência entra em crise, quando se intensifica a exclusão social, tanto nos países centrais quanto, e brutalmente, nos países periféricos; mas é também uma década para ser lembrada por outros acontecimentos que compõem a esfera das preocupações sociológicas: a ascensão dos movimentos sociais e da democracia, o fim do comunismo autoritário e do *apartheid*, o fim do conflito Leste-Oeste, e um certo abrandamento da ameaça nuclear. Se esta década não pode, por esses fortes argumentos, ser esquecida, adverte Santos, não deve também ser repetida, porque os novos desafios estão se impondo à complexidade histórica presente, lançando aos cientistas sociais inúmeras provocações que estarão ocupando a reflexão crítica nos próximos anos.

Dos desafios teóricos impostos pela construção da realidade atual, tornam-se inscritos como temas inexoráveis para

a comunidade científica, pelo menos cinco "perplexidades produtivas" apontadas pelo autor.

A primeira perplexidade refere-se ao seguinte: os problemas dos diferentes países e que merecem mais atenção são os de natureza econômica; mas, em aparente contradição, as análises sociológicas dos últimos dez anos, em função da crítica ao marxismo, vêm desvalorizando esse aspecto da realidade social em detrimento da valorização do político, do cultural e do simbólico. Diante disto, o autor coloca as questões: *Será esta contradição não apenas aparente mas também real? E se assim for, estaremos a falhar o alvo analítico e a cavar nossa própria marginalidade? Ou será, pelo contrário, que estes diferentes fatores, conceitos e as distinções em que assentam (economia, política, cultura), todas legadas pelo século XIX, estão hoje superadas e exigem uma reconstrução teórica radical? E nesse caso como fazê-la?*

A segunda perplexidade refere-se ao deslocamento da posição do Estado nacional, a consequente perda de autonomia e de sua capacidade de regulação que o condiciona a uma posição de marginalidade frente à intensificação das práticas transnacionais. No entanto, afirma Santos, ao demonstrar mais uma contradição experimentada nesse momento histórico: a atuação desse Estado é hoje mais presencial do que nunca, na regulamentação ou na desregulamentação da vida das pessoas. Diante disso, as questões que o autor coloca referem-se à posição desconfortável da sociologia, diante das novas possibilidades que se descortinam para o Estado, no que se refere aos modelos intervencionistas do futuro.

A terceira perplexidade, fruto do esgotamento do estruturalismo que trouxe consigo a revalorização das práticas e dos processos, explicita-se no regresso do indivíduo. Mas, novamente, a contradição posta frontalmente a esse regresso evidencia que nunca o indivíduo foi tão pouco individual como agora, ao tornarem-se públicas todas as esferas da vida, resultando num encolhimento das liberdades de expressão e de es-

colha frente à imposição de toda sorte de condicionamentos e dirigismos.

A quarta perplexidade refere-se ao desaparecimento das clivagens sócio-políticas da tradição das ciências sociais, tais como as que ocorreram entre o socialismo e o capitalismo, a revolução e reforma, atenuadas por um consenso a respeito de um dos grandes paradigmas sócio-políticos da modernidade: a democracia. Porém, a contradição reside, no entender do autor, no fato de que a democracia é, hoje, menos questionada do que nunca, não obstante o fato de seus "conceitos satélites" estarem em crise, manifestando-se em patologias da participação e da representação tais como: o conformismo, a apatia, o absentéismo, distanciamento dos representantes dos eleitores, marginalização, governamentalização, etc. Além disso, na análise da história européia nos meados do século XIX fica explícita a incompatibilidade entre liberalismo e democracia. Hoje, o paradoxo reside no seguinte: em nível internacional a promoção da democracia aparece conjuntamente ao lado do neoliberalismo. Nesse momento, Santos coloca as seguintes interrogações: *Haverá alguma incongruência ou armadilha? Alguém está a tramar alguém? Será que o triunfo da democracia que liquidou o conflito leste-oeste se articula com o triunfo do neoliberalismo, do que resultará o agravamento do conflito norte-sul?*¹⁷

A quinta perplexidade refere-se à intensificação da interdependência transnacional e das interações globais e a consequente desterritorialização das relações sociais e a ultrapassagem das fronteiras até então policiadas pelos costumes, pelo nacionalismo, pela língua, pela ideologia e por tudo isso ao mesmo tempo. A aparente contradição a isso, no entender do autor, reside no desabrochar de novas identidades regionais alicerçadas em uma revalorização do direito às raízes. Diante disso, ele argumenta que a volta do localismo na reclassificação pós-moderna assenta-se na idéia de território, "*seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real*".¹⁸ Explicitando melhor

essa contradição, Santos afirma que se alguns grupos se beneficiam com a mobilidade transnacional e a aculturação global, outros pelo mesmo processo são aprisionados e fixados em seus territórios. As questões subsequentes levantadas pelo autor expressam os dilemas desse paradoxo: *Será que esta dialética de territorialização/desterritorialização faz esquecer as velhas opressões? E será que a velha opressão de classe que a sociologia internacional corre o risco de esquecer prematuramente – por que transnacionalizável – faz esquecer, ela própria, a presença ou até o agravamento de velhas e novas opressões locais, de origem sexual, racial ou étnica?*¹⁹

Esses desafios constituem as pilstras sobre as quais o pensamento do autor vem sendo construído. Sua intenção manifesta é, no entanto, a de desvendar as possibilidades de uma reconstrução teórica radical para a sociologia, um poder-fazer, mediado pelo conhecimento de sua possibilidade política, de seu intento interventor, como já se afirmou antes.

Para avançar sua compreensão sobre a pós-modernidade, Santos empreende uma análise histórica do marxismo e seus resultados, a partir das primeiras décadas do século XX, demonstrando a importância e a recepção do mesmo entre as ciências sociais. Com a introdução do marxismo em algumas universidades, já na última década do século XIX e a decorrente formação da Escola de Frankfurt, desenvolve-se o debate político e acadêmico de suas principais teses e uma revisão do marxismo, com a qual Santos se identifica, sobretudo na perspectiva atual dessa escola, quando estabelece uma intensa interlocução com a obra de Habermas.

Na seqüência argumentativa, o autor percorre uma trajetória para demonstrar a importância da *hermenêutica de suspeição*, subjacente às críticas, às revisões e à própria trans-formação do marxismo. A posição assumida por Santos é multiculturalista, e nesse sentido afasta-se da pretensão totalizadora do marxismo, dele extraindo esse recurso dialético – a *hermenêutica da suspeição* – que a seu ver resolve suas

questões frente à permanência e atualidade desta teoria. Diz Santos: "A solidez do marxismo reside essencialmente em necessitar-mos dessa hermenêutica de suspeição para decidir sobre o que o marxismo deve ser desfeito no ar".²⁰ Sua intenção expressa nessa análise é de manter a utopia socialista, coerentemente articulada com a análise sociológica, suscitada pelo momento presente. Em seu debate com a obra de Marx, Santos busca avançar sua compreensão ao evidenciar a dupla contradição atribuída ao capitalismo, inspirado nas leituras de O'Connor e Polany. No entender de Santos: a primeira contradição, simbolizada na taxa de exploração, exprime o poder social e político do capital sobre o trabalho; a segunda refere-se ao tratamento dado às coisas da natureza, tomadas sempre como mercadoria. Santos aponta para a tendência do capital em destruir suas próprias condições de produção. Ele esclarece que sempre que surge uma crise de custos, estes são reduzidos para manter sua sobrevivência. Em face desta dupla contradição, o capital manifesta sua tendência autodestrutiva, tanto da força de trabalho, quanto da natureza. Para ele, Marx não viu a relação entre a exploração do trabalho e a destruição da natureza. Nesse sentido, é necessário reconceitualizar o capitalismo, para apreendê-lo, historicamente, na atualidade e com isso superar a análise marxista, em muitos aspectos.

Em seu debate com a obra de Marx e com autores da Escola de Frankfurt, Santos encontra novos temas que se referem à atual fase do capitalismo, em sua nova configuração globalizada e hegemônica.

Um dos temas inscritos nas publicações mais recentes de Boaventura de Sousa Santos é o que se refere ao perigo da expansão do fascismo social nos dias atuais e suas consequências. Esse fascismo é entendido como um conjunto de processos sociais através dos quais amplos setores da população vêm sendo mantidos excluídos de quaisquer tipos de contrato social. Trata-se de um fascismo em que as pessoas ficam privadas

de escalas e equivalências partilhadas, desaparecendo, por conseguinte, expectativas estabilizadas. Resultante do extravasamento da lógica de mercado, em sua venalidade absoluta, em todos os setores da vida social, essa nova modalidade não se configura como um regime político, porque não é o Estado que se torna fascista, mas uma relação societária reversa, dentro da qual estão fixados os critérios de inclusão e exclusão social. Nos desdobramentos desse fascismo, Santos encontra seis modelos, entre os quais o fascismo financeiro; por sua virulência no comando dos mercados, afigura-se como o mais refratário à intervenção democrática. Entre as consequências apontadas por Santos, duas parecem contundentes: a ingovernabilidade e a ausência de ética social, além do surgimento de zonas demarcadas entre os homens civilizados e os que se tornaram, nessa contingência, selvagens. Correlato ao tema do fascismo social, Santos discute, como exigência democrática de nosso tempo, a construção de um novo contrato social, ante o colapso do modelo contratual da sociedade moderna na vigência do capitalismo neoliberal.

Na construção de um novo contrato social, Santos defende a tese da emergência de um Estado transformado em *novíssimo movimento social*. Essa transformação pressupõe, como competência para esse Estado, a tarefa de coordenação de interesses, a operacionalização de uma democracia redistributiva, tais como possibilitar a co-gestão de orçamentos participativos, de fiscalização participativa, além de tornar-se ele mesmo um espaço de experimentação institucional. Sua viabilidade passa pela democratização societal, pela vigência de um novo direito internacional. Sua guerra declarada é contra todas as formas de fascismo societal, que vêm deixando suas marcas profundas de exclusão por todo globo.

Santos vislumbra como possibilidade alternativa para o resgate da cidadania a urgência da redescoberta democrática do trabalho, afirmando a necessidade de uma partilha demo-

crática do mesmo, bem como o reconhecimento de seu caráter polimorfo; inclui ainda a separação do trabalho produtivo e economia real do capitalismo financeiro ou economia de cassino e manifesta-se pela reinvenção do movimento sindical.

Contra o fascismo financeiro, Santos propõe algumas saídas para democratizar o trabalho, sobretudo em benefício dos países mais pobres, tais como: a adoção do imposto sugerido pelo economista James Tobin. Tobin sugeria um imposto global de 0,5% sobre as transações cambiais, cujo repasse serviria para, entre outros benefícios, socorrer os países mais necessitados. Outra medida para "civilizar" o fascismo financeiro, sugerida por Santos, seria o perdão da dívida externa dos países mais pobres.

Outro tema importante nas discussões de Santos versa sobre as globalizações hegemônicas, entendidas como formas dominantes que têm lugar no mundo de hoje. Por globalização ele entende "um conjunto de relações sociais", diferentemente das definições consensuais que privilegiam o aspecto econômico, o mercado financeiro, referindo-se a um processo que teria emergido a duas décadas atrás. Na definição de Santos, o conceito de globalização deve aparecer sempre no plural, porque não existe uma única globalização, mas várias.

O autor explicita sua compreensão pelo que se convencionou chamar de globalização, afirmando tratar-se de um processo no qual ocorre a expansão da influência de uma dada condição ou entidade local para todo o globo. A seu ver, o conceito de global pressupõe, como contraponto, um conceito de local, porque, hoje, mais do que nunca a experiência histórica do homem é realizada de forma local. Associada à idéia de globalização aparece a de compressão espaço-temporal e se refere a um processo que combina situações e condições muito diferenciadas e que só podem ser compreendidas em meio a relações de poder.

Para explicitar essa tese, Santos distingue quatro formas de globalização: *localismo globalizado*, *globalismo local*

lizado, *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade*. No que tange às duas primeiras formas, Santos esclarece tratam-se de práticas e permutas entre relações locais e globais, com a preponderância de uma forma sobre a outra, em um plano de divisão internacional. O padrão percebido na divisão internacional dos globalismos é o seguinte: os países centrais especializam-se em *localismos globalizados* e os países periféricos em *globalismos localizados* e por esse motivo são denominadas de hegemônicas, por serem dominantes e impulsionadas pela força do capitalismo. Nesses dois modelos os critérios de inclusão e exclusão de povos ou países no sistema mundial são ditados pela natureza radical da integração ou não no contexto da economia global.

Santos aponta como integradas às atividades próprias do *cosmopolitismo*, na defesa de alguns interesses comuns entre grupos, classes, regiões, estados-nações: os diálogos e as organizações Sul-Sul, as redes internacionais de serviços jurídicos alternativos, as iniciativas sindicais em escala mundial, as ONGs, as redes mundiais de grupos de mulheres, a filantropia transnacional Norte-Sul, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema-mundo, etc., citando algumas das muitas manifestações. O outro processo, denominado por Santos de *patrimônio comum da humanidade*, refere-se a uma ordem de preocupações também de natureza global que se define pelos problemas atinentes a todo o planeta, tais como: a sustentabilidade da vida humana na Terra, a proteção da camada de ozônio, a defesa da Amazônia, da Antártida, a biodiversidade, entre outros.

Tanto o *cosmopolitismo* quanto o *patrimônio comum da humanidade*, no entender do autor, são globalizações contra-hegemônicas, compreendidas como formas de resistência aos processos de exclusão. Desse modelo fazem parte as iniciativas de base, as organizações locais e os movimentos populares. Atento às manifestações possíveis desta ordem contra-hegemônica, Santos tem perseguido como um militante a tarefa de estar ao lado, debatendo e aprofundando as questões rele-

vantes, em sua contribuição como intelectual interventor que busca realizar, em sua utopia, ainda uma crítica de sua própria teoria crítica.

A propósito da lógica especular

Inspirada nos escritos de Lacan sobre os espelhos, a comunidade científica dos últimos anos deste século, a modo geral, parece ter encontrado um ícone para esclarecer as fronteiras entre o imaginário e o simbólico na configuração da realidade. O espelho demarca e se constitui como um "fenômeno-limiar", dentro do qual o homem se reconhece, encontrando sua relação com a alteridade pela simetria de sua experiência histórico-existencial. A simbologia que se reflete na lógica especular afirma a configuração do "mesmo" já tornado "outro". A experiência especular surge do imaginário e constitui uma possibilidade de passagem do eu especular, individualizado, para o eu social.

A lógica especular permeia toda obra de Boaventura de Sousa Santos, para quem há duas diferenças fundamentais no uso de espelhos pelos indivíduos e no uso pela sociedade, em uma interessante discussão que o autor estabelece em sua última obra: *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. A primeira diferença encontra-se no fato de que os espelhos sociais não se configuram como objetos físicos, mas como conjunto de instituições, normatividades e ideologias que ao corresponderem e hierarquizar os campos das práticas sociais, reiteram identidades até que estas se transformem em identidades.²¹ Na sociedade contemporânea, nos dizeres de Santos, estão entre os espelhos mais importantes: a ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição. A segunda diferença reside no fato de que os espelhos são processos sociais, dotados de vida própria, a mercê de contingências capazes de alterar sua funcionalidade enquanto espelho. Por essa razão, Santos inclui a possibilidade da transfor-

mação do espelho em estátua, advindo daí, como resultado, uma única possibilidade: a de que a sociedade veja-se, somente, como ela foi no passado ou como nunca foi. Nessa contingência, ela deixa de ser credível e sua imagem perde seu parâmetro de referência.

O espelho é, assim, a porta de entrada da nova Alice para um universo de representações que organiza as possibilidades mágicas do agir social, em que o passado, o presente e o futuro entrelaçam-se de forma inexorável. No entanto, na compreensão de Santos, há, hoje, uma crise da consciência especular. Para superá-la é preciso reinventar novos espelhos, partindo da recriação do passado. A seu ver, os indícios dos novos espelhos sociais já se fazem presentes, embora, ainda, de forma fragmentária e dispersa. Neles estão projetados os novos desafios. Esse modelo que se inspira no "guiar-se pelo desafio", do qual Santos bem representa, parece ter saído das referências mágicas da aventura criadas por Lewis Carroll, em *Alice no País das Maravilhas*. A paráfrase singular de que "a vida nada mais é que um sonho" reiterada pela obra de Santos, abre perspectivas novas para discussões, se não otimistas, pelo menos esperançosas...

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A Epistemologia*. Rio de Janeiro : Edições 70, s.d.
- BIGNOTTO, Newton et al. *Ética*. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3. ed. Trad. de Beatriz Borges. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo : Perspectiva, 2000. (Col. Debates).
- LACOSTE, Jean. *A filosofia no século XX*. Ensaios e textos. Campinas : Papirus, 1992.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*

68, 8, ed. Porto : Afrontamento, 1996.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto : Afrontamento, 1995.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. *Reinventar a Democracia*. Gradiva, 1998. (Col. Mário Soares).

_____. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo : Cortez, 2000. v. 1.

_____. A queda de Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 45, maio 1996.

_____. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, jun. 1999.

Notas

¹ Newton BIGNOTTO. As lições de Lefort. *Jornal de Resenhas Especial. Folha de São Paulo*, 08/04/00, p. 3.

² *A Estrutura das Revoluções Científicas*, p. 248.

³ *Ibid.*, p. 25. Gaston BACHELARD. *Epistemologia*, p. 25.

⁴ *Um discurso sobre as ciências*, p. 9.

⁵ *Ibid.*, p. 46-47.

⁶ *Ibid.*, p. 53.

⁷ *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, p. 31-32.

⁸ Gaston BACHELARD. *Epistemologia*, p. 205-206.

⁹ *Da sociologia da ciência à política científica*, p. 44-45.

¹⁰ *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, p. 150.

¹¹ *Ibid.*, p. 168.

¹² Conceito concebido por Habermas.

¹³ *Ibid.*, p. 173.

¹⁴ Conceito fenomenológico, melhor explicitado pela análise de Habermas.

¹⁵ Cf. Boaventura de Sousa SANTOS. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, p. 176.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 177-178.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 21-22.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 22.

¹⁹ Idem.

²⁰ *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, p. 45.

²¹ *A crítica da razão indolente*, p. 48.

Ação educacional nas organizações: educar para competir

Sandra Lúcia Almeida Cardoso

Psicóloga pela Faculdade Salesiana
de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena
Mestre em Educação pelo Centro Unisal

Vivemos numa época de transição, onde a globalização nos obriga a rever procedimentos, condutas, pensamentos e formas de agir dentro da empresa onde trabalhamos e na sociedade em que vivemos. Preparar as pessoas tornou-se um desafio para as organizações que desejam adotar novas técnicas de gerenciamento e atuação. Assim, tudo que possa ser utilizado para motivar e valorizar o ser humano dentro da empresa passa a fazer parte dos programas de gestão organizacional. É necessário manter ações focadas na busca constante da satisfação e no crescimento do ser humano. O resultado é um novo ambiente empresarial caracterizado por profundas e freqüentes mudanças, necessidades de agilidade de respostas, para garantir sobrevivência da organização.

Atualmente muito se tem falado sobre a importância do fator humano nas organizações, onde a busca dos avanços tecnológicos, da competitividade no nível nacional e internacional, está provocando rápidas transformações. Do ser humano exigem-se novos conhecimentos, maior responsabilidade e autonomia. Caberá a ele, em escala sempre crescente, aplicar o conhecimento para agregar valores aos produtos e serviços realizados por estas organizações.

A velocidade das mudanças e a constante inovação

tecnológica têm deixado a vida do conhecimento cada vez mais curta, acarretando a necessidade de freqüentes reciclagens de habilidades. É chegada a era da informação, em que o desenvolvimento tecnológico se une à globalização econômica na busca inevitável, e sem volta, de novas formas de progresso e de comunicação.

A palavra de ordem é *educar*, educar para competir, já que o novo perfil exigido dos profissionais de qualquer área é ter iniciativa própria, liderança, criatividade, capacidade de aprendizado contínuo e ser multifuncional.

O desafio neste momento é o desenvolvimento das pessoas para enfrentar a realidade exterior que é dinâmica e em contínua mutação pela pressão da competitividade. A busca do afloramento do talento humano é o diferencial das organizações.

Neste sentido, a ação educacional dentro das organizações é um veículo imprescindível para o crescimento do ser humano, é o mais valioso investimento de uma organização. Os programas de treinamento devem ser destinados a todos os profissionais em todos os níveis hierárquicos: estratégico, tático e operacional.

Treinamento e Desenvolvimento Humano é atividade importante em qualquer organização, seja ela grande ou pequena, pois é uma potente ferramenta de transformação organizacional e uma das possíveis propostas para auxiliar a sobrevivência das empresas, dado que a expansão tecnológica e a competitividade nas inovações dos produtos e dos serviços vêm ocorrendo com muita velocidade.

A eficácia do treinamento é reconhecida quando as metas estabelecidas pela organização são alcançadas ou se os resultados conseguidos satisfazem, qualitativa e quantitativamente, as necessidades preestabelecidas.

A vantagem competitiva não está mais no trabalhador braçal e sim no conhecimento, tornando-se evidente a necessidade de preparar profissionais capazes de competir com efici-

ência e qualidade, e isto transformou-se em um desafio para as organizações.

Drucker (1992, p.222) manifesta que

A sociedade do conhecimento exige que todos os seus membros sejam letrados, não apenas na leitura, escrita e aritmética, mas também (por exemplo) em computação básica e sistemas políticos, sociais e históricos. E, devido à vasta expansão do corpo de conhecimentos, ela exige também que seus membros aprendam a aprender.

Conforme a percepção dessa abordagem, as organizações buscam a aprendizagem porque elas favorecem o desenvolvimento de conhecimento em todos os níveis, propiciando a troca de experiência/conhecimento entre as pessoas, independente do nível hierárquico ou formação.

As profundas transformações que estão ocorrendo no cenário empresarial têm evidenciado a importância de as organizações aprenderem como fazer a gestão do conhecimento, tornando-se isto um fator crucial e diferenciador para o sucesso, estando intimamente relacionado ao uso criativo da energia humana inexplorada, da humanização, do investimento na qualidade de vida das pessoas.

O treinamento tornou-se, mais do que nunca, um forte aliado das empresas que buscam sempre manter seus colaboradores a par das novas técnicas, tecnologias e conceitos, que não param de se modificar no mundo da velocidade e da informação. Assim, torna-se importante apresentação de conceitos de Treinamento e Desenvolvimento Humano.

Com aprendizado baseado em tecnologia, os colaboradores podem percorrer novos programas num espaço curtíssimo de tempo. Organizações como universidades corporativas estão utilizando tecnologias avançadas para experimentar novas formas de proporcionar aprendizado aos colaboradores na sala de aula, no local de trabalho, em casa e na rua, enquanto se locomovem. Essas novas tecnologias incluem aprendizado baseado em satélite, Web, realidade e campus virtual.

Neste enfoque, um programa de educação e treinamento deve ser sempre um processo contínuo e dinâmico, visando promover a melhoria da atuação funcional e a satisfação pelo trabalho realizado. Entendido assim, oferece uma ampliação das possibilidades para que os integrantes possam intervir na organização e no seu processo produtivo.

Mammoli (1995, p. 37) ressalta que

As empresas necessitam contar com profissionais treinados e capacitados, pois só o conhecimento técnico-comportamental fará o diferencial para que elas possam contribuir e tornar a organização eficaz e eficiente em tudo aquilo que ela se propõe a fazer, alicerçada em padrões de conduta ética e moral irrefutáveis.

Bastos (1994, p.141) afirma que a ação educacional na organização deve preocupar-se em integrar, produtivamente, o homem à sociedade, em prepará-lo para seu desenvolvimento; portanto, é o preparo para a vida e pela vida. Ressalta que o treinamento é a educação que visa adaptar o homem a determinada atuação sistemática (profissional ou não).

Da mesma forma, desenvolvimento seria a educação que visa ampliar e aperfeiçoar o homem para seu crescimento - em determinada carreira ou em sua evolução pessoal.

O segredo do sucesso de programas de treinamento e educação profissional está na capacidade de se prever soluções efetivas para problemas e necessidades organizacionais reais.

Segundo Gonzaga Neto (1996), treinamento e desenvolvimento tendem a ser aplicados em três grandes áreas: inovação tecnológica, globalização e alteração das funções do treinamento. A utilização de novas tecnologias em treinamento de pessoal, como armazenamento óptico de informações, eletrônica digital, menores e mais poderosos microcomputadores, e a utilização de redes como a Internet, possibilitará o chamado autotreinamento, seja em estações individuais dentro das empresas ou mesmo em casa. A globalização é uma outra tendên-

cia que absorverá treinamento. A expansão das multinacionais em diferentes países exigirá investimentos nessa área para fazer com que os profissionais entendam melhor as diversas culturas com as quais estão lidando. O conceito de treinamento vai sofrer algumas alterações: menos tempo será gasto em salas de aula e mais no intercâmbio interno e no gerenciamento dos fornecedores de serviços vinculados a ele; será feito mais via tecnologia, num esforço para reduzir o tempo gasto fora do local de trabalho; seus profissionais se transformarão mais em orientadores e solucionadores de problemas.

A utilização destas novas tecnologias não ameaça o profissional de treinamento, que estando sempre atualizado saberá transformá-la em aliada na aplicação de novos conceitos, principalmente conciliando o discurso com a prática.

As organizações estão começando a pensar na montagem de universidades corporativas com o objetivo de formar profissionais competentes, obtendo um poderoso instrumento viabilizador de uma base humana que sustente o desenvolvimento estratégico das empresas.

A educação tornou-se um dos pré-requisitos da sobrevivência e competitividade. No futuro não falaremos mais sobre sistemas econômicos competitivos, mas sim sobre sistemas educacionais competitivos. Ou seja, o fator determinante da competitividade será o nível educacional dos membros de uma empresa. Essa é a base do ativo que não aparece nos balanços. Essa é a base do capital intelectual. As empresas que investem em capital intelectual passam ao largo das crises, pois é a imaginação humana que cria e continuará criando as saídas para elas.

Souza (1999) acrescenta que se deve priorizar a educação básica como uma necessidade da sociedade para se desenvolver. As empresas precisam cuidar da formação de uma força de trabalho de classe mundial sob pena de serem engolidas pelas que assim o fizerem. O Brasil deve ainda fazer um enorme esforço no que se refere ao desenvolvimento de pessoas,

pois seu capital intelectual não tem a mesma dimensão que tem no exterior e ainda não é considerado prioritário. É necessário que os profissionais de Treinamento e Desenvolvimento produzam programas que estejam mais atrelados aos objetivos e aos resultados finais das empresas. A maioria dos programas de treinamento continuam desfocados do negócio das empresas, e estas não investem mais em programas de treinamento por não perceberem o retorno imediato.

As empresas que adotam mais treinamento baseado em competências, práticas de trabalho de alta performance e práticas inovadoras de treinamento tendem a usar as tecnologias do aprendizado, alicerçando a idéia de que empresas inovadoras estão caminhando em direção a estas e deixando de lado, gradualmente, a instrução em salas de aula.

Király (1997, p. 12) tece uma outra importante consideração: que o treinamento deve levar em conta o ser humano por inteiro, o pensar, o sentir e o agir.

Precisamos iluminar nossa cabeça e nutrir nosso coração, é verdade, mas isto não basta. Se quisermos crescer, nos desenvolver, precisamos também exercitar novas competências, para que nossas ações sejam diferentes do que sempre fomos e possamos estar preparados para os desafios que temos como profissionais.

O empenho das organizações em valorizar, priorizar e educar os seus trabalhadores espelha a própria necessidade de sobrevivência. Desta maneira, as empresas estão assumindo o seu papel e a responsabilidade como ambiente de aprendizagem, fato que deve se expandir com força total. As organizações estão transformando o antigo Departamento de Recursos Humanos em um setor vital e estratégico, que além de contratar, treinar, remunerar e cuidar dos empregados, agora também educa, forma e desenvolve pessoas para o negócio.

Moraes (1997, p. 150-151) argumenta que quem educa também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que se estabelece entre o professor e aluno.

Sua ação se transforma a partir do momento em que ele reconhece que, além de seus próprios direitos, existem os dos seus alunos; respeita-os como sujeitos capazes de se auto-organizar, de fazer suas próprias escolhas e construir os seus próprios caminhos.

Assim, a pedagogia atual requer muito mais do que a mera transmissão e reprodução da informação; ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

Educar é dar ao indivíduo condições para que o mesmo, em seu desenvolvimento, tenha acesso à diversidade de pensamentos, galgando uma autonomia, e obtendo assim um amadurecimento saudável e sempre criativo.

O processo educacional leva o indivíduo a apresentar mudanças de comportamento, mostrando características novas, demonstrando um desempenho diferente daquele encontrado no momento anterior, quer seja na vida profissional, pessoal ou social. Aprender significa expandir a capacidade de inovar e recriar, atendendo à necessidade de adaptação nos cenários em constantes mudanças.

Sendo assim, os aprendizes são considerados pessoas que lidam simultaneamente em três dimensões congruentes, a fim de obter compreensão, desenvolver conhecimento pessoal e modificar o comportamento. Para propósitos educacionais é necessário que os instrutores tenham a flexibilidade e versatilidade, mas também é preciso recorrer a procedimentos sistemáticos de planejamento com objetivos bem definidos, utilizando variedade de métodos adequados de avaliação de ensino-aprendizagem.

Para Vasconcellos (1999), o aumento da competitividade, aliado ao contínuo e assustador avanço da tecnologia, faz com que as empresas passem a se preocupar com o freqüente aperfeiçoamento de seus colaboradores. Assim sendo, as empresas deverão se tornar verdadeiros

“educandários”, onde o gerente seja o educador e os seus colaboradores serão os educandos, trazendo à tona o verdadeiro sentido da educação, que é o de desenvolver a capacidade física, intelectual e moral do ser humano, levando este a se integrar e interagir com o meio que o cerca, podendo refletir criticamente sobre as mudanças ocorridas à sua volta.

Sanches (1998) afirma que contratar pessoal sem o 1º grau já é quase uma raridade, e isso tem ajudado a aumentar o número de matrículas e reduzir a evasão de alunos. O Brasil tem hoje algo em torno de 51,5 milhões de estudantes, o equivalente a um terço de sua população, distribuídos da seguinte maneira: 34,2 milhões no ensino fundamental (antigo 1º grau); 5,7 milhões na pré-escola ou em classes de alfabetização; 6,4 milhões no ensino médio (antigo 2º grau); 2,9 milhões no ensino supletivo; 1,9 milhão no ensino superior e 300 mil na educação especial (pessoas portadoras de deficiências).

As empresas vêm assumindo a educação e o desenvolvimento de seus colaboradores ou passarão a perder espaço no setor em que atuam. Muitas delas vêm procurando sanar a defasagem do ensino formal desenvolvendo as pessoas e realizando programas de educação que visam aumentar a escolaridade de seus colaboradores.

Machado e Marvin (1999) atestam que, numa mesma via, trabalho e educação devem andar juntos e, se possível, de mãos dadas. A sincronização deste compasso organizacional é fundamental para o sucesso de qualquer empreendimento.

Alvin Toffler apud Sanches (1998, p. 6) tece uma importante consideração afirmando que

O aprendizado não acontece apenas na escola. Cada comunidade tem seus próprios problemas, e isso faz com que elas busquem soluções das mais diversas na resolução dos mesmos. A crise da sala de aula não será apenas resolvida na sala de aula, mas sim através das escolas públicas e privadas e de toda a comunidade.

As possíveis transformações humanas são importantes

quando estão voltadas para a cooperação, a solidariedade, a autoconfiança, tornando cada colaborador mais responsável e criativo a partir do momento em que reconheça e compreenda a importância da participação em conexões coletivas.

Carneiro (1994, p.110) considera que o principal papel de Treinamento e Desenvolvimento Humano é

Liderar o processo de fazer a organização aprender a aprender. Esse é o único caminho possível, uma vez que a velocidade sempre crescente das mudanças não mais permitirá uma atualização baseada somente no conteúdo da aprendizagem.

Nessa concepção evidencia-se a preocupação dos profissionais da área de treinamento não só no aspecto de conteúdo do que tem de ser aprendido, mas principalmente nos aspectos de metodologias da aprendizagem.

Machado e Marvin (1999) consideram a importância da adoção de sistemas de aprendizado que supram “*in loco*” e instantaneamente as necessidades de treinamento e daí advém o conceito de “*Learning-on-Demand*” (aprendizado conforme solicitação - numa tradução livre), que se contrapõe aos modelos clássicos de treinamento, normalmente baseados em agendas de cursos a serem realizados em datas futuras e em locais freqüentemente distantes do treinando. Outra consideração com relação à prática do “*Learning-on-Demand*” é a adoção de “*Learning Systems*” (sistemas de aprendizado) que combinem as tradicionais ferramentas de levantamento de necessidades de treinamento e de estabelecimento de competências (tais como as avaliações de desempenho e de potencial, as análises de transformações organizacionais internas e as correspondentes necessidades futuras de qualificação) às tecnologias modernas de suporte ao aprendizado.

Bricchi (1998) afirma que o papel de quem coordena o processo de treinamento de uma empresa, assim como o papel do instrutor, é de extrema importância para que a mudança aconteça dentro de uma empresa. Assim, o conhecimento do com-

portamento humano é indispensável para qualquer pessoa que lide com o processo de aprendizagem e "coaching". O ideal é que os treinamentos dentro de uma empresa sejam considerados como um elemento estratégico e que os programas sejam planejados com atenção. A escolha dos programas e instrutores deve ser criteriosa, levando-se em conta não apenas o preço e a entidade, mas, acima de tudo, o instrutor, suas qualidades técnicas e pessoais, e sua flexibilidade para atender às reais necessidades da empresa.

Dias (1998) explica que as empresas precisam se transformar em verdadeiras escolas. O grande desafio para os novos integrantes do mercado de trabalho é a certeza de que o velho adestramento já não é suficiente. O mundo exige pessoas educadas e não meramente treinadas, adestradas, ou acumuladoras de informações. A capacidade de aprender ou de construir um novo conhecimento está ligada à educação e não ao adestramento. O homem adestrado é capaz de fazer uma tarefa bem feita por todo o tempo, mas apenas essa única tarefa. No entanto, somente o homem educado está preparado para aprender, construir novos conhecimentos e participar do processo de mudança contínua.

Todavia, o ensino básico já não é suficiente para atender às constantes e frequentes mudanças. Com isto, necessita-se buscar soluções que mantenham os profissionais atualizados e mais que isto, emerge a necessidade de ensinar a estes profissionais o próprio ato de se buscar aprender a aprender, de se manter informado, flexível, criativo e empregável.

Nos próximos anos, a área de Treinamento e Desenvolvimento será certamente um dos segmentos que mais sofrerá mudanças. Caberá a ela a gestão do conhecimento, do capital intelectual, bem como sua mensuração como principal ativo das organizações.

Para que um programa de treinamento tenha sucesso, o instrutor deverá estar preparado para atuar como um verdadeiro agente de mudança. Sua atuação poderá garantir o alcance

dos objetivos estabelecidos e o sucesso do treinamento.

A ação educacional, realizada através do Treinamento e Desenvolvimento Humano, visa a valorização e a formação do ser humano, oferecendo crescimento e a expansão do ensino-aprendizagem, tornando-se um processo bilateral, ocorrendo, portanto, a troca de informações e comprometimento de ambos (facilitador e treinando ou instrutor/aprendiz). Educação pressupõe o desenvolvimento global do indivíduo, abrangendo o aspecto intelectual, físico e social. Assim, o sistema educacional inclui os programas empresariais internos de desenvolvimento de seus colaboradores.

Desta forma, as organizações estão investindo não só no aprimoramento técnico-comportamental, mas também na formação cultural de seus colaboradores, abrangendo desde a alfabetização até a realização de cursos especializados, obtendo, com isso, profissionais mais motivados, mais criativos e empenhados na realização das atividades. Entretanto, para que a mudança realmente aconteça, para que o treinamento dê resultado, não se deve esquecer da vontade do próprio ser humano de apreender, se reciclar e mudar.

Conclusão

Hoje, vivemos e nos movemos na plenitude da era da informação e a sobrevivência humana tem exigido máxima atualização nesse setor, sendo que a velocidade de acumulação do conhecimento está aumentando de forma vertiginosa em quase todas as atividades humanas.

A velocidade de informações devido à globalização faz com que os profissionais, seja de treinamento ou de qualquer outra área, devam estar sempre se atualizando e aprimorando. Ao profissional do futuro será exigido maior nível de qualificação, pois terá de ter uma visão generalíssima. Isto significa que, além da qualificação técnica específica, ele deverá ter noções gerais sobre áreas do conhecimento que facilitem a

intermediação de mudanças nas empresas e a adaptação fácil aos novos cenários. Não se admite mais o profissional resistente a mudanças e novas estratégias comportamentais requeridas pelo mercado. As empresas, cada vez mais, investem em programas de treinamento que incluem cursos, seminários, palestras de integração, avaliação de desempenho, acompanhamentos do superior hierárquico, assim como a adoção de critérios básicos da empregabilidade como: flexibilidade, alto astral, capacidade de decisão, qualidade de vida, participação, parcerias, etc. O nosso papel é ficarmos permanentemente sintonizados, alinhados e integrados, praticando e estimulando todos, seja na empresa ou fora dela, a observar, rápida e rigorosamente, os preceitos essenciais do treinamento comportamental.

A sobrevivência de uma organização está vinculada ao nível de qualidade do trabalho e da produtividade exercida. Como a educação e o treinamento são meios para o crescimento do ser humano, as organizações precisam fazer investimentos contínuos, visando desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes de seus integrantes, obtendo, assim, mudanças, melhorias de seus produtos e fortalecimento dos participantes. O treinamento passará a fazer um papel integrador do conhecimento técnico, assumindo assim a responsabilidade da intermediação de propósitos e objetivos por toda organização. Cabe aos profissionais de Desenvolvimento Humano agir como verdadeiros agentes de mudança, fazendo desse princípio uma realidade imprescindível para o sucesso das empresas.

Hoje, o profissional de Desenvolvimento Humano precisa ter competência técnica multifuncional, habilidade interpessoal e política, visão estratégica, criatividade, espírito inovador, foco em resultados, facilidade de comunicação, flexibilidade e auto-energia. É preciso buscar constantemente desenvolvimento através de leituras (jornais, revistas técnicas e gerais), Internet, cursos (gestão e informática), congressos, teleconferências, entre outros, além de participações em associação. O desafio deste profissional é mudar, renovar e, sobre-

tudo, entender seu novo papel dentro das organizações.

Portanto, os processos de mudanças que atingem as empresas nesta época de globalização estão levando a Área de Desenvolvimento Humano a despertar para sua posição estratégica e para seu papel de agregar valores aos negócios da organização.

As organizações de ponta vêm trocando os tradicionais meios de treinamento por tecnologias do aprendizado e estão mais preocupadas com os impactos destas sobre as práticas de treinamento. Ainda assim, mesmo nessas empresas, há um longo caminho a ser percorrido para que as tecnologias do aprendizado tornem-se mecanismos viáveis para a difusão de entrada dos vários treinamentos que as empresas oferecem. Entretanto, estão desenvolvendo programas de treinamento que envolvam os Recursos Humanos em suas estratégias de negócios tendo como lema: Informar para formar.

Assim, investir em capital humano, em aprendizado e melhoria da performance é tão necessário para as empresas como a qualidade de seus produtos e serviços. Ou seja, além de ser crucial, treinar e desenvolver pessoas é o diferencial das organizações nesta era da tecnologia, da globalização, da concorrência acirrada e do avanço sem precedentes do conhecimento humano.

Novos desafios exigem novas competências; assim, é necessário investir, desenvolvendo novas habilidades associadas à necessidade de desenvolvimento de uma visão de mundo. O treinamento deve ser sempre uma porta de entrada para um campo mais rico, que é o desenvolvimento do indivíduo, seu crescimento pessoal, seu despertar para a atividade, para a descoberta, para a busca de novas oportunidades de aprendizagem.

A meta de se educar para competir e a busca do afluxamento do talento humano são os diferenciais das organizações. Treinamento não custa dinheiro. Treinamento melhora desempenho e traz resultados. Nos dias de hoje, quanto mais os profissionais se aproximarem de um padrão mundial de exce-

lência, mais a empresa estará apta a enfrentar o mercado competitivo. Torna-se, então, um desafio para os profissionais de treinamento mostrarem que o investimento em educação no ser humano de forma global é positivo, pois, além de propiciar o desenvolvimento de métodos e técnicas, ajuda a modificar comportamentos e auxilia também, nas relações interpessoais e na liderança tanto dentro como fora da empresa.

Por fim, não se deve esquecer de que o melhor treinamento que se pode dar a alguém é ensiná-lo a amar o que faz, porque, do contrário, o desempenho e a motivação nunca serão suficientes. No entanto, para se ensinar a amar é preciso saber amar.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, Octávio Paulo Manso. Diagnóstico e avaliação de T&D: processo de T&D. In: BOOG, Gustavo G. et al. (Coord.). *Manual de treinamento e desenvolvimento de pessoal*. 2. ed. São Paulo : Makron Books, 1994. cap. 8, 137-163.
- BRICCHI, Fátima Motta. Adequação e mudança: como escolher o melhor treinamento. *T&D - Desenvolvendo Pessoas e Talentos*, n. 67, p. 18, 1998.
- CARNEIRO, Cleo. T&D e a estratégia de Recursos Humanos. In: BOOG, Gustavo G. et al. (Coord.). *Manual de treinamento e desenvolvimento de pessoal*. 2. ed. São Paulo : Makron Books, 1994. cap. 6, 103-115.
- DIAS, Sérgio Luiz Vaz. *Homo Educandus o futuro do país*. [online]. <<http://www.rtd.com.br/principal.htm>> 20 July 1998.
- DRUCKER, Peter F. *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do Século*. São Paulo : Pioneira, 1992.
- GONZAGA NETO, Luiz. Tendências globais: maior participação internacional. *RH em Síntese*, n. 11, p. 6-18, 1996.
- KIRLÁY, Paulo Endre. Aprender a aprender. *RH em Síntese*,

n. 15, p. 12, 1997.

MACHADO, Hélio, MARVIN, Hirsch F. *Educação Just-In-Time - Learning-on-Demand: uma tendência sem volta*. [online]. <<http://www.rtd.com.br/principal.htm>> 07 ago. 1999.

MAMMOLI, Mário. Padrão de gestão eficiente da organização. *Controle Qualidade*, n. 43, p. 34-37, 1995.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas : Papirus, 1997.

SANCHES, Cristina. Educação ganha maior dimensão nas empresas. *RH em Síntese*, n. 21, p. 6-11, 1998.

SOUZA, César. *Um executivo na linha de frente*. [online]. <<http://www.rtd.com.br/principal.htm>> 22 ago. 1999.

VASCONCELOS, Jorge Eduardo de. *Treinar: Um Processo Educacional*. [online]. <<http://revistas.net/rhevisao/indice.shtml>>. 18 ago. 1999.

Por uma Antropologia do Educador

Laureano Guerreiro Bogado

Mestrando em Educação no Centro Unisal
Professor de História no Ensino Médio

A crise que a educação atravessa neste momento é essencialmente a falta de significado, de sentido, em um ensino que tem privilegiado a técnica e o conteúdo. Um novo paradigma científico está sendo gestado; a ciência dialoga com as tradições religiosas orientais e ocidentais e a formação do educador tem ignorado estas mudanças. Assim, é essencial que o educador seja capaz de facilitar ao aprendiz o auto-conhecimento; o caminho em direção a si mesmo. Os antigos terapeutas do deserto (na visão de Fílon de Alexandria) são, neste sentido, uma referência fundamental para uma educação aberta à totalidade do Ser.

Estamos vivendo um momento de gestação: um novo paradigma científico está nascendo. Este nascimento se faz sentir principalmente na educação, já que a formação de nossos alunos deve corresponder às necessidades do mercado e do vertiginoso avanço da ciência, que torna obsoleto o conhecimento em poucos anos. E este novo paradigma nasce também das dificuldades que professores, diretores, pais e governo têm encontrado em face dos muitos problemas que crianças e adolescentes trazem para as escolas.

A urgência de respostas coloca a todos a tarefa de participação neste "repensar" da educação e da ciência, e da estruturação

ra política que mantém ambas. A demanda destes novos tempos e a velocidade das inovações técnicas e científicas traz perplexidade, inércia e muitas vezes desânimo pelo fracasso das escolas em acompanhar o ritmo vertiginoso deste mundo, pelo desinteresse dos alunos, pela falta de equipamentos e recursos financeiros, pela desqualificação do professor e pelo descaso com o ensino público. Professores de escolas particulares, do ensino fundamental à universidade, reclamam dos mesmos problemas que os professores da rede pública – e isto considerando que o público destas escolas deveria ser estimulado pelo grande investimento que a educação privada exige e também pelos serviços oferecidos.

Quero abordar estes problemas a partir da formação do professor, da concepção que norteia e informa sua ação. A formação do professor e as exigências das escolas para a contratação destes profissionais está de acordo com uma certa concepção antropológica que valoriza o homem a partir das necessidades do mercado. Uma série de inovações já ocorreram nos critérios de contratação nas escolas da rede privada. Transformadas em empresas com padrão de qualidade similar à indústria, estas escolas falam de qualidade total, de diálogo interdisciplinar para sedimentar o trabalho em equipe, de utilização de recursos audiovisuais, de trabalhos de campo, aulas de canto e teatro, formação em línguas e informática (levando em consideração o fato de algumas escolas serem provedoras da Internet e oferecerem a seus alunos a comodidade que isso traz), entre muitas inovações – inclusive no aperfeiçoamento dos docentes – como meio de sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo, como ocorre em outras áreas do setor produtivo e do setor de serviços. Estas inovações têm sido necessárias também pela mudança que ocorreu em alguns vestibulares e, recentemente, pelo Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – implementado pelo atual governo para avaliar o ensino em todo o país. Há também o exame de conclusão do ensino superior, o “provão”, que avalia a qualidade das Facul-

dades e Universidades, conceituando estas instituições a partir da titulação dos docentes, da infraestrutura e das notas dos alunos.

Mas estas inovações ainda não chegaram à rede pública; a distância entre os alunos da rede pública e os alunos da rede privada é cada vez maior, principalmente nos grandes centros. Isso define um padrão de exclusão que só tem se acentuando em todo o mundo. Contudo, o que quero abordar é uma questão fundamental em todo o sistema de ensino, no público e também no particular, que é a meta de formar seres humanos para atender às necessidades do mercado.

Mesmo o melhor ensino, se estiver voltado aos interesses econômicos apenas, tende a formar seres humanos frustrados, sem valores essenciais, capazes de tomar decisões importantes a partir de interesses que são orientados pela técnica e por necessidades materiais. Krishnamurti (1993, p. 17) diz que

o saber técnico, embora necessário, de modo algum resolverá as nossas premissas interiores e conflitos psicológicos; e porque adquirimos saber técnico sem compreender o processo total da vida, a técnica se tornou meio de destruição. O homem que sabe dividir o átomo, mas não tem amor no coração, transforma-se num monstro.

Esta é a perspectiva a partir da qual desejo discutir os problemas educacionais. Temos, nós, educadores, de ser capazes de transmitir valores universais, de comungarmos com nossos alunos, de nos encontrarmos também no silêncio do olhar. Marilena Chauí (In: Brandão, 1979) fala da morte do educador que foi transformado em professor, em técnico, encarregado de transmitir informações. O professor é aquele que fala, que ensina e por isso fica difícil existir sinergia, comunhão, possível só quando se ouve o silêncio. O silêncio e a comunhão, no sentido sócrático. É preciso haver a escuta do outro, e esta só ocorre quando nos desvencilhamos da arrogância de acreditarmos que sabemos. Marilena Chauí nos coloca em contato com uma pedagogia em que mestre e aprendiz compartilham a palavra, é o

sentido do diálogo. Segundo Chauí, na pedagogia de Platão ensinar era uma arte de lembrança (In: Brandão, p. 53-54):

a pedagogia seria esse lado da filosofia voltado para aquelas almas que não se esqueceram inteiramente da verdade outrora contemplada, que não beberam das águas do rio Esquecimento (sic), sabendo suportar a sede momentânea para não perder um bem irrecuperável na sociedade. Pedagogia e filosofia, destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/belo. Ensinar era dividir a palavra – diálogo com aqueles que já sabem, embora ainda não o saibam.

Para Rousseau, prossegue Chauí (*Idem*, p. 54), o educador deve ser capaz de colocar o aprendiz em contato com sua inocência natural, perdida, já que

não é possível formar o cidadão; política e ética estão cindidas e o máximo que se pode fazer é compensar a perda da inocência natural e da universalidade ético-política educando o indivíduo para que possa respeitar e amar o outro enquanto seu outro; (...) impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que nesta arte tem ensinar a "olhar ao longe" para compreender amar o que está próximo.

Em Hegel (*Idem*, p. 55),

cada um de nós é o herdeiro silencioso de uma história mundial que constitui o acervo da humanidade e que a filosofia recolhe, rememorando o caminho feito pelo trabalho paciente do negativo. (...) a pedagogia hegeliana, como a de Platão e a rousseauista, é um recordar, um lembrar.

Nesta pedagogia, o aluno platônico, o rousseauista e o hegeliano dialogam com o morto – a morte de Sócrates, o silêncio das origens e o trabalho da história. Para Chauí, este diálogo com o morto (*Idem*, p. 55) "significa que através de um

outro silencioso, a palavra e o pensamento do aluno poderão nascer?

Creio que esta visão pedagógica amplia, necessariamente, a nossa visão do educador. Ouvir, possibilitar, compreender, ser capaz de levar o educando a amar, são atributos diferentes dos necessários apenas para informar. A concepção de educação conteudista, do professor que sabe, que ensina, se adapta à antropologia do homem como ser racional, do dualismo corpo/mente, da escola que prepara para o mercado. É preciso avançar no sentido de uma antropologia que coloque o educador e o educando em contato com o silêncio das origens, com a totalidade desta relação, com o encontro.

Mas, para avançarmos neste sentido, creio que esta antropologia deva considerar a dimensão espiritual do homem, o transcendente, o mistério. Em "*O Renascimento do Sagrado na Educação*" (1998), Ruy César do Espírito Santo chama a nossa atenção para a retomada, neste final de século, de uma tradição cristã primitiva e de uma tradição oriental, tanto pela ciência contemporânea quanto pela educação.

Gostaria de pensar a formação do professor e sua ação pedagógica a partir de uma tradição sapiencial cristã primitiva que propõe um educador aberto à totalidade da vida e ao mistério divino. O professor se tornou um especialista, um técnico, perdeu o sentido, o significado de sua missão e se tornou impotente diante do mistério humano. Esta perda de sentido se refletiu nos diversos problemas que enfrentamos em nossa prática escolar, no esgotamento dos professores, constantemente pressionados e desmotivados no dia a dia.

Recuperarmos o sagrado na educação é fundamental para avançarmos no caminho de um novo paradigma científico, pois retomar o sagrado implica em discutirmos o homem como ser espiritual, desenvolvendo uma antropologia do ser. Para Ruy, o sagrado não está amarrado a uma concepção religiosa, a dogmas institucionais (1998, p. 18):

Percebemos que habitualmente as pessoas con-

vivem com a idéia do sagrado vinculada à religiosidade. Assim também no processo educativo. Ainda hoje se discute o retorno de aulas de religião nas escolas públicas, com toda a habitual polémica que o tema sugere. Ora, como bem situado por Gusdorf, não se trata de criar uma "nova especialidade" que seria a religião, mas sim de inserir uma reflexão que irá permear todas as disciplinas e que diz respeito à busca do sentido.

Os alunos não encontram significado para um conhecimento "desencarnado", para uma escola na qual as disciplinas são trabalhadas isoladamente, que cobra conteúdos e pressiona insistentemente através de avaliações quantitativas, comparativas e competitivas. A emoção, a sensibilização, a necessidade de transcendência são trabalhadas, quando são, sem que o aprendiz consiga fazer a síntese com as línguas, a Matemática, a Física, a Biologia, a Geografia e a História. Não há espaço para a integração, para a transdisciplinaridade, para as histórias familiares, para os sonhos. O aprendiz é submetido a conteúdos que não se relacionam ao seu mundo vivido.

Como dar significação? Como seduzir? Como encantar?

Acredito que o educador seduz quando propõe autonomia, quando consegue ampliar a realidade, quando conquista o aprendiz por se colocar ignorante, por não saber. Definir, conceituar, analisar é restritivo, intimidado, pois partimos do já sabido, pronto para ser apreendido, memorizado e depois medido. Ora, a ciência deste século comporta o mistério e está aberta, em alguns campos como o da Física Quântica e da Neurociência, a dialogar com as tradições religiosas.

Os antigos terapeutas do deserto, nos primórdios do cristianismo, consideravam o homem como uma totalidade: corpo, alma e espírito. Fílon de Alexandria, recuperado pela hermenêutica de Jean-Yves Leloup, nos apresenta os terapeutas como sacerdotes, médicos, educadores, psicólogos. No tempo

de Fílon encontramos a seguinte definição de terapeuta (Leloup, p. 25-26):

o terapeuta é um tecelão, um cozinheiro; ele cuida do corpo, cuida também das imagens que habitam em sua alma, cuida dos deuses e dos logoi (palavras) que os deuses dizem à sua alma, é um psicólogo. O terapeuta cuida também de sua ética, isto é, que vigie sobre o seu desejo a fim de se ajustar ao fim que fixou para si; este cuidado "ético" pode fazer dele um ser feliz, "são" e simples (não dois, não dividido em si mesmo), isto é, um sábio. O terapeuta é também um ser "que sabe orar" pela saúde do outro, isto é, chamar sobre ele a presença e a energia do Vivente, pois só ele pode curar toda doença e com o qual ele "coopera". O terapeuta não cura, ele "cuida", é o Vivente que trata e cura.

Os terapeutas, segundo a interpretação de Jean-Yves, não eram essênios — apesar dos estudos dedicados às Escrituras e da sobriedade no viver. Preferiam a vida solitária e não anunciavam o Messias, como faziam os essênios, que também insistiam na vida comum. Eles viviam em muitos lugares, mas principalmente no Egito. Deixavam suas famílias, viviam em casas simples e nenhum deles comia ou bebia antes do pôr-do-sol, fazendo as orações ao nascer do dia e antes do anoitecer. Durante o dia se consagravam a estudar filosofia e as Escrituras e também se dedicavam à contemplação, sem apego aos prazeres mundanos.

Para os terapeutas, o homem é *soma*, corpo; *neflesh*, alma, a psique; *nous*, a consciência, "a dimensão noética da psique em paz e, finalmente, *rouah*, *pneuma*, o sopro, a dimensão espiritual" (Leloup, p. 8-9). Para Crema (*Idem*, p. 9), os terapeutas de Alexandria são "hermeneutas, habilitados na arte de interpretação do Livro das Escrituras, da Natureza e do Coito, dos sonhos e dos eventos da existência".

Nesta antropologia, o terapeuta cuida do Ser, orienta,

desvela e dá o sentido. O sofrimento, a dor, o desespero são a perda do sentido. Leloup nos diz que a dor insuportável é aquela que não conseguimos interpretar, sem significado. Desse modo, os terapeutas buscavam a cura através da unificação com o Espírito, da abertura para o Ser.

Creio que a fragmentação do mundo nos distancia do sentido espiritual e a perda deste sentido nos faz ver o outro como alguém diferente de nós; não percebemos que a separatividade é a ignorância da Fonte Essencial.

O terapeuta cuida, desperta, desvela, dá significado, possibilitando a interpretação; sua postura é de abertura, encontro, contemplação, percepção da vastidão humana. O educador é, pela natureza de sua missão, um terapeuta. Deve ser capaz de acolher, se aproximar, não julgar, não pré-conceber. O educador terapeuta deve acolher o corpo do aprendiz – não se recusando a desvelar, a interpretar a linguagem não verbal; deve escutar a psique com compaixão respeitando a dor, o desespero, mas também estimulando a generosidade e a *compaixão*; deve acompanhar o vôo da consciência, comungar na dimensão noética com o aprendiz e reverenciar o mistério no aprendiz que se revela.

Ruy do Espírito Santo nos coloca diante desta postura a partir de relatos de seus alunos nos muitos anos de docência no ensino fundamental, médio e universitário. Em *A Pedagogia da Transgressão e No Renascimento do Sagrado na Educação*, o autor nos relata as muitas transgressões, necessárias para a abertura ao Sagrado. Utilizando as pesquisas de um bioquímico e de um representante ilustre do pensamento oriental, Ken Wilber e Krishnamurti, Ruy chama nossa atenção para o problema do tempo – “a questão do tempo presente”.

Viver o “agora”, transcendendo a polaridade *Chrónos/Kairós*, é esse o desafio do educador. Para experimentarmos as várias dimensões do aprendiz, para treinarmos nossa escuta do mistério no *ser*, precisamos viver o presente. Nossas vidas fragmentadas sequestram nossa consciência; nossa sensibilidade e

intuição são reduzidas pela nossa dispersão, desatenção. Vivemos o passado, presos a nossas memórias, identidades forjadas por nossas famílias, religiões e vida social. Somos o que se sedimentou em nós através de nossas crenças. Quando não estamos vivendo o passado sonhamos com o futuro, fazemos planos, colocamos metas e alimentamos nossos projetos pessoais e profissionais. Somos, nas escolas tradicionais, condicionados a viver em função dos nossos projetos futuros – não há melhor exemplo do que os vestibulinhos que se estendem da pré-escola ao ensino médio, e do próprio vestibular.

A grande dificuldade das escolas e professores é trabalhar com a polaridade *Chrónos/Kairós*: Segundo Ruy (1998, p. 77),

o ser humano é largamente considerado, ainda hoje, nas escolas e academias, como um ser que nasce e morre inexoravelmente. Começa e termina como qualquer ser vivo conhecido.

A questão da transcendência, da alma e do espírito, não é considerada científica. Dessa maneira (*Idem*, p. 78),

este posicionamento torna difícil a percepção do que denominamos de “viver o momento presente”. Este tempo presente não existe, literalmente, numa visão meramente voltada ao Chrónos que é a do “corpo” com a desconsideração da alma. O tempo do Kairós: é um “tempo interior”, um tempo da alma ou do espírito.

Consideramos apenas o tempo cronológico, estamos presos às leis mecânicas da Física clássica. A Física Quântica, que transcende a noção de espaço e tempo, ainda não chegou às salas de aula.

O conceito de sincronicidade, forjado por Jung em 1930, chama nossa atenção para a idéia de “coincidência significativa”. Para Ruy, Jung criou, com este conceito de sincronicidade, uma das peças fundamentais para uma nova educação (Espírito Santo, 1998). Acredito que este conceito, de sincronicidade, exige um educador que seja também terapeuta. A percepção

das coincidências significativas ocorre quando estamos presentes em um tempo que é o *Kairós*. O educador deve ser capaz de ouvir, sentir, ver, como um terapeuta – o conhecimento se revelará no encontro com o aprendiz. O educador não ensina, facilita o conhecimento.

O aprendiz escuta com todo o seu ser o educador que fala com todo o seu ser. São múltiplos níveis de consciência interagindo em uma sala de aula. O educador, enquanto terapeuta, deve trabalhar seu corpo, sua psique, sua consciência (o *nous*), e estar aberto para o sopro do espírito. Como experimentar no aprendiz as dimensões que o educador desconhece em si?

O processo de auto-conhecimento enseja uma prática contínua, que amplia o saber teórico. Assim, se partimos de uma antropologia que se abre para o espiritual, precisamos aprofundamente nossa formação de educadores. E, como já assinalamos anteriormente, não se trata de trabalharmos do ponto de vista das religiões, mas do sentido espiritual da existência. Também não sugerimos que os educadores ocupem funções clínicas. Mas precisamos superar as especializações e, sobretudo, a idéia de que somos os donos de uma parte do saber humano.

Acredito que a antropologia dos terapeutas do deserto pode nos ajudar, pode nos iluminar, na busca de sentido, de significado, para um mundo repleto de maravilhosos produtos tecnológicos e desabitado de humanidade. Os terapeutas nos falam da unidade de todas as coisas, da meditação, da orientação do desejo, “para estarmos no mundo sem sermos do mundo”. Esta é uma utopia, no sentido do ainda não realizado, que convida a humanidade, a partir de cada um, a ser responsável pela transformação planetária.

Referências Bibliográficas

BOFF, Leonardo. *O Despertar da Águia – O dia-bólico e o*

simbólico na construção da realidade. Petrópolis : Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo : Cultrix, 1982. CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo : Summus, 1989.

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. *Pedagogia da Transgressão* (um caminho para o auto-conhecimento). 2. ed. Campinas : Papirus, 1996.

_____. *O Renascimento do Sagrado na Educação*. Campinas : Papirus, 1998.

KRISHNAMURTI, J. *A Educação e o Significado da Vida*. 14. ed. São Paulo : Cultrix, 1994.

LELOUP, Jean-Yves. *Cuidar do Ser – Filon e os Terapeutas de Alexandria*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas : Papirus, 1998.

Poesia e Educação

Severino Antônio Moreira Barbosa

Doutor em Filosofia da Educação pela Unicamp
Professor de Fundamentos Psicopedagógicos
do Trabalho Docente no Centro Unisal

*Música planetária para ouvidos mortais,
a poesia transforma tudo que toca;
sua secreta alquimia
transmuta em ouro potável
as águas letais que da morte escorrem pela vida.*
Percy Shelley

A necessidade da poesia

*O homem é o ser que se criou ao criar uma linguagem.
Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo.*
Octávio Paz

Estamos vestidos de alfabeto, não sabemos sequer nosso nome.
Murilo Mendes

A linguagem é dimensão da existência. Em quase todos os pulsares do nosso pensar, revelam-se nomes e verbos. Nossos gestos têm rastros de signos. Ressoam em nós redes de símbolos. Nossos corpos são feitos também com palavras. Os medos, os desejos, as lutas e os amores raramente podem ser sepa-

rados de nossas vozes. No entanto, como tem estado, entre nós, neste fim de século XX, a relação entre a linguagem e a vida?

Uma das maiores crises é a crise da linguagem. A perda da palavra, a perda da expressão própria, a perda de comunicação autêntica, a perda de uma linguagem pessoal e criadora. Essa é uma das mais profundas desfigurações do século XX. E um dos maiores paradoxos da nossa era: vivemos cercados de sistema de comunicação, temos os maiores e mais complexos instrumentais de comunicação de toda a história e, ao mesmo tempo, nunca tivemos tão pouco a palavra própria, uma linguagem que expressasse e encarnasse nossa identidade pessoal, uma comunicação verdadeira em que mutuamente nos reconhecêsemos.

A perda da palavra. A morte da linguagem. As falas cada vez mais neutralizadas. Uniformizadas. Cada vez mais insignificantes. Estereotipadas. Reduzidas ao informe homogêneo. Cada vez mais sem voz, o homem contemporâneo tem dissolvido sua linguagem e sua identidade pessoal e pública. A inconsistência da linguagem, das imagens, da história, da vida.

Penso, agora, em Italo Calvino. "Seis Propostas para o Próximo Milênio":

As vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua fadulade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem uma perda de força cognoscitiva e de imediatividade, com um automatismo que tendesse em nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias. O vírus ataca a vida da pessoa e a história das nações, torna todas as histórias uniformes, fortuitas, confusas, sem princípio e nem fim. Meu mal-estar advém da perda da forma que

constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar – uma idéia de literatura.

É preciso redescobrir e revivificar a linguagem. Começar a palavra viva.

Essa é uma das aventuras – de necessidade e de liberdade – neste fim de século e de milênio.

Renascer a linguagem significa também renascer a dimensão que se revela ao mesmo tempo raiz e utopia das palavras, e que tem tido – imemorialmente – o nome de poesia.

A utopia da palavra: a Poesia

*A poesia é o autêntico real.
Absoluto. Isto é o cerne da minha filosofia.
Quanto mais poético, mais verdadeiro.*
Novalis

A alquimia poética: apesar de tudo, os poemas continuam transformando os sinais de medo, as marcas de misérias, as lacunas, as fraturas, as perdas de forma e de sentido, em linguagem viva e criadora, em palavras grávidas de símbolos e de vida reinventada. Apesar de tudo, nascem e crescem novos poemas, trazendo não apenas o que se perdeu e o que poderia ter sido, mas também enunciados de vozes e de desejos, pulsares de paixões, vestígios trêmulos de futuro: o sonho dos signos, os sonhos das células, o sonho dos amantes.

A poesia enraiza-se na linguagem. Emerge da própria natureza das palavras. Mas não é apenas um produto da linguagem: é muito mais *produção de linguagem e produção em linguagem* – de ritmos, imagens e significações fundamentais da criação da cultura, e creio como Klee, da própria criação cósmica.

O poema – raro instante de síntese entre o intelectual e o sensível. Entre o desejo e a forma.

O poema – um campo de energias. Um intenso campo

de energias, altamente concentradas e irradiantes: energias imagísticas, emocionais e semânticas.

O poema não se reduz a uma organização especial dos signos verbais.

O poema realiza – e reunifica – os campos de possibilidade das palavras: a dimensão da materialidade sonora, a dimensão imagística, a dimensão das emoções, a dimensão dos sentidos. Rítmicos-imagens-significações em unidade viva.

A unidade inconspícua do signo – em sua manifestação mais intensa, mais condensada, mais criadora. E o poema traz ainda os sinais do mundo. E os sinais dos corpos. A palavra mágica. A palavra que nomeia e faz nascer realidades novas. A palavra fundadora.

O verbo se faz carne e habita entre nós. A carne absoluta da poesia que as palavras sonham, desde o nascimento. Que as palavras gestam, mesmo as mais dissipadas nos dias quase impercebidos.

A raiz da palavra é a poesia.

O nascimento da linguagem – que se confunde com o nascimento da história – fez-se com experiências poéticas. A poesia como ritual. A palavra mágica. A palavra sagrada. Vaticínios. Profecias. Encantações.

Muitos milênios depois, cada poema recria os primeiros espantos e os primeiros alubrimentos do homem diante de si mesmo, diante do outro, diante do cosmos.

A experiência da poesia redescobre a linguagem, recria a vida.

A poesia: a utopia da palavra.

Cada poema refaz o encantamento do mundo. Apesar de tudo, se cria.

A Poesia educa enquanto Poesia

*O símbolo leva a pensar.
Nosso modo de tomar partes nos gemidos de criação
consiste em inscrever nossa esperança numa leitura*

atenta e numa ação inovadora.

Paul Ricoeur

A atividade poética é criação de cultura. Criação de linguagem, atividade simbólica, parte da fundação do mundo humano.

Criação de sentidos – na percepção, nas emoções, no imaginário, na racionalidade. E experiência, das mais intensas, de nos sentirmos vivos.

Enquanto poesia, realiza um trabalho pedagógico: educa a sensibilidade, a imaginação, a inteligência.

Revelação da linguagem como dimensão essencial da existência, a palavra poética faz perceber o impercebido. A convivência com a poesia possibilita uma experiência emocional específica. Insubstituível. Como a arte, como os mitos, como as místicas, como os amores – em que gravitam a graça e o abismo.

Como atividade simbólica, o poema faz imaginar. A imaginação vivenciada no poema e a partir do poema é descoberta e criação de linguagem. E de vida. Uma espécie de imaginação diferente das outras, imantada emocionalmente e assinalada de inteligência – que lê dentro, entre as linhas. A inteligência encarnada na palavra poética é uma dança de significações: nas entrelinhas raramente pensadas, na raiz dos sonhos e das analogias, nos limites do pensável e suas margens que se movem, nas vozes outras que não cessam de nascer e transformar – se.

A poesia educa enquanto poesia.

O que educa a Poesia?

Eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas. Não existe nem a primeira e nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende a um futuro igualmente infinito). In-

clusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar, renovando-se no processo posterior do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, porém nos momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, no processo, serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problema do grande tempo. (Bakhtin)

Os poemas contagiam. Suas vozes despertam ressonâncias. Evocam linguagens e energias latentes. Levam a criar. Mas os poemas não nascem apenas da leitura de livros. Esse é um dos modos do nascimento da poesia.

A poesia sopra onde quer.

Não acredito que o poeta deve ser um especialista, um tecnocrata de textos. Ele perderia o contato e a convivência com a diversidade das vidas e das linguagens, com as infinitas vozes que tecem o real.

Poderia, então, reduzir a criação à releitura, à intertextualidade, à paródia, à alusão que, se tomadas como métodos exclusivos e excludentes, esterilizam vastas dimensões criadoras, além de se tornarem convenções redundantes e repetitivas, procedimentos dogmáticos, palavras mortas.

A poesia precisa de liberdade, de silêncios, de multiplicidade sem fim dos fluxos de linguagem e de coisas.

De inumeráveis diálogos e danças de signos e existências, nasce e cresce a poesia.

A poesia tem carne e sangue de palavras, carne e sangue de símbolos.

Enraíza-se na linguagem e, assim, no mais profundo vivido. Enraíza-se em atividades inconscientes, enraíza-se no

corpo e no seu emaranhar-se com as coisas. Enraíza-se na vasta matéria do mundo, múltipla e transformante, assim como enraíza-se nas falas inumeráveis da história cotidiana, nas redes de signos que também tecem a existência. Enraíza-se nos cantos de dor e de sonho, de amor e de morte, de desespero e de júbilo – de cada destino.

Temos escrito, em muitas páginas, que a poesia é rupturadora. E que, ao mesmo tempo, é desenvolvimento de possibilidades expressivas da língua, preservação da expressividade do idioma. Temos escrito que a poesia é corte, emergência do radicalmente novo – o frescor das coisas recém-criadas – e, ao mesmo tempo, é um trabalho de descoberta e de revelação, e de invenção e de arquitetura, um trabalho criador que amplia os horizontes significativos das palavras, expandindo os limites da expressão possível da linguagem. Temos escrito que a poesia reinventa a dimensão criadora dos signos verbais, revitalizando a língua e a capacidade humana de linguagem. Como prática de símbolos intencionalmente significativos – dança de sons, de imagens, de sentidos –, a poesia luta contra a miséria sensorial, contra a neutralização da sensibilidade e do imaginário, contra o amesquinçamento da razão. Esta tem sido a nossa fala: a poesia – enquanto poesia – educa os sentidos, educa os sentimentos, educa a imaginação, educa a racionalidade. Mas, o que educa a poesia? Como se nutre, como se desenvolve a capacidade de poesia, tanto no sentido da escrita, quanto no da leitura? Como se forma o espírito poético? Como nasce e cresce o poema? Como se constrói a convivência com a poesia?

A poesia também é extremamente frágil. Precária. A poesia precisa de todos, precisa de tudo.

A poesia precisa do corpo, das danças de sentido que se interpenetram com a matéria do mundo. Os inumeráveis jogos de percepção. O perceber percebendo-se. E os labirintos interiores, atrás da pele – os abismos. Sem um corpo sensível, não existe poesia.

A poesia precisa da imaginação, essa atividade de criar além da experiência, e de recriar a experiência. Sem o dinamismo criador do imaginário, sem as constelações de imagens que revelam outro céu e outra terra, outro homem e outro destino, nas mais familiares paisagens do mundo, sem a imaginação criadora não existe poesia.

A poesia precisa das emoções. Sem o que pulsa e estremece a existência, sem a dança das paixões e dos símbolos sensíveis, não existe poesia. Sem as marés de ressonâncias dos sentimentos, sem uma sensibilidade fecundada e fecundante, não existe poesia. Sem a transfiguração das emoções, sem a alquimia do sensível, não existe poesia.

A poesia precisa da razão. Precisa da lucidez que reconhece, da lucidez que nomeia, da lucidez que controla os rios de pulsões e de signos. É preciso não reprimir, mas também não ser reprimido pelas correntezas. Não submeter, mas também não ser submetido. O sujeito criador não é um sujeito passivo. Ele também é um trabalhador de linguagem, um trabalhador de símbolos. O poema precisa da lucidez que engendra arquiteturas de signos sobre os vãos de possíveis. Precisa da lucidez que opta, que escolhe, e que, assim, se constrói enquanto liberdade. As correntezas de pulsões e de símbolos podem nos dispersar, podem nos fender sem retorno, podem nos dilacerar até a morte. Existem, também, muitos impulsos para a morte dos signos, para a morte da poesia. É preciso controlar as correntezas de símbolos, os emaranhados de sinais que podem levar ao caos (não o caos prenhe de estrelas flamejantes, não o caos-útero, mas o caos do estilhaçamento, da devastação; o caos do corroído; o caos da insignificação). É preciso reconhecer os abismos da criação, viajar neles, fazer travessias, sem se perder de vez deles.

A poesia precisa de uma razão criadora, razão irmanada ao sonho, razão que reconheça as outras vozes significantes, além, muito além da lógica linear. É preciso um diálogo – limitado, mas permanente vir-a-ser – com a razão, inclusive para o

trabalho da intencionalidade sensível, o trabalho de arquitetura dos poemas. E para o trabalho de refazer os poemas. De saber escolher os signos vivos. E de enterrar os signos mortos, nas palavras não necessárias.

O fazer poético não nasce apenas do espanto, do assombro, da admiração com as coisas e com o cosmos e com as próprias palavras. O fazer poético é também indagação, questionamento, interrogação do mundo, o que implica diálogo com a razão, diálogo que se desenvolve conjugado com o sonho, com o imaginário, com as relações analógicas e metafóricas, com o pensamento simbólico e mitopoético.

O grande racionalismo – como o de Hegel, o de Marx, e de Bachelard, e outros – é companheiro de viagem do fazer poético. A poesia precisa também de racionalidade.

A poesia precisa dos sentidos, da imaginação, das emoções, da razão. A poesia precisa da natureza: se arrancássemos todas as presenças dos elementos da natureza que têm, por milênios, constituído as constelações de imagens da criação poética, que fantasmagorias restariam como poemas? A poesia precisa das coisas enquanto coisas, irreduzíveis aos signos, as coisas em sua nudez sem palavras, as coisas e sua carne opaca e resistente que – muitas vezes – nos salva dos abismos da linguagem e dos conceitos, dos momentos em que adoecemos de idéias... Idéias doentes, sem corpo, sem amorosidade, sem contato com a matéria do mundo. A poesia precisa das coisas, como aprendizado de limites. A poesia precisa das ruas, da exposição fragmentária e simultânea das ruas. A poesia precisa do silêncio – útero sem fim de símbolos. A poesia precisa das vozes dos outros, das infinitas vozes do real. A poesia é também sede quase infinita. Deserto. E travessia de desertos. A poesia precisa de todos. Precisa de tudo.

Poetizar a Educação, poetizar a vida

... a imagem poética existe sob o signo de um ser novo.

Esse ser novo é um homem feliz.
Gaston Bachelard

... *vivificar e socializar a poesia, tornar poética a vida e a sociedade.*
Friedrich Schlegel

Em cada uma das páginas deste trabalho, em cada uma das pulsações do nosso pensamento lógico, assim como nas geometrias de nossas intuições, tem sido permanente a proposta de poetizar a educação e poetizar a vida. O aprender e o ensinar, assim como o existir, precisam ser feitos de um modo mais criador, mais sensível, mais inteligente. Um trabalho de educar e um trabalho de viver que sejam atividades mais livres e mais felizes. A educação precisa despertar e desenvolver a paixão pela vida. Aprender a conhecer, aprender a pensar, aprender a aprender. Gostar de pensar, gostar de aprender. A alegria de conhecer e transformar o mundo. De criar e recriar a existência.

Além de um processo informativo, de transmissão de informações, além da sensibilização, a educação precisa também ser uma aventura da inteligência, dos sentidos, da imaginação. Levar a perceber, levar a pensar, levar a imaginar. Despertar e desenvolver o gosto do conhecimento. A paixão de conhecer. E de criar conhecimento. Alegria de sentir. Alegria de pensar. Alegria de imaginar. O gosto de descobrir e desenvolver as próprias idéias. Os inumeráveis diálogos com as outras idéias. A capacidade de observar. De estabelecer relações lógicas e analógicas. De investigar vestígios. De tecer hipóteses. De analisar e interpretar dados. De arquitetar raciocínios dedutivos e indutivos. De chegar a conclusões. De experimentar essas conclusões. A capacidade de ler sinais, dos textos e do mundo.

Ler criadoramente, com lógica. Ler lucidamente, com imaginação. Conhecimento vivo, com a paixão das descobertas e das invenções, com a paixão da crítica e da criação. O

desejo de compreender a realidade com mais lucidez e com mais sensibilidade revela-se, assim, como possibilidade de escolher mais livremente a vida a se fazer. Para nós, como fomos revelando nas páginas deste trabalho, educar é muito, muito mais do que transmissão de informações ou de sistemas organizados de conceitos: educar é desenvolver possibilidades humanas.

Para trazer vida e poesia para a educação, é preciso também trazer a educação para a vida e para a poesia.

A convivência com a poesia pode participar intensamente da criação de uma pedagogia viva, que eduque vivificando a percepção, os afetos, a inteligência, a imaginação.

Temos dificuldades extremas com a nossa escola, especialmente a pública, que vive momentos desesperadores. A crise é tão grande que pode parecer estranha esta proposta de poetizar a educação. No entanto, a poesia é vital para a condição humana, para que cada um reconheça sua voz, a sua capacidade de linguagem, tanto no sentido de entender as emaranhadas redes de mensagens em que existimos, como no sentido de expressar-se mais livre e lucidamente. A poesia é necessária também para despertar a percepção, libertar as emoções, desatrofiar a imaginação, desenvolver a capacidade de raciocínio. A convivência com símbolos, tão intensa na prática da poesia, torna-se educação para a vida, para compreender e transformar a vida, tanto no sentido individual como no coletivo.

Contra a miséria da educação, é necessária uma pedagogia viva, capaz de despertar e desenvolver capacidades latentes e energias adormecidas, capaz de educar a sensibilidade e de educar a inteligência. A poesia, sendo poesia, participa da construção dessa pedagogia crítica e criadora.

Uma filosofia de educação poética torna-se também uma filosofia poética de vida, uma prática de vida mais livre e mais fecunda, mais crítica e mais amorosa, que faça nossa existência mais feliz.

Estamos terminando este trabalho, esta travessia. Res-

soa em nós o pensamento – que é também desejo e esperança – de poetizar a vida, de vitalizar a poesia. Como necessidade de sobrevivência, hoje, mais do que nunca, mais do que em qualquer outro tempo.

O presente precisa ser fecundado, para que se possa gerar o futuro, os futuros. Gerar: como parto e como luta. Num tempo como o nosso, de opressão desmedida e de manipulação sem paralelo na história, conviver com poesia faz-se, ainda mais, ato de resistência. Ato de liberdade. Ato de criação. O poema: ruptura e utopia. Denúncia de traições à vida. Chamado à transformação da linguagem e do mundo. Numa sociedade dilacerada como a nossa, a poesia se revela sêmen e útero de uma terra nova. O trabalho poético faz-se também prática de esperança.

Criar uma nova utopia de vida: como a palavra poética pode participar dessa gestação? Quem ouve, nesse momento, os nossos gritos? Quem responde ao nosso canto?

A palavra poética no mundo moderno tem sido uma palavra de solidão. Solitariamente anunciada. Mais do que canto: como grito, como gemido. Palavra de crise. De dor, de ausência, de perda. O poeta – inviável no mundo burguês, não reconhecido nem pelas elites nem pelas multidões trabalhadoras. A poesia sem lugar e sem função. Pouco lida. Menos ainda compreendida. Os sinais de menos. As perdas de sentido. As fraturas entre o homem e o mundo, entre o homem e os outros homens.

Hoje, neste fim de século, diante da extensão e da profundidade da crise que vivemos, que encerra um círculo histórico aberto com o Renascimento, nessa crise de fim de um tempo e de uma sociedade, que pode inclusive, e pela primeira vez na história, significar o fim da espécie e do planeta, hoje é possível que a consciência individual e a coletiva se reconheçam novamente na palavra poética, se identifiquem novamente com a voz dos poemas. Depois de tanto tempo de fenda quase intransponível entre a poesia e o público, é possível um novo

momento de comunhão. A extensão e a intensidade da crise – da nossa sociedade e da nossa civilização – aproximam, outra vez, o poeta e o homem comum. A palavra poética pode voltar a ser ouvida sobre a crise do presente e sobre as possibilidades do futuro.

A poesia pode viver um novo instante de religação com o cotidiano pessoal e coletivo, e com o sagrado (um novo sagrado que tem sido gestado no grande parto do nosso tempo). A possibilidade dessa reunião realiza-se com e sob os signos de uma opção de vida e de morte, literalmente: ou um salto de qualidade de existência, para o século XXI, ou a possibilidade concreta de extermínio da humanidade e da Terra.

Penso novamente em Paul Klee. Penso em Walter Benjamin escrevendo sobre uma obra desse que é o mais poético dos pintores do Modernismo:

Há um quadro de Paul Klee intitulado Angelus Novus. Ele representa um anjo que parece afastar-se daquilo que está olhando. Seus olhos estão arregalados, a boca e as asas abertas. Assim deve ser o anjo da história. Seu rosto está voltado para o passado. Onde vemos um encadeamento de acontecimentos, ele enxerga uma única catástrofe contínua, que amontoa ruínas sobre ruínas, jogando-as a seus pés. Ele gostaria de se deter um pouco, ressuscitar os mortos, reorganizar os vencidos. Do paraíso, entretanto, sopra um vento de tempestade, que lhe imobiliza as asas, impedindo-o de fechá-las. A tempestade empurra-o, irresistivelmente, na direção do futuro (para o qual ele está de costas), enquanto à sua frente se acumulam ruínas e ruínas, que se elevam até o céu. É essa tempestade que chamamos de progresso.

Esse anjo pode ser o anjo da história. Ou o anjo da poesia, que tem uma de suas faces voltada para o passado. Mas existem outras. Nesse instante da minha vida, nessa instante da

minha escrita, penso na face que se volta para o futuro. Meu olhar se dirige até uma escultura de um jovem artista, Nifá. Um cavalo alado, prestes ao vôo. Com as patas no chão, no mesmo momento de se alçar ao espaço, ele se volta – por instantes – e olha atrás. Também ele quer ressuscitar os mortos, reorganizar os vencidos. Também ele quer resgatar as esperanças perdidas. Mas os seus músculos e nervos, com secreta harmonia, se preparam para fazer a travessia do futuro. Toca no chão do presente de onde emerge. Arrastará com seu movimento muitos signos passados, mas já pertence ao futuro, que gestará com suas asas, com seu sangue, ao fazer o seu vôo, a sua história. Nesse instante, esse cavalo-pássaro encarna o anjo da poesia.

Poetizar a vida. Criarmos uma nova utopia de vida: uma utopia que seja um poema coletivo, capaz de gerar o futuro, capaz de transformar a existência, mas que seja também uma utopia que descubra e invente alegria no presente, esse tempo que nenhum eterno retorno fará com que se possa respirá-lo mais de uma vez. Nesse sentido é que compreendo e tento praticar o aforisma visionário de Lautreaumont, de que *a poesia deve ser feita por todos, não apenas por alguns*. A vida aqui e agora, e a vida transformada, e a transformação do mundo, como criação poética, feita com as nossas palavras, com os nossos corpos, com a nossa própria existência.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo : Difel, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo : Brasiliense, 1989. v. I.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo : Ática, 1985.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo : Cia das Letras, 1990.
- KLEE, Paul. *Diários*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1994.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.

READ, Herbert. *História da pintura moderna*. Rio de Janeiro : Zahar, 1980.

SHELLEY, Percy. *A defesa da poesia*. Lisboa : Guimarães Editora, 1968.

Pessoas, conceitos e valores

Paulo de Tarso Gomes

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

Neste artigo indagamos sobre valores e conceitos pertinentes à prática educativa num processo de educação cada vez mais subordinado às condições de mercado, em particular a perspectiva de curto prazo. Indicamos a hipótese de uma nova ruptura humanista, tal como a da Renascença, que conjugou competência na busca do conhecimento e sensibilidade para a arte, recriando a pessoa humana e a sociedade.

Entre as várias coisas que podem incomodar um educador, duas em particular podem se apresentar como bastante problemáticas: o que dizer e o que fazer. Neste momento, vamos nos deter sobre o discurso da educação, supondo que esse discurso possa ser enunciado tanto por meio de experiências e vivências, como de textos e conversas.

Sabemos que não se trata de dividir a educação em forma e conteúdo, em didática e currículo, mas que se trata de pensar sobre o que o educador tem a dizer, o que ele diz e por que o diz.

Embora seja um desejo interno de todo educador ser suficientemente humanista para acreditar que o ser humano afinal é bom, ou pelo menos, competente o suficiente para construir por si a capacidade de conhecer e conviver quando auxiliado por meios adequados, o fato é que não se pode negar os

precedentes da educação: a anterioridade da sociedade e da ciência, que acabam por definir o dizer da educação em seu conteúdo e de orientar, segundo esse discurso, a construção das habilidades de conhecimento e participação.

Antes de favorecer a autonomia do educando, devemos perguntar se a educação é autônoma. A autonomia pode não ser sinônimo de independência, mas significa que, em alguma esfera de atuação, as regras podem ser definidas pelos próprios agentes, e não por uma instância externa a esses agentes.

Evidentemente, a educação como prática social não é independente, pois se inscreve no desenrolar social e histórico e, como no nosso caso brasileiro, se materializa como consequência do processo político que mantém o Estado. A educação, nesse modelo, é um empreendimento estatal, e a obrigatoriedade do ensino, inclusive do ensino gratuito, emerge como condição para a própria democracia, que fundamenta o estado de direito.

Portanto, o dizer do educador, no que se refere aos valores, não é um dizer independente; ao contrário, embora tenha autonomia no como dizer, os valores que se incorporam na instituição da educação e do educador são os do Estado e, portanto, os que predominam na sociedade.

O corpo estranho aqui é exatamente o Estado, o qual, por ser uma instituição, não deveria ter por atributo uma consciência moral capaz de criar valores. O Estado é suficientemente desumano para ser incapaz de valoração ética. Valores dominantes se referem a costumes predominantes, hábitos, sobretudo na disputa de poder político e econômico, que se estabelecem e permanecem na sociedade.

Seria possível à educação fugir de tal conservadorismo? Poderia a educação institucionalizada, enraizada no Estado, contrapor-se a ele no ideário de valores que são personificados pelo Estado?

Sequer há a necessidade de se imaginar uma contraposição tão violenta, já que mesmo o Estado sofre da

impermanência de seus valores. A sociedade é muito mais dinâmica que as pretensões do conservadorismo moral e, antes que a prática educativa consiga formar valores, a sociedade já apresenta novos e descarta os antigos...

Situação análoga enfrenta a educação em seu conteúdo de conceitos. Também não é independente ou autônoma para a sua construção, já que depende do desenvolvimento das ciências e tecnologias para poder avaliar a relevância do novo conhecimento. Mesmo uma postura tradicionalista, como se ensinar o que sempre se ensinou, apresenta essa dependência; apenas os conceitos estão estagnados.

Seria a educação autônoma em seu agir, mas por ser também a educação uma ciência, seu agir se prende aos paradigmas de pedagogia vigentes, que podem mudar, não por motivos lógicos, mas por interesses outros, como os políticos e mercadológicos.

Aliás, merece menção especial em fonte de conteúdo e modo de ser da educação ao culto ao mercado. Quando predominava o humanismo mais filosófico, se dizia aos alunos: "Agora vocês não compreendem a importância disto, mas a vida vai exigir isto de vocês". Hoje somos mais concretos: "O mercado não vai aceitar quem não saiba isso". Essa nova versão do "Deus te vê", convertida em "O mercado te avalia", gera a mesma atribuição, o mesmo temor, e claro, o pronto restabelecimento do controle do educador sobre o educando e, nos degraus acima, da escola sobre o educador e do Estado sobre a escola.

Essa análise pareceria um exercício de delírio persecutório não fosse um outro dado importante: o que se disse até aqui poderia ser igualmente aplicado à empresa, às instituições não-governamentais, às artes, enfim, a qualquer manifestação de grupo organizada no interior da sociedade.

O que, aqui, é o específico da educação? A educação quer transmitir ou formar ou construir — segundo a filosofia que a rege — os conceitos e valores mais gerais, os "para a vida" ou "para o mercado". Isso é o que se prega, quando se prega

uma educação generalista e continuada.

É inglória a tarefa de encontrar o ideário essencial de valores e o catálogo essencial de conceitos para "a vida" ou "o mercado". Diríamos com um pouco mais de ousadia: é inútil.

Assim como o poder no Estado é volátil, também são voláteis as listas de valores e conceitos ideais, porque também é volátil a "vida" ou o "mercado". Em tempos de ética do discurso e revoluções na ciência e na tecnologia, é mais fácil ser cético ou niilista do que defender uma filosofia perene ou o progresso científico.

A mais concreta de todas essas entidades mencionadas, o mercado, de há muito se rege por ficções econômicas que mais e mais se distanciam da produção das riquezas. O mercado se esmera hoje em tentar crescer pela movimentação das riquezas. As ondas de quebras, fusões, incorporações, mais do que concentrar capital, geram a movimentação do capital, que possibilitam o avançar das economias. Essa é a raiz mais genuína do capitalismo, pois de raiz mercantil, pela movimentação das riquezas e não exatamente pela sua produção, se gerava a acumulação. O mercado se aproxima das abstrações, não do concreto.

Sendo assim, os conceitos e valores solicitados pelo mercado também se referem cada vez menos ao concreto. O educador que se preocupa com o mercado, ao invés de tentar transmitir, formar ou construir a honestidade, a competência, se depara com a necessidade de examinar algo bem mais complexo: a empregabilidade.

A armadilha é evidente, sai o substantivo clássico, a formação da pessoa humana, para produzir o empregável. A riqueza desses neologismos como empregabilidade ou empreendedorismo está em mostrar que já falamos não de valores e conceitos de primeira ordem, isto é, que remetem ao cotidiano vivido, mas de conceitos e valores que se referem a um mundo imaginado, por exemplo, o mundo do mercado.

A linguagem do educador começa a parecer paranóia,

isto é, de idéias que se referem a um mundo possível, mas não este.

Apelos como o apelo ao mercado não representam a descrição de um estado de realidade, mas de apelos retóricos. O mercado não nos explica, o mercado nos convence (ou simplesmente, vence).

Neste ponto, podemos perceber que, se não conseguir construir uma visão externa, uma metalinguagem, para falar do mercado, o educador não poderá realizar o que dele se pede: uma educação, com efeito, de longo prazo, uma base de formação para a vida. Porque o mercado tem sempre a visão do curto prazo, se possível, da reação instantânea. Isso se constata empiricamente: busque-se no mercado empresas que tenham planos estratégicos que cubram um período de trinta anos ou mais. A resposta que se ouve, também retórica, é a que se segue: "No longo prazo, estaremos todos mortos".

Descobrimos, surpresos, que não só os valores e conceitos andam muito impermanentes, mas também a fonte de referência do progresso liberal, o mercado, é mais impermanente ainda, e não pode consistir em referência para esses valores e conceitos.

O desespero aumenta quando se percebe que valores e conceitos se tornaram produtos no interior desse mercado, e agora valores disputam a primazia pelas leis de mercado. Assim, se uma instituição de ensino oferece em acréscimo ao comum, o aumento de valores como honestidade e integridade, a um custo alto, e outra um ensino prático e conceitual, destituído de valores "éticos", a preço baixo, o "mercado" valorizará o segundo, em detrimento do próprio mercado. A questão da educação não é mais uma questão de valores ou conceitos, mas uma questão de preço.

Isso é invariável no ensino público ou privado. Inspiração da democracia, o Estado está obrigado ao ensino público, mas pressiona pelo fim dessa obrigação, porque lida com os custos de educar pessoas. O mesmo se dá, como vimos no exem-

plo anterior, com uma escola preocupada com valores, já que incluir uma formação atenta aos valores torna, necessariamente, o curso mais oneroso em algum aspecto.

O ditame marxista de que a infra-estrutura determina a superestrutura, de que a história determina a consciência, se realiza novamente, com a mesma concretude do extinto Muro de Berlim, com a dificuldade adicional de que esse muro não é mantido por uma economia decadente como a comunista, mas por uma nova economia emergente.

A crítica biliosa contra o mercado será sempre inútil: na economia, por mais ficcional que seja, está a sobrevivência, motivação da vida social humana. Ignorá-la é assumir uma atitude mais ficcional ainda.

Por outro lado, tomá-la como definitiva é se esquecer de sua volatilidade, do fato de que está descompromissada de qualquer valor ético e que se opõe aos valores que ameaçam seu modo de funcionamento.

O que necessitamos, como ação e pensamento, é de uma atitude renascentista na sociedade e na educação: a crítica é mais que tudo criativa, não no sentido da criatividade inocente e infantil, mas de uma criatividade amadurecida por essa vivência histórica que já temos de conceitos e valores convertidos em mercadorias.

Os renascentistas voltaram ao passado para buscar um humanismo que desejavam no futuro. E conjugaram ciência e arte, racionalidade e criatividade. Nosso desafio é diferente, pois já sabemos que o humanismo não pode se fundar apenas na racionalidade, mas deve se fundar na complexidade do ser humano e da sociedade.

A necessidade que temos da História agora é enorme, pois ela nos permite enxergar o fenômeno humano e social para muito além de nossa atual idolatria do mercado, da timidez de nossas propostas, porque “nos faltam utopias” ou nos “faltam paradigmas”.

É lamentável que os que hoje se dizem herdeiros do

liberalismo estejam defendendo um discurso cético e nihilista sobre o ser humano, tão distante das utopias liberais, que pregavam a moralidade e a convivência como caminhos para a sobrevivência da espécie humana. De outra parte, os herdeiros do socialismo e do materialismo histórico se acham ainda intimidados pelos erros da experiência soviética, o que apenas denota um tolo orgulho de quem achava que era impossível errar.

É interessante notar como a educação se deixa contaminar por esses ceticismos mal fundamentados do pensamento social, ao mesmo tempo que é salva pelo seu dado mais concreto: o educando.

Em meio a essas utopias negativas, esses discursos de decepção, o educador se depara com o educando que lhe pergunta: e então? O que eu faço?

Dessa posição privilegiada, o educador pode perceber o que a História lhe pode cientificamente instruir: a vida, a pessoa humana e a sociedade são bem mais amplos que os poucos conceitos e valores que usamos para falar de nossos males de fim de milênio.

Despido da tarefa iluminista de ser o que tudo sabe para tudo ensinar, ou da tarefa salvífica de despertar as mentes para a revolução, ou da tarefa tecnocrática de conferir competências, o educador volta a ser o pedagogo que conduz, não mais ao manual perene de verdades, mas à perenidade do conhecimento de si e da capacidade de ouvir a sociedade, de ouvir o outro, de sobreviver convivendo, de conviver sobrevivendo. Enquanto narra seus conceitos e valores, educa pelas atitudes, educa para as atitudes.

Educação renascentista, que volta a ser arte, retórica, teatro, poesia. Já devíamos ter aprendido isso com tantos quase-delinquentes, que obviamente não servem ao mercado, fazendo música, batendo latas, nos despertando para o fato de que a ciência e os valores são importantes e, mais ainda, a vida. Há quem considere seus educandos como pequenas feras, mas não se tem notícia de que as feras tenham se acalmado com

regras e conceitos, porém com música...

Educar para estar juntos, educar para conviver, educar para respeitar as diferenças, educar para se expressar e acolher a expressão do outro, dessas atitudes podemos extrair um novo humanismo renascentista, novas utopias, que nos esclareçam melhor, após esse longo domínio da razão, o que é uma ordem social menos mecânica ou técnica e mais artística e expressiva.

Que valores e conceitos podemos propor à educação que estejam acima das experiências e vivências que nos humanizam?

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo : Difel, 1986.
- _____. *O novo espírito científico*. Lisboa : Edições 70, 1986.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo : Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).
- NISBET, Robert. *Os Filósofos Sociais*. Brasília : UnB, 1973.
- SMITH, Adam. *Teoria dos Sentimentos Morais*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

Ética e metodologia científica

Lino Rampazzo

Doutor em Teologia pela Pont. Univ. Lateranense de Roma
Professor de Teoria e Pesquisa em Educação
no Programa do Mestrado em Educação e
Coordenador do Setor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Extensão no Centro Unisal

A disciplina de “metodologia científica” faz parte do currículo dos cursos de pós-graduação, particularmente de “stricto sensu”, e, de uns anos para cá, também do currículo de muitos cursos de graduação, devido à necessidade de proporcionar uma “iniciação científica” já a partir dos primeiros anos do curso universitário.

Freqüentemente esta disciplina é considerada como algo de puramente formal. A metodologia científica é, pois, definida como aquela disciplina que ensina as normas técnicas da pesquisa. Pode, então, nesta perspectiva, parecer sem sentido o título deste artigo. Existiria uma “ética” nas “normas frias” da metodologia científica?

Vamos tentar responder a este questionamento, analisando os seguintes itens:

- O que é metodologia científica;
- Objeto e objetivo do saber: uma questão ética;
- Ética na metodologia científica.

1. O que é metodologia científica

Antes de falar sobre a disciplina de “metodologia científica” nos cursos universitários de graduação e de pós-gradua-

ção, é importante entender o significado dos principais termos em questão. Por isso, vamos refletir brevemente sobre algumas palavras-chave: “método”, “ciência”, “metodologia científica”, “pesquisa”, “universidade”.

Na antiga Grécia, *methodos* (“methà”+“odon”) significava “caminho para chegar a um fim”. Com o passar do tempo essa significação generalizou-se e o termo passou a ser empregado também para expressar outras coisas, como “maneira de agir”, “tratado elementar”, “processo de ensino”, etc. Isso, porém, não impediu que conservasse sua validade com o significado de “caminho para chegar a um fim”, precisamente a aceção que nos interessa. Para nós, *método* é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim. E *metodologia* (do grego “*methodos*”+“*logia*”) significa o “estudo do método”.

Quanto à palavra *ciência*, durante muito tempo ela serviu para indicar *conhecimento* em sentido amplo, genérico, como na expressão “tomar ciência”, cujo significado é “ficar sabendo”. Aos poucos, porém, ganhou também sentido restrito, passando a designar o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber.

O conhecimento *científico* é uma conquista recente da humanidade: tem pouco mais de trezentos anos e surgiu no século XVII com Galileu (1564-1642). Isso não significa que, antes, não houvesse nenhum saber rigoroso, pois, desde a Grécia antiga (século VII a.C.), os homens aspiraram a um conhecimento *racional* que se distingua do *mito* e do *saber comum* (conhecimento empírico). Este conhecimento racional, durante a Antigüidade e toda a Idade Média, foi chamado de *filosofia* e abrangia diversos tipos de conhecimento que se estendiam pela matemática, astronomia, física, biologia, lógica, ética, etc. Praticamente, a ciência da Antigüidade e da Idade Média se enuncia contra *vinculada à filosofia* e dela só se separa quando procura

o seu próprio caminho, ou seja, seu método: o que vai ocorrer apenas na Idade Moderna.

A ciência moderna nasce, pois, com a determinação de um *objeto* específico de investigação e com o *método* pelo qual se fará o controle desse conhecimento. Cada ciência torna-se uma *ciência particular*, no sentido de ter um campo delimitado de pesquisa. O objeto das ciências são os dados próximos, imediatos, perceptíveis pelos sentidos ou por instrumentos, pois, sendo de ordem material e física, são, por isso, suscetíveis de experimentação (método científico-experimental).

As ciências são *particulares* na medida em que cada uma privilegia setores distintos da realidade física, sensível: a física trata do movimento dos corpos, a química da sua composição, a biologia da vida vegetal e animal, etc.

E, trazendo exemplos das ciências humanas, a gramática portuguesa estuda a maneira correta (regras) de falar esta língua, enquanto que o direito tem como objeto de estudo o ato que se pode, moralmente (não apenas fisicamente), cumprir ou exigir do outro. A pedagogia estuda sistematicamente o fenômeno da educação e a psicologia estuda o comportamento humano.

Por estes exemplos, vê-se como o conceito de *científico* não é unívoco, mas análogo. De fato, o método científico tem sua especificidade nas diferentes ciências: não é o mesmo nas ciências experimentais (como a química) e nas ciências humanas (como o direito, a pedagogia, etc.). Nas primeiras, o cientista analisa e “manipula” as coisas; nas humanas procura “entender” as pessoas, com seus comportamentos, seus produtos culturais, suas leis, etc.

A preocupação do cientista está na descoberta das *regularidades* que existem em determinados fatos. Por isso, a ciência é *geral*, isto é, as observações feitas para alguns fenômenos são generalizadas e expressas pelo enunciado de uma *lei*. Assim, ao afirmarmos que “a água é uma substância composta de hidrogênio e oxigênio”, estamos fazendo uma afirmação válida

para qualquer porção de água.

O mundo construído pela ciência aspira à *objetividade*: as conclusões podem ser verificadas por qualquer outro membro competente da comunidade científica, pois a racionalidade desse conhecimento procura despojar-se do emotivo, tornando-se impessoal, na medida do possível.

Para ser precisa e objetiva, a ciência dispõe de uma linguagem *rigorosa*, cujos conceitos são definidos de modo a evitar a ambigüidade. Essa linguagem torna-se cada vez mais precisa na medida em que utiliza a matemática para transformar as qualidades em quantidades.

A matematização da ciência se inicia com Galileu. Ao estabelecer a lei da queda dos corpos, ele mede o espaço e o tempo que um corpo usa para percorrer um plano inclinado. E o final de suas observações é registrado numa fórmula matemática.

Se é verdade que a física é uma ciência rigorosa, por ser altamente "matematizável", no extremo oposto encontram-se as *ciências humanas*, cujo componente *qualitativo* não pode ser reduzido à *quantidade*. No entanto, algumas correntes recorreem à matemática por meio das estatísticas. Pense-se, por exemplo, a avaliação de um método pedagógico realizada, quantitativamente, através de uma "estatística" baseada nas notas (de zero a dez) obtidas pelos alunos em questão.

E, por tratar-se de *ciências particulares*, cada uma com seu método específico, a linguagem, além de rigorosa, vai ser também *técnica*. De fato, cada ciência tem o seu *vocabulário específico*. Existem, pois, os termos específicos da medicina, da psicologia, do direito, da pedagogia, etc.

Podemos perceber também que a ciência moderna se fundamenta na *observação* e na *experimentação*. Os exemplos acima trazidos (cf. Galileu) confirmam esta afirmação.

Outro elemento importante é o uso de *instrumentos*, o que torna a ciência mais rigorosa, precisa e objetiva. Os instrumentos de medida (desde a balança e o termômetro até os ins-

trumentos atuais bem mais sofisticados) permitem ao cientista ultrapassar a percepção imediata e subjetiva da realidade e fazer uma verificação objetiva dos fenômenos.

A abordagem que a ciência faz da realidade permite a *previsibilidade* dos fenômenos (pense-se na "previsão" do tempo feita pelos meteorologistas): o que, conseqüentemente, possibilita um maior poder para a transformação da natureza. Dessa característica da ciência resulta o desenvolvimento da *tecnologia*, que mudou o habitat humano, particularmente no século XX.

É preciso, porém, retirar do conceito de ciência a falsa idéia de que ela é a única explicação da realidade, como se se tratasse de um conhecimento "certo" e "infalível". Há muito de "construção" e de "interpretação" nos modelos científicos e, às vezes, há teorias contraditórias, como a explicação do fenômeno luminoso. Não raramente acontece que médicos, "em nome da ciência", dão diagnósticos diferentes; e juristas emitem pareceres, em contraste com outros juristas.

Atualmente, a ciência é entendida como uma busca constante de explicações e soluções, de revisão e reavaliação de seus resultados; e tem a consciência clara da sua falibilidade e de seus limites.

A *metodologia científica* é, então, aquela disciplina que ensina o "caminho", quer dizer, as normas técnicas que devem ser seguidas na *pesquisa* científica.

Antes de tudo, é bom lembrar o que realmente significa o termo *pesquisa*.

Pesquisa é uma atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, de produzir) um *conhecimento novo* a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito da área ou fenômeno. Infelizmente é comum que os estudantes universitários e, às vezes, também alguns professores usem o termo "pesquisa" apenas no sentido de "estudar" o que já faz parte do patrimônio adquirido de conhecimentos, perdendo assim o valor que este termo

possui. De fato, a *universidade* não pode limitar-se a transmitir, através do *ensino*, o saber adquirido, conservando, assim, o patrimônio cultural do passado. Objetivo do ensino superior é também o *desenvolvimento* das ciências, letras e artes, através da pesquisa. Além disso, a universidade, que não pode ser considerada uma ilha separada do resto do mundo, irá prestar diversos serviços às comunidades locais, nacionais e internacionais, através de suas atividades de *extensão*.

Ensino, pesquisa e extensão: eis os objetivos da Universidade. Aliás, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, faz referência explícita a estes três objetivos: "As universidades... obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Art. 207).

Mas o que significa *universidade*? Quando e como nasceram as universidades?

Para responder, é preciso remontar à história, mais especificamente à Idade Média.

No século XII as escolas monásticas e catedrais, com o auge dos estudos filosóficos e teológicos, experimentaram um extraordinário impulso, ao ponto de se transformarem em institutos de ensino mais elevado. Para este impulso contribuiu, de maneira significativa, o encontro entre Ocidente e Oriente, ocorrido com o movimento das Cruzadas. De fato, nos séculos X-XII, a cultura árabe tinha atingido seu clímax: havia instituições de ensino famosas em Bagdá, no Cairo, em Córdoba, Toledo e Sevilha. Nestas instituições, além do estudo da língua, da filosofia e da teologia, cultivavam-se a física, a medicina e a matemática. Atraídos por tão brilhante desenvolvimento, sábios e estudantes cristãos dirigiam-se a estes centros de estudo do mundo árabe. Foi através deste contato que Aristóteles e muitos clássicos gregos chegaram até a cultura ocidental.

Na organização gremial da Idade Média, o termo *universitas* (= universidade) indicava uma "classe social" ou uma "profissão". Então, no campo educacional, surgiu a *universitas magistrorum et scholarium*, quer dizer, uma

corporação de mestres e alunos (cf. Carta do Papa Alexandre IV à Universidade de Paris, 14 de abril de 1255).

As novas instituições pedagógicas de nível superior, que se desenvolveram a partir do século XII, receberam inicialmente o nome de *studium generale* (estudo geral), não no sentido de que incluíssem todos os ramos do saber, mas porque, à diferença dos "estudos locais", eram dirigidas para todos os estudantes, sem distinção de raça e nacionalidade. A este respeito, é bom lembrar que em toda a Europa, neste tempo, a língua oficial era o latim: as línguas nacionais ainda estavam em fase de formação. Por isso, os estudantes provenientes de diferentes "nações" não tinham problema de comunicação entre eles.

Com o tempo, o nome de *studium generale* foi indicado para designar o conjunto das ciências, o estudo geral, ou universal do saber. Só mais tarde, pelo fim do século XIV, o nome de *studium generale* foi substituído por *universitas*. Então, desde o século XIV, o termo *universitas* (= universidade) passou a indicar aquela instituição que se consagrava ao serviço de todo o saber, nos seus diferentes campos e métodos de análise. Não existe, pois, nenhum campo do *ser* que não possa e não deva ser explorado.

Aos poucos, então, foi-se definindo o objetivo da Universidade, que pode ser indicado da seguinte maneira: tornar-se um centro de criatividade e de irradiação do saber para o bem da sociedade.

Com estas reflexões podemos nos situar melhor dentro da realidade universitária e, especialmente, dentro desta disciplina.

2. Objeto e objetivo do saber: uma questão ética

Diálogo, integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade: estes termos, nos dias de hoje, são usados, com muita frequência, para indicar o *método*: com o qual se quer caracterizar a abordagem do "saber".

Galileu, no século XVII, teve o mérito de tornar-se o pai da ciência moderna, determinando o *objeto* específico da investigação e o *método* com o qual se atingia este tipo de conhecimento. Mas a ciência moderna, com seu método, reduzia o campo da análise do saber, limitando-se aos dados próximos, imediatos, perceptíveis pelos sentidos ou por instrumentos: quer dizer, os dados da ordem material e física. Além disso, esta "ciência" fazia nascer muitas "ciências", com campos de especialização sempre mais delimitados e uma conseqüente *fragmentação do conhecimento*. Hoje, é muito difícil contar o número de especializações criadas pela ciência moderna.

Se tudo isso, sem dúvida, foi uma riqueza para a humanidade e produziu o avanço científico e tecnológico, por outro lado, criou um cientista preso no seu campo de conhecimento, possuidor de um *saber parcial, desarticulado e incompleto*.

Hoje, estamos numa fase de reconsideração do caminho da ciência. A "virada" apenas aconteceu quando o homem procurou refletir não sobre as "leis da natureza", mas sobre si mesmo, questionando o rumo da ciência que acabava "destruindo o homem" quando não estava a serviço dele. A tristíssima experiência de duas guerras mundiais no século XX, a idolatria da máquina que degenera o homem e estraga o mundo e as desigualdades socioeconômicas existentes entre o Norte e o Sul do planeta questionaram profundamente o caminho da ciência. "Vejo construir-se um mundo do qual, ai de mim, não é exagero afirmar que o homem não pode viver nele", dizia Bernanos.

A "reconstrução" do mundo passa, obrigatoriamente, por uma nova concepção do homem que aceita apenas uma civilização a serviço do homem e nunca contra ele. Aqui entramos diretamente na questão *ética*.

Estas reflexões questionam o *objeto* e o *objetivo* do saber.

A "ciência", que reduziu o seu campo de exploração aos fenômenos do mundo material, sensível, precisa redescobrir o significado originário do mesmo "termo" que a define. "Ci-

ência", como foi visto, significa, antes de tudo, "conhecimento", "saber". E este "saber" tem como *objeto* o *ser*, tudo o que existe: não pode, pois, reduzir ou fragmentar o seu campo de conhecimento, esquecendo toda a riqueza da "realidade".

A este respeito, o autor deste texto, viveu por um ano e meio no "Burundi" (África Central), de 1971 a 1973. Precisou, pois, estudar a língua "kirundi" e ficou maravilhado quando descobriu a origem do termo "verdade", naquela língua. A palavra *u-kuri*, que designa a "verdade", vem do infinitivo *ku-ri*, que significa "ser", "estar aí".

Não se esqueça que, nas línguas *ba-ntu*, como o *ki-rundi*, o radical está no fim da palavra: conseqüentemente, a palavra não muda com a desinência, mas com o prefixo.

Então, para a cultura *rundi*, o que é a verdade?

Verdade é "aquilo que é", "aquilo que existe". E o homem, que procura a verdade, simplesmente analisa a "realidade", "aquilo que existe".

Aceitando esta perspectiva, ao mesmo tempo "antiga" e "nova", em que o *objeto do saber* é simplesmente o *ser*, "tudo aquilo que existe", o cientista de hoje começa a dialogar com "todos os outros homens", sempre mais convencido de que ninguém tem o monopólio da verdade. Assim, as "ciências" começam a dialogar entre elas: nasce a "interdisciplinaridade" e a "transdisciplinaridade".

E, num diálogo mais amplo que procura voltar à "unidade do saber", conseqüência da "unidade do ser", há a preocupação de receber contribuições de todo tipo de análise da realidade: seja por parte do saber popular, como também daquele filosófico, teológico, estético, etc. E a análise da realidade é acompanhada pela humilde convicção de que nunca sabemos tudo: nosso atual conhecimento se realiza "como num espelho, confusamente" (cf. I Coríntios 13,12).

A triste experiência de uma ciência que, deixada a si mesma, acabava destruindo a natureza e, particularmente, o homem levou a questionar também o *objetivo do saber*. Este,

pois, justifica-se somente quando é colocado a serviço do homem, e nunca contra ele; do homem todo e de todos os homens, sem qualquer tipo de discriminação. O saber é, pois, um produto do homem: sai do homem e para ele volta, mas para servi-lo. *O saber tem como objetivo o bem*. Ou, em outros termos, o "saber" precisa de "sabedoria".

É interessante, a este respeito, lembrar a reflexão da mais alta consciência moral da antiga Grécia: Sócrates. Seu pensamento pode ser sintetizado da seguinte maneira: "Conhece-te a ti mesmo para descobrir a verdade, fazer o bem e ser, assim, feliz".

Em outros termos, o conhecimento precisa ser colocado a serviço do homem ("ti mesmo"), da verdade (que é seu objeto), do bem (que é seu objetivo). Desta maneira, o homem se realiza ("ser feliz").

A humanidade fica dividida e perdida quando reduz este objeto e/ou muda este objetivo. Em outros termos, a ciência sem a *ética* enlouquece.

3. Ética na metodologia científica

As reflexões acima apresentadas têm sua aplicação também na disciplina de "metodologia científica". Vamos tentar, pois, descobrir a necessidade da "ética" por trás de normas metodológicas aparentemente frias.

Os trabalhos de aproveitamento dos cursos universitários e, particularmente, as monografias e as dissertações precisam de um "projeto de pesquisa". Este projeto se justifica quando há uma relevância científica e social. Em outros termos, o pesquisador encontra a razão do seu trabalho quando serve à ciência e à sociedade. Neste sentido, quem já está comprometido com uma mudança social, com o serviço à humanidade, desde que possua a devida preparação científica, tem melhores condições para definir e trabalhar o "tema-problema" da sua pesquisa. Este "tema-problema" precisa "mexer" com a sua vida,

com seus ideais. Caso contrário, o grande esforço que sempre acompanha uma séria pesquisa científica irá carecer de motivações suficientes para ser levado a cabo. O compromisso ético é, pois, a alma da pesquisa científica direcionada para o bem da humanidade.

É fundamental que o título seja "honesto", no sentido de indicar o que realmente vai ser pesquisado no trabalho. Este título precisa ser devidamente "analisado" nos itens do sumário. A "honestidade" se manifesta também na citação das fontes consultadas. O "plágio" é absolutamente antiético. Os leitores têm o direito de conhecer as fontes e de receber todas as informações para encontrá-las da maneira mais fácil e mais rápida possível. Eis o sentido das normas relativas às "notas" e às "referências bibliográficas" (autor, título, subtítulo, edição, cidade, editora, ano de publicação).

Conforme Lüdke & André (1986, 49-52), as pesquisas de campo exigem, de uma maneira particularmente significativa, que sejam respeitadas algumas normas éticas, decorrentes da integração do pesquisador com os sujeitos pesquisados. No caso da observação, esse problema pode se tornar realmente grave se o observador decidir não revelar sua identidade de pesquisador ao pesquisado. Não pode, pois, ser invadida a privacidade dos sujeitos sem lhes pedir permissão. Por isso é necessário pedir o consentimento aos informantes para a realização da pesquisa.

Outro problema ético é o que se relaciona com a garantia de sigilo das informações. Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontrainda, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.

Uma medida geralmente tomada para manter o anoni-

mato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los. Se, por qualquer motivo, o sigilo não puder ser mantido, é eticamente desejável que ele não seja garantido.

Outra consequência da relação estreita e intensa que geralmente se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos é o controle por parte destes últimos sobre as informações que serão ou não tornadas públicas.

A honestidade do pesquisador exige também que ele revele seus valores, seus pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos. É importante que ele deixe claro os critérios utilizados para selecionar certo tipo de dados e não outros, para observar certas situações e não outras, e para entrevistar certas pessoas e não outras.

Os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo. Relacionada a este problema surge uma série de questões práticas, como o tempo de permanência em campo, a frequência e a duração das observações e a confiabilidade dos dados. É evidente que um longo período de permanência em campo, como em geral ocorre nos estudos antropológicos e sociológicos, aumenta a possibilidade de interpretações e conclusões acuradas, pois há tempo para corrigir falsas interpretações e reorientar os focos de atenção.

Na "conclusão" de uma monografia aparece não raramente a expressão "conclusões e recomendações". Esta pode indicar que o estudo realizado ficou necessariamente limitado: mas que outros aspectos podem ser explorados e, por isso, são apontados.

No item anterior falou-se sobre a "fragmentariedade" a que chegou o conhecimento científico e a necessidade de reali-

zar um "diálogo", uma "interdisciplinaridade" entre os vários ramos do saber. Neste sentido, é importante que seja superada a "fragmentação" e recuperada a "totalidade". O homem, por exemplo, não pode ser considerado pela medicina apenas como um "ser biológico"; ou pelo direito como alguém que cria ou obedece a leis "positivamente" formuladas, sem que as mesmas sejam uma realização de valores de justiça atualizados dentro de uma determinada realidade; ou pela pedagogia apenas como um "ser intelectual", sem considerar as outras dimensões (física, sócio-cultural, ética, religiosa, etc.).

Nos trabalhos de aproveitamento exigidos dos alunos acontece, freqüentemente, que o professor "finge" que os mesmos foram realizados conforme as normas metodológicas e os alunos "fingem" que as aplicaram. Este "engano recíproco" acaba sendo prejudicial e os "frutos" geralmente são colhidos no momento da realização das monografias, em que os candidatos se sentem completamente despreparados.

O "compromisso ético" que acarreta a realização de qualquer pesquisa científica se manifesta também na valorização do tempo destinado à mesma. O estudo custa, é exigente, obriga a muitas renúncias. Sem uma "disciplina", nenhum cronograma da pesquisa pode ser respeitado.

Apresentaram-se aqui apenas alguns exemplos que indicam a necessidade de uma ética na metodologia científica.

Conclusão

Acabamos de analisar o tema "ética e metodologia científica". Procuramos, antes de tudo, esclarecer o significado de algumas palavras-chave: método, metodologia, ciência, metodologia científica, pesquisa, universidade.

"Método", etimologicamente significa "caminho para chegar a um fim". No nosso caso é o conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, no estudo de uma ciência. E "metodologia" é o estudo do método.

Quanto à palavra "ciência", que significa, etimologicamente, "saber", vimos como a mesma tem um significado específico, a partir do desenvolvimento do método científico na época moderna. A ciência moderna nasceu com a determinação de um objeto específico de investigação e de um método pelo qual se faz o controle desse conhecimento. Objeto da ciência são os dados próximos, perceptíveis pelos sentidos ou instrumentos e suscetíveis de experimentação.

A metodologia científica é aplicada na pesquisa. Esta não pode ser considerada como simples repetição daquilo que já foi descoberto, mas como a produção de novos conhecimentos.

E a pesquisa científica encontra seu lugar clássico na "universidade". O termo lembra como, historicamente, esta instituição nasceu para consagrar-se a serviço de *todo o saber*, nos seus diferentes campos e métodos de análise.

Este saber, porém, conheceu, na história da ciência, uma fragmentação: tornou-se parcial, desarticulado e incompleto. Sua aplicação levou, muitas vezes, a "destruir" o homem. Por isso, hoje começa a ser mais questionado. O saber, inclusive o da ciência, tem como objeto o "ser", toda a realidade, e como objetivo o "bem do homem". Daí nasce a necessária ligação da ciência com a ética.

Por fim, apresentaram-se alguns exemplos que indicam a necessidade de uma ética na metodologia científica: a escolha de um tema socialmente relevante, a correspondência entre o tema enunciado e seu desenvolvimento, a necessidade de indicar adequadamente as fontes consultadas, a própria linha de pensamento, os próprios valores e as circunstâncias nas quais foi realizada a pesquisa, inclusive seus limites, o respeito para com os sujeitos pesquisados, a valorização da "interdisciplinaridade" e da "transdisciplinaridade" que supere um conhecimento "fragmentado", a urgência em exigir trabalhos de aproveitamento metodologicamente corretos, a necessidade de uma "disciplina" que ajude a respeitar o cronograma

pré-estabelecido da pesquisa.

No fundo, qualquer atividade humana, especialmente a pesquisa, devido aos seus reflexos sociais, precisa ser colocada a serviço do bem do mesmo homem do qual ela nasce, em todas as suas manifestações.

Referências Bibliográficas

- BAQUERO, Godeardo Miguel. *Métodos de pesquisa pedagógica*. São Paulo : Loyola, 1970. 285 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* : promulgada em 5 de outubro de 1988. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo : Saraiva, 1998.
- CORDEIRO, Darcy. *Ciência, pesquisa e trabalho científico* : uma abordagem metodológica. 2. ed. rev. e aum. Goiânia : UCG, 1999. 173 p.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em ciências sociais*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo : Atlas, 1992. 288 p.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1994. 174 p.
- _____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo : 1992. 135 p.
- JOÃO PAULO II. *Universidades Católicas*. São Paulo : Paulinas, 1990.
- LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1974. 2 v.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação* : abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. 99 p.
- OLIVEIRA, José Ari Carletti de. *Qualidade de vida em estudantes universitários em Educação Física*. Campinas : Unicamp, 1999. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas).
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica* : para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Lorena-São Paulo :

Stiliano-Unisal, 1998. 152 p.

_____. *Antropologia, religiões e valores cristãos*. São Paulo : Loyola, 1996. 228 p.

SOUZA, José Carlos Rosa Pires de. *Insônia e qualidade de vida em estudantes universitários*. Campo Grande : UCDB, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais* : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1992. 175 p.

A complexa questão da prevenção do uso de drogas entre estudantes: breves considerações

Manuel Morgado Rezende

Doutor em Saúde Mental pela Unicamp
Orientador do Programa de Mestrado
em Educação no Centro Unisal

1. A complexa questão da prevenção do uso de drogas entre estudantes

No presente artigo, apresentamos e discutimos algumas informações da literatura científica relativa ao uso de drogas entre estudantes da escola fundamental e de ensino médio. Abordamos, também, a participação de fatores sociais e familiares implicados com o consumo de substâncias psicoativas, bem como a possível influência dos mesmos na modalidade de relação que será estabelecida com a droga. Discute-se, ainda, a importância dos programas de prevenção e tratamento desta complexa problemática serem formulados e realizados com embasamento científico.

Avaliamos que o crescimento do consumo de substâncias psicoativas nas três últimas décadas, e a contribuição disto como um dos fatores associados ao complexo incremento de violência neste final de século são inegáveis. Citamos, como exemplo, uma pesquisa realizada com professores e educadores que identificassem os problemas disciplinares das escolas americanas. Em 1940, foram relacionados: conversar em sala de aula, mascar chicletes, barulho nos corredores, usar roupas impróprias, jogar papéis no chão e não andar em fila. Em 1980,

o mesmo estudo foi refêito, os problemas citados foram: abuso de drogas, abuso de álcool, suicídios, gravidez, assaltos, estupro e roubos (Lewis, 1989). Este autor afirma que: "uso de drogas e de álcool está entre as ameaças de vida que, diariamente, atingem as crianças. Estas adições podem destruir crianças, adolescentes e famílias inteiras". O aspecto alarmista do comentário demonstra como os estudos sobre uso, abuso e dependência de drogas podem estar marcados pela tendência de ressaltar o produto e obscurecer a participação tanto do contexto sociocultural quanto do indivíduo consumidor. Entendemos que este quadro induz a reflexões sobre as transformações sociais e a qualidade de vida nas últimas décadas, porém não acreditamos que os discursos sensacionalistas possam contribuir para a compreensão desta realidade contemporânea.

Graeff (1984) comenta que a existência de substâncias que alteram a percepção, o pensamento e o comportamento é conhecida pela maioria das sociedades humanas desde a Antiguidade, tendo sido objeto de interesse. O uso de drogas psicoativas aparece, em cada cultura, com uma significação peculiar, sendo que na História do homem, tais drogas aparecem ligadas a rituais mágicos, religiosos e a finalidades médicas. As drogas usadas para tais fins têm sido admitidas pelas sociedades em geral, porém, os abusos, geralmente esporádicos, acabam resultando em dependência para alguns indivíduos.

O que há de novo? Entendemos que um fato novo é o consumo de drogas como fenômeno de massa em nossa sociedade, na qual o modismo e as propagandas subliminares e de boca em boca intensificam o número de usuários e abusadores de drogas. Outro fato novo é a poderosa economia ligada ao tráfico de drogas, que estimula a produção, distribuição e consumo destas, bem como seu conhecido poder de corrupção das instituições sociais voltadas para o controle e repressão ao tráfico de produtos de uso ilícito. Também é fato recente a diminuição da faixa etária de iniciação no uso e abuso de drogas.

Nos últimos anos, no Brasil, esta iniciação acontece já na pré-adolescência e na infância, principalmente entre os meninos de rua.

Destarte, quaisquer que sejam as origens e os motivos da manutenção do consumo de substâncias psicoativas, trata-se de uma realidade contemporânea, que solicita estudos e intervenções criteriosamente planejados pelos pesquisadores de Saúde Pública e Mental, bem como pelas autoridades de Saúde, Educação e Segurança Pública. Atitudes moralistas, imediatistas, alarmistas, mágico-salvadoras ou ingênuas não poderão dar respostas a esse complexo fenômeno individual e sociocultural (Rezende, 1999).

Os resultados do IV Levantamento Sobre Uso de Drogas entre Estudantes de 1º e 2º Graus em dez capitais brasileiras, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas (Cebrid, 1997), e as comparações feitas entre os quatro levantamentos realizados (1987-1989-1993-1997) permitem concluir que o uso de drogas psicotrópicas entre os estudantes da rede pública de ensino vem aumentando significativamente. (Galduróz et al., 1997). Contudo, sublinha-se que a maioria dos estudantes pesquisados nas dez capitais nunca entraram em contato com drogas psicotrópicas (exceto tabaco e álcool). Galduróz, Noto, Carlini (1994, 1995) afirmam que vários trabalhos têm mostrado uma forte associação entre consumo de substâncias psicotrópicas e baixo rendimento escolar.

De acordo com a Who (1980), o indivíduo mais propenso a usar drogas é aquele que não tem informações adequadas sobre os efeitos destas; tem saúde deficiente; está insatisfeito com a própria qualidade de vida; apresenta personalidade deficientemente integrada e tem fácil acesso às drogas. Assim, seria possível traçar um paralelo entre estas características e os resultados obtidos nos levantamentos do Cebrid (1987, 1989, 1993) abrangendo, pelo menos, dois aspectos: "a defasagem escolar poderia levar à insatisfação com a qualidade de vida; a

escola não estaria exercendo sua função de integrar a personalidade" (Galduróz et al., 1994). Estes pesquisadores sugerem que o ensino no Brasil continua sem atrativos, o que, certamente, leva à frustração e traz consequências imprevisíveis para a sociedade. É possível, mesmo que isto atue como fator facilitador do abuso de drogas, já que estas proporcionam alívios imediatos e ilusórios aos dilemas do ser humano.

Carlini-Cotrim (1995) afirma que a literatura acadêmica tem situado as explicações sobre ações e discursos contra às drogas psicotrópicas em dois momentos históricos:

fim do século XIX/início do século XX e o momento atual (décadas de 80 e 90). Isso se dá justamente porque esses dois períodos conheceram, em vários países, alta intolerância da sociedade civil e do Estado quanto ao uso de substâncias psicoativas.

A autora denominou os enfoques que interpretam estes ciclos de epidemiológico e psicossocial. O enfoque epidemiológico tenta explicar a intolerância ao consumo de substâncias psicoativas através dos problemas individuais e sociais (mortes, criminalidade, violência, acidentes) associados ao aumento do consumo de drogas, posteriores aos períodos de "tolerância relativa". A situação epidemiológica determinaria o aparecimento de movimentos sociais contrários às drogas. Entretanto, após o declínio do uso de produtos psicoativos, é possível que, algumas décadas depois, surjam novas condições para uma outra expansão de consumo e, conseqüentemente, para o desencadeamento de outro período de intolerância.

O enfoque psicossocial integra os dados objetivos, ligados ao consumo de produtos psicoativos, e o significado simbólico destes nos fenômenos sociais. Considera-se a abordagem epidemiológica insuficiente para explicar as ações e discursos antidrogas, os quais devem ser explicados à luz dos contextos, em seus aspectos políticos, culturais e econômicos em que acontecem.

2. Ambiente familiar, social e estágios do uso de drogas

Consideramos que é necessário discutir com rigor metodológico tanto a contribuição de fatores sociais e familiares para a utilização de substâncias psicoativas quanto a influência dos mesmos para a determinação da modalidade de relação que será estabelecida com a droga. Desta maneira poderemos contribuir para amenizar o conturbado quadro de preconceitos, estigmas e acusações que envolvem aspectos familiares e sociais relacionados ao uso de drogas. Há estudos longitudinais que analisam a participação de fatores de risco ambientais relacionados com padrões de utilização de drogas (Chilcoat & Anthony, 1996; Kandel & Davies, 1996).

Carvalho et al. (1995) salientam que vários estudos sugerem que certas características familiares podem estar associadas ao consumo de drogas por adolescentes. As pesquisas têm focalizado principalmente quatro aspectos: consumo de drogas pelos pais, qualidade da relação pais e filhos, personalidade e atitudes dos pais e a presença de problemas de relacionamento entre os pais.

O estudo de Chilcoat & Anthony (1996) corrobora uma série de inferências quanto ao fato de que a efetiva supervisão e monitoramento, na meia infância, por pais ou responsáveis, podem provocar o retardamento ou mesmo prevenir o início do uso de drogas. Uma população formada por 926 sujeitos de 8, 9 e 10 anos, moradores de áreas urbanas, foi acompanhada, de 1989 até 1992, através de entrevista anual.

As conclusões do estudo evidenciaram que crianças nos mais baixos quartis de monitoramento parental começam a usar drogas mais cedo. A comparação dos graus de risco para iniciação do uso de maconha, cocaína e inalantes (ou outras drogas) cruzada com o nível de monitoramento, foi mais significativa em crianças abaixo de 11 anos; em idades acima desta faixa etária não houve diferenças. O risco mais alto foi observado

entre jovens que tiveram os mais baixos índices de monitoramento na meia infância.

Quando iniciaram a pesquisa, os autores já haviam observado, no transcorrer de um ano de acompanhamento, que os níveis mais elevados de supervisão e monitoramento parental na meia infância (8 a 10 anos) apresentavam o menor risco para iniciação precoce. Poderiam ser evitados 20% de uso de maconha, inalantes e cocaína, aumentando-se o nível de monitoramento do quartil mais baixo para o segundo. Este índice subiria para 56%, se a supervisão parental passasse para o quartil mais alto.

Os autores da pesquisa fazem duas indagações:

- 1) Retardar a iniciação do uso de drogas pode reduzir os riscos posteriores de se desenvolver problemas sérios com drogas?
- 2) O cuidado parental precoce pode ter a função de redução de riscos?

Chilcoat & Anthony (1996) consideram que é necessário acompanhar os jovens além do período de risco para iniciação, o que significa cobrir toda a fase de risco para o desenvolvimento de problemas com drogas.

Kandel & Davies (1996) investigaram as características distintas dos adolescentes que atingiram diferentes estágios de uso de drogas, em particular, o grau mais alto, representado pelo *crack*. Foi utilizada uma população de 7611 estudantes, de 53 escolas do Estado de Nova York, do 7º ao 12º grau escolar.

Os resultados da pesquisa mostram que os estudantes usuários de drogas ilícitas têm prejuízos no rendimento escolar, na qualidade da relação familiar, na saúde e revelam aumento de sintomas psicológicos. Comparados a não-usuários, são mais propensos a práticas transgressoras e mais ativamente envolvidos com seus pares. Vivem em ambientes sociais nos quais outros jovens e mesmo parentes têm maior tolerância ao uso de drogas. A delinquência e a extensão do uso destas substâncias aumentam com a elevação do estágio de utilização. O

uso de "crack" provoca o mais baixo nível de funcionamento psicossocial, quando comparado a qualquer outro grupo de drogas do referido estudo.

Entre os amigos dos usuários de drogas, 66% usam maconha e 38%, cocaína ou "crack".

Entre os pais dos usuários de drogas é duas vezes maior o uso abusivo de álcool e cigarros do que entre os pais de não-usuários.

A análise das diversas drogas e das idades de início de uso das mesmas foi feita entre os estudantes de 11º e 12º grau escolar. Jovens que faziam o uso de drogas ilícitas, outras que não maconha, iniciaram o uso de cigarro ou bebidas um ano mais cedo, em média, e começaram a utilizar maconha sete meses antes que aqueles que só usavam maconha.

As conclusões do estudo de Kandel & Davies (1996) são:

- Drogas utilizadas com os pares (maior envolvimento com drogas, maior ligação grupal) e participação em delinquências são as maiores diferenças entre usuários e não-usuários.
- Existe maior alienação da família e da escola no caso dos usuários.
- O uso de álcool e de cigarros pelos pais está mais relacionado com a utilização, pelos filhos, de drogas legalizadas. Já o uso, pelos pais, de medicamentos prescritos está mais relacionado à experimentação, pelos filhos, de drogas ilícitas. Sugere-se que a utilização destas pode representar uma forma de automedicação.
- Não é possível determinar se o declínio de nível de adaptação social observado entre esses jovens é causa ou consequência do uso de drogas. Provavelmente ambos os processos estão envolvidos.
- Maior dificuldade de adaptação social indica maior possibilidade de iniciação ao uso de drogas, o que, por sua vez, incrementa o desajustamento.

A aceitação do uso de drogas pelo grupo de iguais é o maior fator de motivação (relatado pelos sujeitos) na evolução de estágios de uso. Falta de intimidade (proximidade) com os pais e problemas psicológicos, refletidos em sintomas depressivos, predizem a progressão do uso de maconha para outras drogas ilícitas.

3. Breves aspectos da realidade brasileira

No Brasil, apesar de algumas iniciativas de intelectuais e profissionais da área de saúde, educação, o Estado não definiu uma política mínima para a prevenção e tratamento do uso indevido de drogas. Os programas educativos não se desenvolvem por falta de verbas e serviços de tratamento especializados encerram as suas atividades (Carlina-Cotrim, 1992).

Ainda segundo esta pesquisadora, a mobilização social em torno do tema é pouco expressiva. Há poucas entidades que foram fundadas e desenvolvidas com a finalidade específica de combate às drogas.

(...) nossa intolerância parece revestir-se de um caráter passivo, de complacência e aquiescência a ações e discursos repressivos que venham a tomar corpo em nossa sociedade (Carlina-Cotrim, 1992).

As discussões acaloradas, emocionais e ideológicas, aliadas à pouca disponibilidade de conhecimentos científicos confiáveis, resultaram em um quadro bastante tumultuado. As discussões e pesquisas não podem prescindir do emprego de metodologia científica, para poderem avançar na compreensão dos múltiplos aspectos envolvidos no uso, abuso e dependência de drogas psicoativas (Rezende, 1993).

Concluimos que o discurso do "terror", pelo qual a droga mata e que a toxicodependência é um destino inevitável,

embora equivocada do ponto de vista da literatura científica, está presente nas propostas dos programas preventivos e de tratamento a usuários envolvidos em nosso país. Hoje sabe-se que há um contínuo de dependência provocado pelas drogas, não servindo, portanto, o princípio do tudo ou nada, ou se é dependente ou não se é. Como contraponto, existe a idéia romântica e ingênua de que as substâncias psicoativas são produtos inócuos, principalmente quando têm origem vegetal. "É a noção simplista e equivocada de que o natural é bom e inofensivo" (Rezende, 1999). Não se considera a existência de venenos de origem natural ou fenômenos naturais avassaladores para o homem.

Referências Bibliográficas

- ABIPEME. *Proposições para um novo critério de classificação sócioeconômica*. 1978. mimeografado.
- CARLINA-COTRIM, B. *A escola e as drogas: o Brasil no contexto internacional*. São Paulo : PUC, 1992. [Tese de doutoramento - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- CARLINA-COTRIM, B., BARBOSA, M.T.S. *Pesquisas epidemiológicas sobre o uso de drogas entre estudantes: um manual de orientações gerais*. São Paulo : Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina, 1993.
- CARLINA-COTRIM, B., GALDURÓZ, J.C.F., NOTO, A.R., PINSKY, I. A mídia na fabricação do pânico de drogas: um estudo no Brasil. *Comunicação & política*, 1(2): 217-230, 1994.
- CARLINA-COTRIM, B. Movimentos e discursos contra as drogas: o caso da sociedade americana. *Revista ABP-APAL*, 17(3): 93-101, 1995.
- CARVALHO, V., PINSKY, I., SILVA, R.S., CARLINA-

- COTRIM, B. Drug and alcohol use and family characteristics: a study among Brazilian high-school. *Addiction* 90, 65-72, 1995.
- CHILCOAT, H.D. & ANTHONY, J.C. Impact of parent monitoring on initiation of drug use through late childhood. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 35(1): 91-100, 1996.
- GALDURÓZ, J.C.F., NOTO, A.R., CARLINI, E.A. *Tendências do uso de uso de drogas no Brasil: síntese dos resultados obtidos sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras (1987-1989-1993-1997)*. São Paulo : Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina, 1997a. 17 p.
- GALDURÓZ, J.C.F., NOTO, A.R., CARLINI, E.A. *IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras -1997*. São Paulo : Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina, 1997b. 130 p.
- GRAEFF, F.S. *Drogas psicotrópicas e seu modo de ação*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1984.
- KANDEL, D.B., DAVIES, M. High school students who use crack and other drugs. *Arch. Gen. Psychiatry*, 53(1): 71-80, 1996.
- LEWIS, R.A. The family and addictions; an introduction. *Family Relations*, (38), 254-257, 1989.
- REZENDE, M.M. *Curto Circuito: Relacionamentos em famílias estáveis e farmacodependência. Estudo de casos*. Campinas : Puccamp, 1993. [Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas]
- REZENDE, M.M. *Tratamento de dependentes de drogas: diálogos com profissionais da área de Saúde Mental*. Campinas : Unicamp, 1999. [Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas].
- ZIMBARDO, P.G., EBBESEN, E.B. *Influência em atitudes e modificação de comportamento*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo : Edgar Blücher-Edusp, 1973. 164 p.

A importância de uma escolha profissional adequada para a realização pessoal dos indivíduos: algumas considerações

Maria Auxiliadora Motta Barreto

Psicóloga pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena e Mestranda em Educação no Centro Unisal

Introdução

A Escolha Profissional é uma questão que permeia praticamente toda a vida dos indivíduos, senão claramente, pelo menos como pano de fundo em sua satisfação com a atividade laboral. De certa maneira, é ela que inicia o processo de adaptação ao mercado de trabalho e de definição da identidade profissional de cada pessoa.

Descrita desta forma, a Escolha Profissional aparenta ser um fato isolado, que ocorre em determinada época da vida dos indivíduos, tendo começo, meio e fim muito bem definidos. No entanto, essa concepção de Escolha Profissional é, no mínimo, equivocada. Trata-se de um processo, e não de um fato, que se inicia já na infância e, numa visão simplista, culmina na idade adulta. Isso se não considerarmos o fato de que, durante toda a vida, escolhas são feitas para reiterarem ou reorganizarem o caminho iniciado. A idéia de renovação e reorganização de Capra (1982), em "O Ponto de Mutação", também pode ser aplicada aqui, uma vez que o desempenho das atividades profissionais é parte de um sistema maior, que do ponto de vista macro influencia e é influenciado por todos os outros aspectos que compõem e demarcam a individualidade.

Como se não bastasse, o marco dessa escolha normalmente se dá na adolescência, um período que, por definição, é de crise e desequilíbrio, de desestruturação e reestruturação da personalidade.

Adolescência

Castanho (1988), para definir melhor o que representa esta fase na vida dos indivíduos, reporta-se à puberdade, caracterizada basicamente pelas mudanças biológicas que começam a transformar o corpo de criança em corpo de adulto. Tais mudanças, que incluem o aparecimento dos caracteres sexuais secundários, com os respectivos "índícios exteriores da capacitação biológica para as funções de procriação... por volta dos 12 aos 15 anos, em termos médios" como cita Osório (1989, p.11), acarretam o aparecimento e intensificação de fenômenos psicológicos e sociais típicos, como maior preocupação com o próprio corpo, pela redefinição da imagem corporal, substituição das relações simbióticas por relações mais autônomas, elaboração dos lutos correspondentes, maior preocupação com a aceitação por seus pares, buscando pautas de aceitação em seu grupo, início de estabelecimento de escala de valores própria, etc.

Dessa forma, a adolescência é definida por ser um processo desencadeado, impellido e concomitante ao processo biológico da puberdade, mas que se caracteriza por ser, essencialmente, psicossocial, como menciona Levisky (1998). O mesmo autor ressalta que, como processo psicossocial, está sujeito a influências tanto internas quanto externas, tornando-se ainda mais complexo pelas variáveis e possibilidades de opções em nossa sociedade ocidental atual. Como resultado, amplia-se seu tempo de duração, trazendo como conseqüências questões que antes nem eram cogitadas, como, por exemplo, a preocupação, cada vez mais presente, com a segurança física dos adolescentes. Hoje é muito comum, tanto pais quanto filhos, temerem

mais a saída da casa paterna, mantendo ou mesmo invertendo o vínculo de dependência que antes existia quando os filhos eram crianças, como tentativa de proteção contra os altos índices de violência, cada vez mais crescentes.

Essa ampliação de tempo da adolescência é explicável em função dos parâmetros utilizados para demarcar o fim dessa fase de desenvolvimento. Segundo o Comitê sobre Adolescência (EUA) citado por Levisky (1998), entre eles encontramos a definição da identidade sexual e possibilidade de estabelecer relacionamento afetivo estável, capacidade para assumir compromissos profissionais e de manter-se financeiramente, estabelecimento de sistema de valores pessoais, relação de reciprocidade com os pais e pessoas mais velhas, mesmo com aquisição da independência dos mesmos, etc.

Dessa forma, a crise de identidade peculiar a essa etapa de desenvolvimento vem se tornando mais complexa. Aqui considera-se a definição de identidade dada por Osório (1989) como o conhecimento e o reconhecimento da condição de ser único, separado e distinto dos outros, e assim mesmo, resultado de todas as identificações feitas até então. Tal definição introduz os conceitos de vínculos de integração espacial, integração temporal e integração social (Grinberg *apud* Osório, 1989). Por estes, entende-se, respectivamente, a imagem corporal que torna cada um ser único; a capacidade de recordar-se do passado e imaginar-se no futuro e as inter-relações iniciadas em família e estendidas ao círculo familiar maior, escolar e de amizades.

Por conseqüência, a Escolha Profissional, como não poderia deixar de ser, vê-se permeada por essa formação de vínculos. Escolhe-se fazendo-se vínculos com o passado: com a história de cada um, somando-se aqui todas as experiências que se tenha tido com pais-profissionais, professores-profissionais, parentes-profissionais; com o presente, representado por professores-profissionais, amigos-futuros profissionais, pessoas significativas-profissionais, ídolos-profissionais; e com o

futuro, fantasiando o tipo de profissão, o tipo de vida que virá a ter e que deseja ter.

O vínculo com o futuro, nessa visão, passa a ter um peso muito significativo, principalmente, porque escolher a profissão significa não escolher muitas outras. E este é um dos maiores dilemas da adolescência: o abandono de inúmeras possibilidades ao se fazer uma escolha, que a princípio parece ser definitiva.

Aqui reportamo-nos ao conceito de luto pelo qual passa a adolescência, invariavelmente. A renúncia às outras possibilidades é um dos aspectos mais difíceis de se lidar nessa fase. "Para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir quem não ser" (Bohoslavsky, p. 54, 1991). Menciona-se aqui, mais uma vez, a questão da elaboração de lutos que também está relacionada à escolha profissional. É Wolf *apud* Bohoslavsky (1991) quem identifica que os lutos se dão, basicamente pela(o): escolha secundária, paraíso da infância, imagem ideal dos pais e fantasias onipotentes. Aqui englobamos todas as profissões e hobbies que são deixados de lado; a satisfação imediata dos desejos e necessidades, e liberação de impulsos; as antigas formas de relação com os pais-ídolos e únicos protetores, senhores da verdade; e a idéia de que tudo se pode. A manifestação do processo de elaboração desses lutos pode se dar por tristeza, solidão, rebeldia, ambivalência, reflexão, autonomia, certezas absolutas...

Além da elaboração de lutos, outros aspectos são característicos da Escolha Profissional na adolescência.

A Escolha Profissional na adolescência

Antigamente, as profissões e até mesmo as "vocações" eram herdadas, ou pelo menos acreditava-se que era assim. Hoje, sabemos que as "vocações" são desenvolvidas por múltiplos fatores, o que acabou por quebrar a relação causal que existia

entre vocação inata e profissão determinada, uma vez que na atualidade comprova-se que a maioria das pessoas têm muitas potencialidades, podendo desempenhar várias profissões satisfatoriamente. Ou seja, já foram mencionados, direta ou indiretamente, os outros aspectos importantes na Escolha Profissional:

- a) interesses;
- b) aptidões;
- c) mercado de trabalho.

Os interesses, que se caracterizam pela atração por determinadas atividades e pela satisfação em realizá-las conforme define Soares (1988, p. 48), dependem de vários fatores e, às vezes, não são claramente definidos. As vivências da infância, os primeiros contatos com as diversas profissões representadas por pessoas significativas, os preconceitos familiares acerca de algumas profissões, os preconceitos sociais acerca de outras, as expectativas dos pais, etc., são alguns fatores que definem os interesses. Mas não se deve ignorar que, muitas vezes, eles são determinados por fantasias e a realidade da atuação profissional se encarrega de desfazê-las, causando decepção e insatisfação.

Já as aptidões referem-se, habitualmente, ao que o senso comum chama de vocação: a habilidade e a facilidade com que a pessoa executa determinadas tarefas. No entanto, embora predisponham ao desempenho facilitado e possuam componentes inatos, ressalta-se o fato de as mesmas poderem ser desenvolvidas ao longo da vida.

Quanto ao mercado de trabalho, a análise das reais possibilidades de atuação é parte essencial do processo de Escolha Profissional. Assim, informações objetivas são fundamentais para uma escolha baseada na realidade. Entre elas estão oportunidades de trabalho, salário inicial médio, ambiente de trabalho, aptidões exigidas, limites de realidade, como, por exemplo, cursos que exijam investimento financeiro muito grande desde o início são inviáveis para muitas famílias, locais onde

há o curso desejado, tempo de duração, matérias básicas e específicas, número de candidatos por vaga no vestibular, aspectos desgastantes do curso e da profissão, etc. Dados da realidade que se opõem às suposições e fantasias, muito características na adolescência, e inevitáveis na transformação, que aí se processa, do pensamento imediatista para a possibilidade de fazer hipóteses sobre o futuro. Assim, nessa fase, corre-se um risco ainda maior de se fazer escolhas equivocadas e a decepção, desilusão e/ou insatisfação serão menores se tais escolhas forem mais realistas, desmistificando-se, inclusive, a idéia de que há uma profissão ideal, muito difundida entre os adolescentes.

Com base nessas observações, pode-se supor que as possibilidades de erros na Escolha Profissional são várias. É Levisky (1998, p. 64-65) quem cita os fatores mais comuns e que levam a erros nessa escolha:

- a) a decisão é determinada por um único fator: o econômico ou o tradicional. O indivíduo segue a profissão dos pais por questão de facilidade ou por indução familiar;
- b) a decisão é tomada por mero acaso ou numa fase circunstancial da vida;
- c) o jovem desconhece a profissão escolhida ou a si mesmo e não se avalia ante sua escolha;
- d) quando não se analisam situações particulares em relação a adolescentes superdotados ou que apresentam limitações físicas ou mentais;
- e) a existência de dificuldades na dinâmica familiar, imprimindo uma determinada direção na escolha profissional;
- f) ocorrências havidas na vida pregressa do jovem, sua identificação com os pais, características de sua personalidade e identidade sexual também influenciam na escolha profissional.

Em síntese, as escolhas feitas com base numa visão parcial, específica ou segmentada são, via de regra, equivocadas.

A idéia de que o ser humano não é a soma de suas características orientadas a enxergar a Escolha Profissional como um processo interligado a todas as outras áreas passíveis de consideração, indicando que até mesmo, ou principalmente, que se define desde a infância por esta ou aquela profissão precisa revê-la, pois invariavelmente, a fez baseado num fator específico, como, por exemplo, a influência familiar.

Considerações finais

É imprescindível considerarmos que qualquer escolha é um processo em que o indivíduo analisa qual das alternativas viáveis mais lhe agradaria, ou atenderia, ou satisfaria...

Para tanto, considerando a multiplicidade de fatores que influenciam especificamente a Escolha Profissional, é necessário integrar passado, presente e futuro; experiências e desejos, expectativas familiares, sociais e pessoais e outros tantos fatores que, muitas vezes, aparecem de forma dicotômica e dificultam sua unificação. Mas é justamente essa unificação que minimiza as possibilidades de engano, pois permite a integração das "partes" num todo coerente.

Aliás, integrar em si aparentes opostos passa a ser, nesse processo, o papel de diminuir a insegurança e a angústia, característicos e inevitáveis, por sua própria identificação. É neste sentido que se ressalta que a Escolha Profissional, a princípio um fato específico que ocorre em determinada época da vida de todos os indivíduos, na verdade é muito mais. Levando-se em conta as idéias de Bohoslavsky (1989), ela depende da identificação consigo mesmo e da consequente desidentificação com os pais e outras pessoas, do autocontrole que faz coincidir gostos e aptidões com as oportunidades externas, do conhecimento do que se pode e do que não se pode, da análise do que se pode ser e não só do que se é, tornando-se muito mais abrangente do que a princípio parece.

E é essa abrangência que a coloca numa posição de

interface constante com as outras áreas da vida.

Muitas vezes, define-se uma pessoa pelo que ela faz, mostrando-se aí o peso que a atividade profissional tem na formação da identidade global de cada um.

Assim, a importância de se agir profilaticamente, é reforçada, quer através de orientação sistemática nos cursos de 2º Grau, quer através de orientação vocacional individual, uma vez que esse momento acaba por definir, sem o explicitar, o ajustamento pessoal, familiar e social, tornando-se essencial que a Escolha Profissional se dê na direção da realização. É imprescindível que deixe de ser encarada como um fato isolado para ser analisada como um processo fundamental na busca da satisfação pessoal.

Referências Bibliográficas

- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. *A escolha profissional em questão*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1995. 247 p.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional : A estratégia clínica*. 8. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991. 221 p.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo : Cultrix, 1982. 447 p.
- CASTANHO, Gisela M. Pires. *O adolescente e a escolha da profissão*. 4. ed. São Paulo : Paulus, 1988. 71 p.
- LEVISKY, David Léo. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1988. 316 p.
- LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares et al. *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo : Summus, 1993. 145 p.
- MACEDO, Roberto. *Seu diploma, sua prancha : Como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo : Saraiva, 1998. 260 p.
- MÜLLER, Marina. *Orientação Vocacional : Contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988. 150 p.

PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação Vocacional e Decisão* : estudo crítico da situação no Brasil. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1981. 135 p.

OSORIO, Luiz Carlos. *Adolescente hoje*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 103 p.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Escolhendo a profissão*. São Paulo : Ática, 1998. 88 p.

RODRIGUES, Eliane Arbex. *Escolher a profissão*. São Paulo : Scipione, 1995. 70 p.

SOARES, Dulce Helena. *O que é escolha profissional*. São Paulo : Brasiliense, 1988. 69 p.

Reflexões sobre a escolha do Livro Didático

Hamilton Rosa Ferreira

Supervisor de Estágio, Professor de História e Mestrando em Educação no Centro Unisal

1. Um tempo de mudanças

As transformações verificadas no planeta nestas últimas décadas do século XX, principalmente no âmbito político e econômico, com o processo de globalização da economia e fim do socialismo de base soviética, tiveram um impacto significativo sobre o modo como foi pensada e organizada a sociedade brasileira contemporânea.

Essas transformações começaram a ser gestadas e implantadas no Brasil no final dos anos 80 e início dos 90, com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo, sofrendo um retrocesso com o impeachment do mesmo e assunção do vice-presidente Itamar Franco, sendo retomadas com sucesso em 1994, após a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na esteira do sucesso do plano de estabilização da moeda brasileira – que foi denominado Plano Real – o novo governo prometia garantir a inserção do país no mercado internacional globalizado – o que interessava a uma parcela da classe dominante, aquela atrelada ao capital externo, pois isso preservaria os seus lucros – através da instituição de um amplo programa de reformas que “modernizassem”, por exemplo, a

legislação trabalhista e setores estratégicos como o de comunicações, de transportes, energia e o siderúrgico.

Em suma, era preciso construir um "Brasil Novo" ou "Novo Brasil", reformando o Estado brasileiro, redefinindo o seu papel e as suas funções. E para garantir o sucesso de tal empreitada era necessário criar mecanismos de marketing político que dessem sustentação a essas reformas perante a opinião pública, de modo que a mesma pressionasse os políticos ligados a uma visão mais nacionalista – defensores de um modelo de desenvolvimento nacional autônomo e de uma ação do Estado mais assistencialista e promotora do bem-estar social, e considerado "arcaico" para os ditos "modernos" que estavam agora no poder – a votarem favoravelmente às mesmas.

Assim, a adoção dessas reformas era essencial para essa parcela da nossa elite ligada ao capital externo manter e ampliar as fontes da sua riqueza, pois a implantação das referidas reformas garantiria a crescente absorção de capital e de produtos industrializados oriundos dos países mais ricos pelo mercado nacional em condições mais que favoráveis devido à política de livre fluxo de mercadorias e capitais entre os países – uma das pedras de toque do processo de globalização da economia.

Para atingir esse fim, era imprescindível a rearticulação do poder nacional, com o fim da idéia do Estado tentacular e responsável pelo bem-estar social. O Estado agora deveria ser "mínimo", no falar dos neoliberais, corrente de pensamento econômico que se tornou hegemônica no mundo ao final da década de 80, pois só assim seriam criadas as condições necessárias para recolocar o país nos trilhos do progresso e garantir a expansão das relações capitalistas no país (Cf. Pedro, p. 389-391).

2. O impacto sobre o setor educacional

Na área educacional, o ímpeto reformista do governo

federal, presidido por Fernando Henrique Cardoso, não foi menor e resultou na implementação de diversos projetos: Emenda da Constitucional número 14, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Fundo de Valorização do Magistério, TV Escola, Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A adoção do Saeb insere-se no esforço do Ministério da Educação de atender as exigências do principal financiador externo do nosso sistema educacional, o Banco Mundial, na década de 80, como afirma Maria Inês Pestana, do Departamento de Avaliação da Educação Básica do MEC, pois "a partir de então, o Banco Mundial começou a condicionar seus empréstimos à organização de uma estrutura de avaliação" (*Nova Escola*, p. 15, maio 1997).

Inserido também nesse esforço do governo de submeter a educação brasileira a um amplo processo de avaliação, o MEC realizou a avaliação dos manuais escolares a serem adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Ocorre que, como as outras iniciativas do governo federal para modernizar a educação brasileira, tal processo resultou em intensa polêmica entre as partes envolvidas: autores, editores e avaliadores do MEC. Aos professores e alunos, consumidores finais dos livros didáticos, coube a função de meros espectadores.

O descontentamento dos autores de livros didáticos com os critérios que balizaram a análise e classificação dos livros didáticos, o que significava a inclusão ou não no rol dos livros que podiam ser escolhidos pelos professores das escolas brasileiras incluídas no Programa Nacional do Livro Didático, foi expresso através de um boletim informativo da Abrale (Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos), em setembro de 1998.

Em linhas gerais, os autores repudiavam o processo de avaliação como estatizante e antidemocrático, denunciando a arbitrariedade na escolha dos avaliadores do governo, na medida em que não houve um critério público para se formar as

comissões de avaliadores. Essa falta de representatividade tornaria ilegítimo o processo de avaliação, por parte do MEC.

Afirmam também que se verificam contradições gritantes nas avaliações e um alto grau de subjetividade presente nos juízos emitidos pelos avaliadores, o que fez livros serem aprovados ou excluídos por motivos discricionários. E essa desqualificação do MEC, em relação ao trabalho dos professores, ao tutelá-los através de um Guia, significou a exclusão de livros testados, avaliados e aprovados em milhares de escolas públicas e particulares.

Em suma, para a Associação Brasileira de Autores de Livros Didáticos, o processo de avaliação do MEC foi marcado pelo autoritarismo, expresse, sobretudo, na falta do direito de resposta dos autores excluídos, que sofreram danos morais e materiais em razão do abuso do poder do Estado (*Informativo Abrale*, p. 1).

Apesar dos protestos da Abrale, o governo federal, através do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, não aceitou rever os critérios adotados para a classificação dos livros didáticos, como recomendados ou não pelo MEC, para serem adotados pelos professores das escolas públicas.

O interessante é que, posteriormente, o senhor Paulo Renato, ao conceder uma entrevista a uma revista voltada para o Ensino Fundamental, relativizou a importância de se adotar um livro didático considerado bom ou ruim, ao comentar os últimos resultados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Eis as suas palavras:

Em Minas e no Nordeste, por exemplo, as médias aumentaram. Em Minas, por causa da contumácia de uma política de oito anos. No Nordeste, pela ação do Ministério. Tome-se o livro didático. Ele nunca havia chegado às escolas. Não é que se usavam livros ruins. Eles simplesmente não chegavam às escolas nordestinas. Nestes últimos três anos, ele está lá, dentro da escola. Na mão do aluno. (Nova Escola, fev.1999, p. 6)

Assim, ficam no ar uma série de indagações acerca da política governamental no que tange ao livro didático:

1. Afinal, é importante ou não para o Ministério da Educação o envio de livros didáticos de qualidade para o aperfeiçoamento da educação brasileira, ou tanto faz, o importante é que eles cheguem às mãos dos alunos?

2. Em que medida os critérios utilizados pelos avaliadores do MEC são suficientes para garantir a seleção e aprimoramento dos livros didáticos mais adequados ao esforço de melhoria do ensino fundamental e médio?

3. Livro didático: fonte de polêmicas

A reflexão sobre a ação governamental no setor educacional e mais especificamente no que se refere ao processo de avaliação e envio dos livros didáticos pelo MEC para as escolas se impõe como uma questão relevante para os educadores devido ao papel central que os manuais escolares ainda desempenham no processo pedagógico.

O livro didático tem predominado como material preferencial de apoio à ação de professores e alunos na busca da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, desde o século XIX. Sua função precípua era a de realizar a transposição prática entre os conteúdos programáticos prescritos nos guias curriculares oficiais e o conhecimento que deveria ser trabalhado em sala de aula por professores e alunos.

Em outras palavras, o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, desempenhando o papel de um suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares:

é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de

explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicações específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos, etc. (Bittencourt, p. 72)

Ao fazer realizar esta transposição prática entre a postura pedagógica oficial e o conhecimento trabalhado nas salas de aula, inclusive com a edição de um "livro do mestre", o livro didático reflete os métodos e as condições de ensino de seu tempo. E, nesse aspecto, na condição de instrumento pedagógico que, por excelência, elabora as estruturas e as condições que devem nortear o trabalho docente:

Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem, exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (Bittencourt, p. 72)

Ao instituir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o próprio governo federal reafirmou essa condição do livro didático como um dos mais importantes referenciais para o ensino e aprendizagem de milhões de brasileiros.

O que ocorre é que antes da adoção do atual processo de avaliação do MEC não se podia deixar de considerar o papel ativo que o professor possuía na movimentação das diversas etapas que caracterizam a produção e consumo dos livros didáticos.

As editoras e autores tinham que levar em conta, ao elaborar o seu produto, as necessidades do professor/consumidor. Isto porque cabia a ele, na maioria das vezes, a escolha do livro e a determinação de como seria realizada a sua leitura em sala de aula.

É óbvio que este papel decisivo do professor em relação ao livro a ser adotado nas escolas sofria limitações, pois o conteúdo dos mesmos tinha de estar de acordo com os guias curriculares então vigentes e com a demanda verificada em relação aos títulos oferecidos. Assim, o professor indicava três títulos e a escola recebia um deles, se o mesmo estivesse entre os mais indicados entre todos os docentes que participaram do processo de escolha.

Essa última restrição, de caráter econômico, nos remete a uma questão fundamental: o livro didático é um produto industrial como qualquer outro. Sua produção e consumo só podem ser plenamente compreendidos se inseridos dentro da lógica de reprodução do capital no sistema capitalista.

A produção do livro didático movimenta um gigantesco e rico mercado de consumo, com a publicação anual de uma infinidade de novos títulos. E esta produção, desde a sua concepção até a sua confecção final, tem de sujeitar-se à lógica do mercado. Assim, o livro é mais fruto de uma indústria cultural que impõe uma formatação específica a esse produto, tal como número de páginas e ilustrações, que é expressão mais do trabalho dos profissionais do mercado (editores, programadores visuais, ilustradores) que do autor da obra:

Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos.

São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas. (Chartier, p. 126)

Quando o Governo Federal resolveu destinar uma verba específica para a compra e envio dos livros didáticos para a maioria das escolas brasileiras, acelerou brutalmente a demanda neste nicho de mercado. A União tornou-se o principal cliente deste segmento da indústria cultural e os professores vieram-se assediados pelas editoras, com propaganda de seus produtos.

Contudo, ao iniciar o programa de avaliação do livro didático, em 1996, o Governo Federal retirou a antiga prerrogativa dos professores de indicar no catálogo das editoras os livros que considerava mais adequados.

Como afirma o *Boletim Acorda, Brasil*, publicação do Ministério da Educação e do Desporto, em seu artigo "Obras que não vêm do acaso":

Era preciso fazer com que os livros ganhassem qualidade, estivessem atualizados, não contivessem erros conceituais nem manifestassem qualquer forma de discriminação ou preconceito, como era comum.

Para "limpar" os livros, o MEC avaliou e classificou as obras em detalhes. Ao mesmo tempo, ofereceu aos professores um guia com informações a respeito de cada publicação, um modo de auxiliá-los na hora de escolherem as obras a serem utilizadas em sala de aula. (Boletim Acorda, Brasil, p. 17).

É ponto pacífico o fato de que muitos livros didáticos estão evadidos de erros conceituais e contribuem para a difusão de preconceitos. Afinal, as pessoas que produzem os livros didáticos são portadores de ideologias e as expressam na redação dos textos e mesmo na seleção das gravuras e fotos que são escolhidas para ilustrá-los.

Umberto Eco e Marisa Bonazzi, no seu livro "Mentiras que parecem verdades", denunciam o trabalho de mistificação da realidade realizado pelos livros didáticos utilizados na Itália para iniciação das crianças na leitura. E são taxativos em suas críticas:

... os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem a sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. (Eco & Bonazzi, p. 16)

É realmente um fato preocupante para todos nós, educadores, pais e autoridades governamentais que o livro didático

seja um instrumento privilegiado de propagação de preconceitos e reducionismos. Principalmente porque ele ainda é o recurso didático mais acessível de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, condição reforçada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Portanto, nada mais adequado que se exija dos autores e das editoras que produzem esse material de ensino que submetam o seu conteúdo a uma avaliação constante dos seus consumidores diretos: professores, alunos, pais e autoridades governamentais.

Ocorre que o Ministério da Educação chamou totalmente para si a responsabilidade de classificar as obras como adequadas ou não para serem incluídas nas listas que são submetidas aos professores para a indicação dos livros didáticos, os quais serão comprados e enviados para as escolas.

Este guia de livros didáticos oficialmente aprovados pela avaliação do MEC, expressa através de uma escala com uma, duas e três estrelas, significou uma certificação de qualidade para os recomendados e a execração pública dos rejeitados, condenados através dos meios de comunicação.

Ao proceder assim, de forma tão arbitrária e antidemocrática, o MEC desconsiderou a natureza complexa que caracteriza esse produto cultural que é o livro didático.

A avaliação dos referidos manuais não pode limitar-se apenas a uma análise técnica acerca da sua qualidade, expressa através da adequação dos seus conteúdos a parâmetros curriculares ditados pelo MEC. Afinal, o livro didático se presençou, ao longo da história, principalmente para reforçar o papel da escola como instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto pelo Estado e das camadas dominantes.

Portanto, reiteramos mais uma vez, para se estabelecer critérios de avaliação dos livros didáticos é necessário ter-se em conta o fato do mesmo ser um produto cultural limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. Tal condição fica patente no acalorado debate que se seguiu

após a avaliação de 1998, com os autores e editoras que tiveram títulos retirados da lista oficial do MEC, alegando prejuízos financeiros e discriminação ideológica.

Nesse sentido, a fala do professor e autor Gilberto Cotrim é bem representativa da celeuma instalada com os resultados da avaliação dos livros didáticos:

Pessoas e editoras foram beneficiadas. Quando o livro era escolhido pelo professor nenhum chegava a vender dois milhões de exemplares, pois havia muitas alternativas. Hoje uma coleção indicada chega a vender quatro milhões de exemplares. Está se criando a Livrobóia, que dita uma conduta de pensamento didático para o Brasil todo. É a centralização do dinheiro público que formará uma casta de autores oficiais de livros didáticos. (Informativo Abrale, p. 7).

Também de pouco adiantará os manuais selecionados e enviados pelo MEC estarem de acordo com os parâmetros curriculares oficiais, sintonizados com os últimos avanços e teses acadêmicas ou "limpos" de erros conceituais, indução a erros, insuficiências metodológicas, preconceitos ou discriminações, se não se levar em conta o uso que o professor fará dele.

Foi o que constatou o próprio Ministério da Educação, através do Projeto Nordeste (PN). Esse projeto financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) investiu, de 1993 a 1997, US\$ 396 milhões no Ensino Fundamental da região. Só em livros didáticos, foram distribuídos 62 milhões de exemplares, mas se constatou a falta de preparo dos professores para usar com eficácia as obras:

Uma pesquisa realizada pelo PN (Projeto Nordeste) no Piauí, entre janeiro e maio de 1997, mostrou que muitos professores não abriam o livro novo ou logo o abandonavam, porque preferiam distribuir material mimeografado aos alunos, encher o quadro-negro com conteúdos e

exercícios ou usar cartilhas e livros ultrapassados, mas que eram do seu pleno domínio. (Boletim Acorda, Brasil, p. 17).

O erro crasso foi distribuir livros com uma concepção construtivista que privilegia a construção do conhecimento através de questionamentos, a professores acostumados a utilizar cartilhas, onde as respostas às questões propostas nos textos já vêm prontas no livro do mestre. Era preciso primeiro capacitar os professores na lida com esta nova concepção deste instrumento pedagógico, antes tão familiar a eles.

Assim, se quisermos que a avaliação do livro didático contribua para o aprimoramento do ensino ministrado nas escolas públicas, é fundamental que se estabeleçam os diferentes usos e leituras que professores e alunos fazem dos manuais escolares.

É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção dos professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino mais autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. (Bittencourt, p. 73).

Concluindo, os livros didáticos são passíveis de erros, sejam eles de revisão ou mesmo conceituais. Também são veículos de reprodução de ideologias e preconceitos. Estão vinculados à lógica do capital, tendendo à padronização. E, portanto, devem ser avaliados constantemente visando a torná-los mais adequados a cumprir o seu papel de facilitadores do ato de educar.

O que é inadmissível é que o MEC, em nome do aperfeiçoamento da educação brasileira, usurpe o direito de escolha dos professores do material didático que considere mais adequado para cumprir sua função de educador e atente contra a pluralidade pedagógica ao impor uma única linha metodológica aos autores de livros didáticos.

O que o Ministério de Educação pode e deve fazer é analisar e indicar periodicamente os livros que considera mais adequados à consecução dos objetivos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Do contrário, tanto professores quanto autores, além, é claro, de toda a sociedade, terão cassado um dos direitos fundamentais de sua cidadania: o da pluralidade de idéias. Em outras palavras:

*Quando o sábio autocrático, que julga conhecer
o que é bom e o que é mau para a sociedade,
atinge o poder, instala a tirania dos justos, que é
despótica. (Otávio Paz)*

Referências Bibliográficas

- ABRALE (Associação Brasileira de Autores de Livros de Livros Educativos). *Informativo Abrale*, Ano II, n. 10, set. 1998.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo : Contexto, 1997.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa-Rio de Janeiro : Difel-Bertrand do Brasil, 1990.
- ECO, Humberto, BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo : Summus, 1980.
- NOVA ESCOLA. Avaliação permite cutucar os pontos fracos das escolas. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano XII, nº 102, p. 14-15, maio 1997.
- _____. *O check-up do ensino*. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano XIV, n. 118, p. 6-9, fev. 1999.

PEDRO, Antonio. *História da civilização ocidental*: geral e Brasil, integrada. São Paulo : FTD, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Boletim Acorda, Brasil*. Brasília, MEC/UNB, ano 2, n. 4, maio 1998.

Sistema de Gestão da Qualidade Total, com ênfase em normalização, aplicado às Instituições de Ensino Superior de Engenharia

João Antônio Lopes

Mestrando em Educação no Centro Unisal

Messias Borges Silva

Orientador no Programa de Mestrado em Educação no Centro Unisal

Doutor em Engenharia Química pela Unicamp

No atual processo de globalização, que ocorre, notadamente, nas áreas comercial e tecnológica entre os países emergentes e os de primeiro mundo, a Normalização e a Garantia da Qualidade são duas técnicas imprescindíveis para o desenvolvimento de uma organização, inclusive vocacionada à prestação de serviços à sociedade. É, pois, nesse cenário e com objetivo de elevar o nível de qualidade do ensino superior de engenharia que propõe-se, nesta oportunidade, um Sistema de Gestão da Qualidade Total – GQT, com ênfase em Normalização, às Instituições de Ensino Superior (IES) de Engenharia do Brasil, públicas ou privadas, organizadas conforme o artigo 8º do Decreto 2.306, de 19/08/1997. A Normalização, mola propulsora da referida proposta, constitui-se numa poderosa ferramenta que operacionaliza, eficazmente, o Projeto Pedagógico das IES em questão e fixa o perfil da Qualidade desejada. Em-pregou-se, aqui, a metodologia do tipo “pesquisa documental em fontes primárias e secundárias”, visando propor um sistema mais dinâmico e eficaz, em relação àqueles de GQT, porventura existentes. Uma vez implantado, espera-se que o sistema pro-

posto atinja os seguintes resultados: primordialmente o de excelência em nível de qualidade de Educação Superior de Engenharia. Outrossim, o de tornar as referidas IES mais cooperadoras, competitivas e seguras de suas sobrevivências no mercado global.

Introdução

O Exmo. Senhor Presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (2000), no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI da Constituição, sancionou o Decreto nº 3.507, de 13/06/2000, que dispõe sobre o estabelecimento de padrões de qualidade do atendimento prestado aos cidadãos pelos órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, indireta e fundacional, e dá outras providências.

Verifica-se, portanto, que o Governo Federal está preocupado com o nível de qualidade dos serviços prestados ao povo brasileiro, principalmente pelos organismos de administração que constituem um conjunto de poderes em ação, agindo em nome e no interesse do Estado, exercidos pela União, pelos Estados e Municípios.

Na medida em que fixa padrões de qualidade do atendimento, dentre eles os "observados na prestação de todo e qualquer serviço aos cidadãos-usuários", conforme art.2º, inciso I, do referido Decreto, por analogia à nova lei da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20/12/1996, também sancionada pelo Chefe da Nação Brasileira (1996), acredita-se, certamente, que o Governo esteja considerando, dentre outros, o nobre serviço da Educação Superior de Engenharia, prestado pelas respectivas IES do Brasil, já que tal Lei, em seu artigo 4º, inciso IX, preconiza que

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino,

definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Tais "insumos indispensáveis", em relação aos "padrões de qualidade de ensino", que devem ser garantidos, tratados na referida LDB, podem ser representados por aquelas dimensões da qualidade de que trata o art. 3º, incisos de I até IX do Decreto retro-mencionado (ex.: a atenção, o respeito e a cortesia no tratamento a ser dispensado aos usuários).

Entretanto, sabe-se que não somente estas totalizam o conjunto de dimensões da qualidade para os serviços prestados pelas IES de Engenharia. No tocante, por exemplo, às dimensões voltadas para o pessoal de linha de frente, em contato direto com o aluno (o seu principal cliente), podem ser consideradas, dentre outras: a aparência ou apresentação do pessoal (capacidade de ser tangível) e a explicação aos alunos sobre o serviço que desempenham numa linguagem que eles possam entender (capacidade comunicativa), etc. Tais dimensões, voltadas para esse tipo de pessoal – recepcionistas – são definidas por Mauro Zontag Adler (1992), quando este trata de qualidade em serviços.

Quando se trata de Educação Superior, há que se considerar outros tipos de dimensões da qualidade. Estas, inerentes à IES de Engenharia, visam a obtenção de padrões de excelência em qualidade de serviços, os quais podem ser conseguidos, a partir do momento em que forem abrangidos todos os entes que perfazem a cadeia constitutiva da instituição, a saber: sua estrutura organizacional, seu arranjo físico, seu corpo docente e dos demais funcionários, sua Política e seus Princípios da Qualidade, seus procedimentos administrativos internos, enfim o seu Projeto Pedagógico, etc.

Assim, para se atingir os tão sonhados padrões de excelência em Educação Superior (somatório das dimensões da qualidade perfeitamente reconhecidas), as "partes" da IES de En-

genharia têm que estar em harmonia entre si, superando, continuamente e de preferência, as expectativas do seu principal cliente – o aluno. Daí, a observação oportuna de Marco Antônio Silveira (1992), quanto à importância vital de se ter uma visão sistêmica. As partes de um todo (que compõem uma unidade ou um sistema) interagem entre si num processo dinâmico, e não sendo, simplesmente, partes justapostas umas às outras como tijolos numa parede. Capra (1982) diz que “em quase todos os campos do conhecimento tem-se retomado, gradualmente, o caminho da visão sistêmica”.

1. Objetivo

Este artigo apresenta uma proposta, com ênfase em Normalização, visando formular um Sistema de Gestão pela Qualidade Total GQT, perfeitamente possível de ser aplicado às IES de Engenharia do Brasil, a fim de torná-las aptas a enfrentar desafios relacionados à sobrevivência e competitividade, visando a prática da cooperação, bem como a prestação de um serviço educacional de excelência à sociedade brasileira.

2. Abrangência do Sistema de GQT proposto

O Sistema de GQT proposto abrange as IES de Engenharia do Brasil, inseridas no Sistema Federal de Ensino, o qual compreende, à luz do art. 16, incisos de I até III da LDB nº 9.394, de 20/12/1996, as Instituições mantidas pela União e as de Educação Superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada, bem como os Órgãos Federais de Educação.

Abrange, ainda, os Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal, particularmente os que compreendem as Instituições de Ensino mantidas pelo Poder Público Estadual e pelo Distrito Federal, bem como as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Municipal, conforme

preconizado no art. 17, incisos I e II, da LDB.

Por fim, são consideradas aquelas categorias de instituições privadas de ensino, fixadas no art. 20 da referida LDB, precisamente nos incisos I, II, III e IV, quais sejam: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Tais IES de Engenharia apresentam-se como susceptíveis de serem enquadradas no propósito do Governo Federal de melhoria dos padrões de qualidade do atendimento (prestação de serviços) à sociedade brasileira, o que, pela aplicação do sistema de GQT ora proposto, traduz-se na obtenção da Excelência em Educação Superior.

3. Referencial teórico

3.1 Qualidade

Segundo Claudius D'Artagnam C. Barros (1999), Qualidade é um conjunto de características de desempenho de um produto ou serviço que, em conformidade com as especificações, atende e, por vezes, supera as expectativas e anseios do consumidor (cliente).

3.2 Qualidade total

Este termo, criado por Armand V. Feigenbaum, americano, também citado por Barros (1999), se refere à Qualidade não necessariamente como algo ligado à perfeição de produtos e serviços ou à simples ligação entre cliente e fornecedor, mas sim como um processo que mobiliza TODOS para produzi-la, atendendo tanto às expectativas dos clientes internos quanto às dos clientes externos.

3.3 Gestão da qualidade total

Segundo Arruda (1997), este termo é definido como sendo um sistema gerencial que parte do reconhecimento das necessidades das pessoas e estabelece padrões para o atendimento destas necessidades. Visa não só manter os padrões que atendam às necessidades das pessoas, como também melhorar, continuamente, os padrões a partir de uma visão estratégica e com abordagem humanista.

3.4 Sistema de gestão da qualidade total

Em se tratando da seara da Educação Superior, este sistema constitui-se de normas que permitem coordenar os recursos humanos e materiais da IES de Engenharia, para que seus serviços superem as expectativas de seus clientes, sendo o principal deles o aluno, abrangendo, assim, o nível de excelência do ensino fornecido, dentre outros atributos da Qualidade: competitividade, competência, etc.

3.5 Tipos de sistemas da qualidade

José Ricardo Campelo Arruda (1997) nos leva, primeiramente, aos fundamentos da Administração Científica, os quais remontam a 1897, quando Frederick Taylor editou os estudos sobre tempos e movimentos, onde é apresentada a idéia de analisar e medir a forma como o trabalho é realizado, de modo a torná-lo mais eficaz.

Em 1924, Walter A. Shewhart, dos Laboratórios Bell, iniciou o controle estatístico da Qualidade. Ele criou um *sistema* (o grifo nesta e nas demais é nosso) de medição de variância nos *sistemas* de produção denominado de "Statistical Process Control" (SPC) ou controle Estatístico do Processo (CEP). Criou também o ciclo "Plan-Do-Check-Action", conhecido como PDCA, aplicado para melhorar a maneira de realizar um traba-

lho que passou a ser a estrutura básica de um novo modelo de Administração, a Gestão da Qualidade Total.

Segundo Arruda (1997), a primeira norma a respeito de amostragem de aceitação para material recebido, a British Standard 600, foi elaborada em 1935 por E.S. Pearson.

Esta Norma foi depois substituída pela British Standard 1008, adaptada a partir da U.S. Z-1 Standard, desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial.

Logo após o término da Guerra, em 1946, foi fundada a Sociedade Americana para o Controle da Qualidade (ASQC), hoje ASQ somente. Neste mesmo ano, foi fundada a União Japonesa dos Cientistas e Engenheiros (JUSE), que criou o Grupo de Pesquisa de Controle da Qualidade (QCRG), o qual começou a desenvolver o Controle Japonês da Qualidade.

Em 1950, William Edwards Deming foi convidado pela JUSE para levar aos líderes industriais japoneses os conceitos de Controle da Qualidade.

Durante os anos 50 e início dos 60, Armand V. Feigenbaum, americano, lançou os princípios básicos do Controle da Qualidade Total (CQT) que, segundo Vicente Falconi Campos (1990), é conhecido, no Japão, como sendo o Controle da Qualidade por Toda a Empresa (CQTE), que é um *sistema* administrativo aperfeiçoado naquele mesmo país, a partir das idéias americanas lá introduzidas logo após a segunda guerra mundial. No entanto, no estrangeiro, os japoneses preferem utilizar a sigla CWQC (Company Wide Quality Control) para diferenciá-lo do *sistema* TQC. O CQTE é baseado na participação de todos os setores da organização e de todos os funcionários no estudo e condução do controle da qualidade. Ainda Arruda (1997) nos relata que, em 1958, Feigenbaum foi procurado por um grupo japonês que estudava a Qualidade, liderado por Kaoru Ishikawa. Este grupo adotou o nome CQT (Controle da Qualidade Total) e passou a usá-lo no Japão.

Mauriti Maranhão (1997) afirma que, historicamente, antes de ter-se duas preocupações de natureza sistêmica, com a

segurança (e a conseqüente Qualidade) das instalações nucleares e com a confiabilidade (e a conseqüente Qualidade) de artefatos militares e aeroespaciais, as normas técnicas tinham como principal objetivo o tratamento das questões localizadas, tais como para produtos (por ex.: a padronização de terminais de um motor ou dispositivo elétrico), para materiais (por ex.: fixação de propriedades do aço para contratação civil) ou para serviços (por ex.: os procedimentos para tráfego aéreo).

Em 1959, o Departamento de Defesa dos EUA passou a exigir que os fornecedores das forças armadas possuíssem Programas de Qualidade, por meio da adoção da MIL STD Q-9858 - Quality Program Requirements (Requisitos de Programas de Garantia da Qualidade).

Dário Francisco Loriato (1990) lembra o surgimento, em 1965, da MIL STD Q - 9858 A, como atualização da anterior, bem como, em 1968, da ANSI/ASQC C1 (ANSI Z 1.8 - 1971) - Specifications of General Requirements in a Quality Program (Especificações de Requisitos Gerais para um Programa da Qualidade).

Em 1969, surge a RDT - F2-2T - Reactor Development Technology (Tecnologia de Desenvolvimento de Reator).

Também em 1969, surge uma proposta de emenda ao 10-CFR-50, que acrescentou um "Apêndice B" (Critérios de Garantia da Qualidade para Centrais Nucleares), documento conhecido como os 18 critérios de garantia da qualidade. Naquele mesmo ano, a Subcomissão de Energia Nuclear, que integra a Comissão do ASME (American Society of Mechanical Engineers), sobre caldeiras e vasos de pressão, ampliou seu campo de atividades, passando a abranger os componentes do sistema nuclear de uma usina. Na edição de 1971, do referido código, as exigências de garantia da qualidade passaram a incidir sobre os proprietários, fabricantes e montadores de componentes de sistemas nucleares. Essas exigências constam no art. NCA-4000 da Seção III do referido código. Logo a seguir, a mesma ASME estendeu às aplicações convencionais de vasos

de pressão (incluindo os utilizados nas indústrias do petróleo e petroquímica), a mesma exigência, embora com nível de rigor menor. Para essa condição simplificada, a ASME denominou de *Sistema de Controle da Qualidade* (Quality Control System). Tal fato consta do Apêndice 10, Seção VIII, do referido código.

Loriato (1990) relata que, em 1971, surge a ANSI N 45.2 - Q A Program for MPP. Já, em 1972, surge a BS 4891 - A Guide to Quality Assurance (Um Guia para a Garantia da Qualidade) e, em 1974, a ASME-SEC - III - Art. M.A. 400 - Quality Assurance (Garantia da Qualidade).

A AIEA-International Atomic Energy Agency, em 1976, edita o Safety Code of Practicals on Quality Assurance for Nuclear Power Plants. Em 1978, a ASQC - American Society for Quality Control aprova a ANSI/ASQCA3.

Maranhão (1997) nos revela que, em 1979, a Inglaterra, por intermédio do British Standard Institute (BSI), publicou a série de normas BS5750, uma evolução dos AQAP - Allied Quality Assurance Procedures - Procedimentos de Garantia da Qualidade da OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte).

Surge, em 1980, a ISO-6215 - Quality Assurance for Nuclear Power Plants, editada pela ISO - International Organization for Standardization.

Em 1983, a ASME edita o Boiler and Pressure Vessel Code, Section III - Nuclear - Quality Assurance. Naquele mesmo ano, surge a ANSI/ASME NQA 2 - Quality Assurance Requirements. Já em 1984, surge a série de Normas NBR 8593 a 8597, da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, que tratam de Programas da Qualidade.

O Programa de Garantia da Qualidade é considerado no Canadá, em 1985, através da emissão, pela CSA (Canadian Standards Association), da série de Normas CAN 3 - Z299 - categorias de 1 até 4. Naquele mesmo ano, a ASME emite a ANSI/ASME SPPE 1/85 - Quality Assurance and Certification

of Safety and Pollution Revention Equipment.

Por fim, Maranhão (1997) nos mostra que, em 1987, a ISO oficializou a série 9000, a partir de pequenas mudanças na BS 5750, sendo que o Reino Unido adotou, prontamente, designando-a como BS5750 – 1987. Mais tarde, na Europa, a ISO série 9000 passou a ser chamada Norma Européia 29000.

Nos EUA, ela recebe o nome de ANSI/ASQ CO 90/Q91/Q92/Q93/ e 94 (Normas Americanas/Normas da Associação Americana de Controle da Qualidade). Em 1994, os 73 países de maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo a adotaram como Norma Nacional. Atualmente, 130 países compõem a ISO, conforme Selma Rocha (2000). Até 1998, foram emitidos 270 mil certificados ISO 9000, dentre os quais a Europa tem uma participação de 61,13%. Porém, o maior crescimento de certificações ISO 9000, em 1998, ocorreu nos EUA, seguido de perto pela Itália e depois Austrália, Alemanha, China e França. As Certificações mais conhecidas hoje são as de *Sistemas de Qualidade* – ISO 9001/2/3, para fornecedores da Ford, Chrysler e GM – QS 9000, para fornecedores da FIAT – AVSQ'94, *Sistema de Gestão Ambiental* – ISO 14001 e *Sistemas de Saúde e Segurança Ocupacional* – OHSAS 18001.

O Comitê Técnico 176 da ISO designou um grupo de especialistas para preparar um Plano Estratégico para a arquitetura, numeração e implementação da ISO 9000, chamado "VISÃO 2000" e seus princípios foram adotados, na integra, pelo TC 176. A certificação ISO 9000 garante a adoção e a manutenção de um *Sistema de Gestão da Qualidade*.

A ISO 9001:2000, cuja publicação da versão oficial está prevista para o último trimestre de 2000, contém uma nova estrutura orientada ao gerenciamento por processos e uma seqüência mais lógica do conteúdo, além de incluir o processo de melhoria contínua como um importante passo de acréscimo ao Sistema da Qualidade, explica o auditor Maurício Ricardo Bruno Sócio (2000), um dos responsáveis pela capacitação dos auditores da Fundação Vanzolini na nova revisão da Norma ISO.

4. O Sistema de GQT proposto

4.1 Estrutura

É no Projeto Pedagógico (PP) que a IES de Engenharia define (e redefine) sua Política, sua Missão, seus Objetivos, inclusive os da Qualidade, suas Metas e Ações, não só referentes à Gestão Escolar, bem como às áreas técnico-pedagógica, científico-tecnológica (pesquisa), de extensão comunitária (integração com as famílias, empresas e comunidade em geral), de infra-estrutura e outras afins, tais como: sistema de transporte, etc. Tais metas e ações são passíveis de serem atingidas e realizadas, num determinado período de tempo (por exemplo: anualmente), através da constante interação com o ambiente externo (a sociedade). Trata-se, portanto, de um processo continuado e adaptativo.

Na tentativa, pois, da referida IES operacionalizar os seus objetivos da qualidade, pré-estabelecidos em seu projeto pedagógico, pode, a mesma, fazê-lo mediante a implementação do Sistema de GQT, ora proposto, cujo pilar principal é representado pelo Manual da Qualidade (MQ) da organização, de nível estratégico. O MQ desdobra a Política e os Princípios da Qualidade da IES de Engenharia, bem como define as Diretrizes da Alta Administração da Instituição. Além disso, ele contém a Linha Conceitual da Qualidade da citada IES, indicando "o que" a organização se propõe a fazer, em termos de nível de Qualidade da Educação prestada à sociedade brasileira, em particular ao aluno.

Tal Linha Conceitual é detalhada, no MQ da IES em apreço, na forma de procedimentos, os quais, por sua vez, estabelecem as Diretrizes, definidas pela IES, visando implementar a Política da Qualidade pré-estabelecida.

As Diretrizes em questão, constantes no MQ da IES, devem ser seguidas por todas as Unidades de Negócio da organização, aqui definidas como Unidades de Gestão (UG's). Para

transformar estas Diretrizes em ação, nas respectivas UG's, os procedimentos, definidos no MQ, são complementados por outros tipos de Manuais, de níveis tático e técnico-operacional, abrangendo aquele, por exemplo, uma determinada UG e este relacionado às atividades e/ou procedimentos descritivos das atribuições e responsabilidades de um determinado setor/departamento da UG. Tal complementação se encerra pelos Documentos Normativos que se fizerem necessários, quais sejam: Plano de Gestão (G), Norma (N), Instrução de Trabalho (I) e Especificação (E).

Segue-se, portanto, dentro do MQ da IES de Engenharia, a existência de uma Norma que define o Sistema da Qualidade da IES em questão, como sendo o conjunto da sua Estrutura Organizacional, dos seus procedimentos, dos seus processos de gestão e dos seus recursos, necessários à implementação da Gestão da Qualidade Total (GQT), tudo, evidentemente, em conformidade com a Norma Técnica ISO 9004-2/94 ou NBR ISO 9004-2/94 (1994), que considera a gestão mais moderna da qualidade e dos elementos do Sistema da Qualidade, juntamente com a revisão por que passa a mesma, visando sua versão 2000.

Além de definir tal Sistema, a referida Norma estabelece procedimentos que devem assegurar o funcionamento harmônico, eficiente e eficaz do Sistema da Qualidade da IES, imprimindo-lhe sensibilidade e agilidade para reagir contra as disfunções de quaisquer de seus subsistemas.

Conseqüentemente, a Excelência do Nível de Qualidade da Educação prestada pela IES de Engenharia é obtida, graças, primordialmente, à Normalização – processo de se estabelecer regras e documentos normativos – que funciona como um Subsistema do Sistema da Qualidade da organização.

Assim, com o desenvolvimento da tecnologia e do progresso não só das organizações industriais, bem como das acadêmicas, principalmente no tocante à revolução do conhecimento, cresceu a necessidade de sistematizar a Normalização,

visando a simplificação, a desburocratização, a facilidade de comunicação, dentre outros aspectos e, principalmente, a fixação da memória tecnológica da IES em apreço.

Em sentido mais amplo, a Normalização fixa o perfil da Qualidade desejada e, portanto, necessita ter um tratamento corporativo, o qual se dá, através de um Sistema de Documentação Normativa denominado, para efeitos deste artigo, de Sistema Normativo IESE (Instituição de Ensino Superior de Engenharia). Em síntese, tal sistema é o conjunto de Documentos Normativos (G/N/I/E), que estabelecem diretrizes, práticas e critérios, com a finalidade de orientar a execução de atividades relacionadas com a definição dos serviços prestados pela citada IES, o desenvolvimento de processos administrativos, materiais, manutenção, aquisição de novos equipamentos, qualidade, segurança, higiene escolar e controle ambiental, padronização e componentes e/ou materiais, de forma a estabelecer o padrão de garantia da Qualidade dos serviços da IES de Engenharia.

Outrossim, tais documentos normativos são elaborados, codificados, emitidos/revisados, verificados, condensados, aprovados, implantados e auditados, tendo como referência as 6 Normas Básicas (6 NB's) que constituem, além da ampliação do Programa de Extensão Tecnológica em Normalização e Qualidade Industrial, estabelecido pelo INMETRO (1991), uma vez que considera 6 e não 4 NB's, são uma adaptação à Área Acadêmica, destacando-se como sendo as ferramentas principais utilizadas para o gerenciamento do Programa de Normalização da IES de Engenharia.

Tais ferramentas têm caráter mandatário corporativo, devendo ser seguidas por todos da referida IES, uma vez que uniformizam e/ou padronizam a documentação e o processo de tratar a Normalização na IES em apreço.

Trata-se, portanto, de uma metodologia consistente e completa, pois que orienta a Normalização, desde a fase de elaboração de Documentos Normativos até a auditoria e o

gerenciamento dos mesmos.

Finalmente, considera-se os Registros da Qualidade (RQ's), documentos de controle, que são de qualquer natureza, relevantes para a demonstração da qualidade praticada pela citada IES, por exemplo: documentos comprobatórios de avaliação de desempenho dos alunos, relatórios de controle de processo educacional, notas fiscais, registros de treinamento do pessoal acadêmico (funcionários da IES), relatórios de auditoria interna da Qualidade, etc.

Portanto, os RQ's fornecem os dados e as informações comprobatórias de que o Sistema de GQT efetivamente funciona, proporcionando confiança/credibilidade aos clientes (sociedade em geral – principalmente o aluno) e à Direção da IES, quanto à Garantia do nível de Qualidade da Educação prestada – o de Excelência.

A Figura 1, a seguir, ilustra os tipos de documentos do Sistema de GQT, ora proposto para as IES de Engenharia, dispostos numa forma hierárquica.

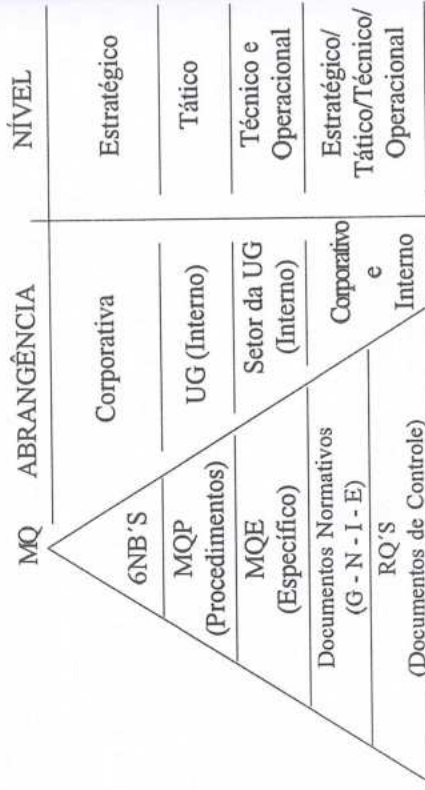


Figura 1. Sistema de GQT da IES de Engenharia

O MQ apresenta a Política da IESE, bem como a Política e os Princípios da Qualidade, além das demais Diretrizes da Alta Administração. Indica "o que fazer" para atingir os objetivos da Qualidade e implementar a disseminação das Políticas, dos Princípios e das Diretrizes da Qualidade.

As NB's gerenciam o Programa de Normalização da referida IES (metodologia consistente), ou seja, a uniformidade e/ou padronização da documentação e do processo de tratar a Normalização na organização. Indicam o perfil da Qualidade desejada, uma vez que constituem-se nas ferramentas principais da Normalização. São elas: NB1 - Sistema de Documentação Normativa (DN), NB2 - Elaboração de DN, NB3 - Emissão e Revisão de DN, NB4 - Implantação de DN, NB5 - Auditorias de DN e NB6 - Codificação de DN.

O MQP (procedimentos) apresenta o desdobramento/detalhamento da Política da Qualidade da IES de Engenharia. Trata das Diretrizes que devem ser seguidas pelas UG's da IES em questão, para a elaboração dos MQE's de cada Setor da UG. Indica, pois, "como fazer" para atingir os objetivos da Qualidade e implementa as Diretrizes do MQ Corporativo.

O MQE (Específico) apresenta o desdobramento/detalhamento do que foi estabelecido no MQP, anterior, ou seja, trata das Diretrizes que devem ser seguidas pelos respectivos Setores da UG, visando a elaboração dos documentos normativos de cada setor. Indica, pois, "como fazer" para atingir os objetivos da Qualidade e implementa as Diretrizes do MQP (procedimentos).

Os documentos normativos (G-N-I-E) apresentam as prescrições que definem tecnicamente o serviço, as quais gerenciam processos, estabelecem instruções e procedimentos a serem adotados durante a administração, definindo valores, fornecendo recomendações, estabelecendo padrões, limites e medidas de controle, com o objetivo de obter uniformidade. Tais documentos normativos indicam, pois, o padrão de Garantia da Qualidade dos Serviços da IES de Engenharia e

implementam a formalização do Padrão de Garantia da Qualidade dos Serviços da IES em apreço.

Os RQ's apresentam os dados e informações comprobatórias de que o Sistema da Qualidade efetivamente funciona, ou seja, trata-se de um voto de confiança aos clientes (sendo o aluno o principal deles) e à Direção da Organização, quanto à Garantia da Qualidade dos serviços prestados. Demonstram, pois, a Qualidade praticada pela IES de Engenharia.

4.2 Gerenciamento

O Quadro 1, a seguir, é um extrato do gerenciamento do Sistema de GQT proposto, com base no Ciclo PDCA, de Walter A. Shewhart.

Quadro 1.
Extrato do Gerenciamento do Sistema de GQT proposto.

P - PLAN		FASE: PRÉ-NORMALIZAÇÃO		
N.º ORD.	ETAPAS/DOCUMENTAÇÃO	QUEM	PROCEDIMENTOS	
01	Organograma da IESE	NN	Projeto Pedagógico e Programação	
02	Estrutura-Sistema da Qualidade IESE			
03	Estrutura-Sistema de Normalização IESE			
04	Gerenciamento - Sist. de Normalização IESE			
05	AN's/RNA's/ RDNA's/Definições			
06	Matriz de Responsabilidades			
07	06 Normas Básicas			AA
08	Desenvolvimento-Mentalidade Normativa			NN
09	Matrizes Serviço x Cliente/Fornecedor			AN
10	Fluxograma Macro das Atividades			RNA
11	Verificação - Necessidades de Documentos			
12	Relação de Documentos Normativos			
13	PAN (Priorização do PDN)			

D - DO		FASE: NORMALIZAÇÃO	
14	Levantamento da Memória Tecnológica		Coleta e Análise de Dados
15	Definição dos Formulários	RDNA	Elaboração
16	Elaboração/Redação do Texto-Base		
17	Consenso Interno	RNA/ RDNA	Formal e Informal
18	Adequação do Texto-Base		Adequação
19	Consenso de Interface	NN	Formal
20	Adequação Final		Consolidação
21	Impressão		Impressão
22	Verificação-Assinatura	AN	Verificação
23	Aprovação-Assinatura		Aprovação
24	Evidências Objetivas (Docs. Normativos)		Registro
25	Divulgação/Distribuição/Arquivo	NN	Divulgação/ Distribuição/ Arquivo
26	Termo de Responsabilidade		
27	Índice Geral de Docs. Normativos/Emissão		
28	Implantação	AN	Implantação
29	Avaliação Pós-Implantação	NN	Avaliação
30	Documento Normativo em Utilização	AN	Utilização

C - CHECK / A - ACTION		FASE: PÓS-NORMALIZAÇÃO	
31	PAAN		
32	Lista de Verificação/Elaboração		
33	Implantação da Auditoria	NN	
34	Relatório Mensal da Auditoria		Auditoria
35	Emenda do Documento Normativo	AN	
36	Revisão do Documento Normativo		
37	Revisão do Acervo de Docs. Normativos	NN	
38	Gerenciamento do Ciclo PDCA		Gerenciamento

Legenda

IESE = Instituição de Ensino Superior de Engenharia

AA = Alta Administração

NN = Núcleo de Normalização

PDN = Plano Diretor de Normalização

AN = Área de Normalização

PSN = Planejamento Sistemático de Normalização

RNA = Representante de Normalização de Área

PAN = Programa Anual de Normalização

RDNA = Redator de Documento Normativo de Área

PAAN = Programa Anual de Auditoria Normativa de Área

5. Conclusão

A aplicação do Sistema de Gestão da Qualidade (GQT), com ênfase em Normalização, proposto neste artigo, para as Instituições de Ensino Superior (IES) de Engenharia do Brasil, possui diversas fases que devem estar planejadas e programadas no Projeto Pedagógico da referida Instituição. Uma das etapas mais importantes da Pré-Normalização, o Desenvolvimento da Mentalidade Normativa, está diretamente relacionada com as pessoas comprometidas com a implantação do citado Sistema, as quais, certamente, são mais importantes para êxito do que a precisão da técnica a ser empregada.

Não menos importância deve ser dada ao Treinamento, quando da elaboração/redação dos textos-base dos documentos normativos, consolidados, por consenso da comunidade interessada da IESE, seja dessa ou daquela Unidade de Gestão (UG). Por fim, a implantação de um processo de auditoria eficaz, consubstanciado por um gerenciamento de todo o Programa de Normalização da IESE baseado no Ciclo PDCA, de Walter A. Shewhart, bem como na Norma ISO 9004-2/94 e suas revisões/2000, certamente favorecerá o atingimento do somatório das dimensões da qualidade que deverão caracterizar uma IES de Engenharia como prestadora de excelente nível de qualidade de Educação Superior.

Referências Bibliográficas

- ADLER, Mauro Zontag. Qualidade em serviços: escolhendo as dimensões da qualidade para se tornar competitivo. Anais do 2º Congresso Internacional de Normalização e Qualidade da ABNT, 1992, São Paulo-SP.
- ARRUDA, José Ricardo C. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- BARROS, Claudius D'Artagnam C. *Excelência em serviços*.

uma questão de sobrevivência no mercado. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.507 - 13 jun 2000. Brasília-DF: DOU, nº 114, seção 1, p.3, 14 jun 2000.

_____. LDB nº 9.394 - 20 dez 1996. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996.

CAMPOS, Vicente F. *Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira*. Rio de Janeiro: Block, 1990.

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

INMETRO. *Programa de extensão tecnológica em normalização e qualidade industrial*. Apostila, 1991. p. 74

ISO 9004-2/94. *Gestão da qualidade e elementos do sistema da qualidade*. Parte 2: Diretrizes para serviços.

LORIATO, Dário F. Sistema de garantia da qualidade. Anais do 1º Congresso Internacional de Normalização e Qualidade da ABNT, 1990.

MARANHÃO, M. *ISO série 9000: manual de implementação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ROCHA, S. Cuidado com padronização começou há 50 anos. *Gazeta Mercantil*, Vale do Paraíba, 28 fev. 2000. Especial Qualidade, p.1

SILVEIRA, Marco Antônio. Qualidade e NB/ISO 9000: Instrumentos da Nova Ordem Mundial. Anais do 2º Congresso Internacional de Normalização e Qualidade da ABNT, 1992, São Paulo-SP.

SÓCIO, Maurício R.B. Regras exigem novas análises a cada 5 anos. *Gazeta Mercantil*, Vale do Paraíba, 28 fev. 2000. Especial Qualidade.

Educação esquecida: O que as escolas não ensinam

Kazuo Watanabe

Doutor em Educação pela USP
Professor de Tendências Didáticas
Contemporâneas no Centro Unisal

Getúlio Akabane

Doutor em Educação pela EAESP-FGV
Professor de Metodologia Científica
e Potencial Humano e Competividade
no Centro Unisal

Luiz Fábio Mesquiatti

Doutorando pela FGV
Professor de Epistemologia
e Administração no Centro Unisal

Os jovens, na sua grande maioria, quando entram no chamado mercado de trabalho, encontram um mundo de atividades e situações não esperadas em função da sua formação escolar. Situações novas, exigências e mudanças constantes e aceleradas na sociedade transmitem-lhes um sentimento de impotência para lidar com esta alteridade e diversidade.

Os adolescentes, na busca por sua identidade, distanciam-se da família, tentam interagir com o mundo com muita dificuldade e nas escolas não encontram respostas e motivações aos seus anseios e dúvidas. Afinal, quais são os vetores que oferecem o sentido da sua vida?

As fugas de muitos para o mundo do ócio, da violência e das drogas são preocupantes. O que dizer, então, dos que estão fora do sistema escolar formal. Pois, crescer e viver neste mundo depende de nossa habilidade para lidar com os paradoxos e a cidadania necessária à construção da realidade social. Tudo isto só fará sentido quando a educação ganhar sentido.

Hoje, no mundo do trabalho, como na sociedade em geral, há sentimento de falta de algo, diante dos abalos dos fundamentos do convívio humano, e de responsabilidade social, provocados pelas mudanças profundas na sociedade que outrora se apresentara razoavelmente estável e tranqüila.

Uma importante questão no mundo moderno é: esteve e está a educação influenciando na construção do sistema econômico-social, ou são as bases desse sistema definidas pela elite que dominam o modelo educacional?

Sem a pretensão de oferecer uma resposta para uma questão tão complexa, notamos que ainda persiste uma organização escolar onde os currículos privilegiam conhecimentos reprodutivos através do filtro e seleção de conteúdos para serem transmitidos aos alunos, seriamente constituídos em disciplinas. As suas fronteiras de domínio estão aquém de um mundo da realidade pós-industrial.

Nas escolas de engenharia ainda predominam cursos voltados para a indústria pesada (mecânica, elétrica, naval, civil, metalúrgica, química) cujas atividades tantos problemas ambientais e de qualidade têm trazido à nossa sociedade. Enquanto isso, as modernas empresas estão lidando com as chamadas indústrias leves, super-leves e digitais.

Portanto, é necessária uma rápida revisão pelo sistema educacional do que é ser inteligente, contemplando um maior equilíbrio entre o tradicional Q.I. (quociente de inteligência) e o conceito de inteligência emocional¹. Felizmente, observamos que esta mudança de postura vem gradativamente acontecendo.

Por outro lado, no mundo empresarial, algo de novo

vem-se evidenciando nas suas atividades. Uma nova postura que certamente caracterizará um novo paradigma empresarial. Já se sabe que a compreensão do interior da organização apenas não basta. O meio circundante, fora da organização, torna-se fator preponderante na sua gestão. As mudanças endógenas só fazem sentido se relacionadas com as exógenas.

As organizações, responsáveis pela oferta de oportunidades de trabalho, estão passando por profundas transformações a fim de se ajustarem a uma nova realidade competitiva global. Paradoxalmente, estas transformações, fruto da evolução do conhecimento, têm restringido os espaços para sua aplicação. A predominância de uma racionalidade instrumental, que em essência é maquiavélica, tem gerado um *stress* social que culminou com a abertura do diálogo sobre desenvolvimento sustentável.

Esta visão está se tornando fundamental para a sobrevivência das organizações e leva consigo um sucesso feito para durar. Esta perspectiva baseia-se na descoberta das suas responsabilidades sociais através da reflexão e compreensão do impacto de suas ações nos indivíduos, grupos sociais e organizações.

Em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor (Ceats) da Universidade de São Paulo, a cidadania empresarial tem proporcionado às empresas o fortalecimento de sua imagem (79%) e do relacionamento com a comunidade (74%). Complementamos ainda que este tipo de ação melhora o estado motivacional dos colaboradores e pode produzir crescente valorização das ações da empresa negociadas nas bolsas de valores em virtude da confiança que seus clientes, bem como a sociedade em geral passam a lhes depositar, pelos seus valores, crenças e atitudes.

O Prêmio ECO instituído pela Câmara Americana de Comércio, São Paulo, em 1982, cujo objetivo sempre foi o de premiar empresas que desenvolvem e atuam em programas sociais, teve, até agora, 1295 projetos inscritos por 1.044 empre-

sas. Este ano foram inscritos 122 programas e 84 foram pré-qualificados. Somente os programas deste ano movimentaram US\$ 180 milhões. "As empresas, para desenvolver seus negócios, precisam de um país próspero, de um mercado consumidor e de mão de obra qualificada".²

Perfil do Projetos Sociais das Empresas		População-Alvo	
Área de Atuação			
Educação	40%	Crianças e adolescentes Adultos	47% 30%
Saúde	26%	Famílias Terceira Idade	16% 15%
Arte e cultura	23%	Mulheres Portadores de deficiências	11% 10%
Meio ambiente	19%	Gestantes Moradores de rua	8% 6%
Esporte	16%	Portadores de HIV Dependentes químicos	4% 3%
Defesa de direitos	8%	Minorias étnicas Outros	2% 5%
Ciência e tecnologia	7%		

Fonte: Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor da USP. *Revista Update da Câmara Americana de Comércio*, São Paulo, Ano XV, n. 347, 20/08/1999, p. 8.

Esta nova postura empresarial traz à inevitável pergunta: para os jovens, no seu período de escolarização formal, são colocadas para sua reflexão temas dessa natureza?

Hernandez, no seu livro "Transgressão e mudança da educação", afirma: "Seria bom se houvesse uma escola de ad-

ministração onde fosse possível estudar tudo aquilo que não se estuda na escola de administração". O autor apresenta uma lista de questões ao refletir que na maioria dos cursos de Administração, senão quase a totalidade, estas questões não estão presentes nos seus currículos. Da lista constam temas como: comprometimento e reciprocidade; confiança; respeito mútuo e ao meio ambiente; não discriminação por sexo, raça ou religião; evolução da tecnologia; a missão da C&T; a guerra dos talentos; etc.

Não é diferente quando se analisa outros cursos superiores que anualmente colocam diplomados para a sociedade. O ensino de Direito no Brasil, historicamente vinculado ao Direito Romano, que passando por escolas portuguesas chegou ao nosso país, tem enfoque voltado à manutenção do poder e não contextualizado. O que coloca a população distante de usufruir-se da justiça para o desempenho de seus direitos de cidadania contemporânea. O ensino de Medicina, por sua vez, é caracterizado pela especialização, consolidada durante o estágio de residência. Um modelo essencialmente cartesiano.

Dentro desse ponto de vista, três vertentes podem ser consideradas ao analisar o nosso sistema escolar:

- Primeira, a maioria dos cursos estão voltados para o ensino e não para a aprendizagem, formando assim pessoas não críticas e avessas aos desafios da transformação do conhecimento. Já era tempo de contribuições como o conceito de inteligências múltiplas desenvolvido por Howard Gardner ganharem espaço no meio acadêmico.
- A segunda é a deficiência curricular no que tange à atualização de novos conhecimentos científicos e tecnológicos em virtude do modelo educacional valorizar a estabilidade e não a mudança.
- A terceira, e talvez a mais grave, é a ausência de temas referentes às responsabilidades sociais nos seus programas de formação.

Exploraremos um pouco mais esta última. A carência

ética é uma das queixas mais frequentes atualmente. A sua falta se faz sentir na política, na indústria, no comércio, nas finanças, nas artes, nos desportos, na religião, enfim, na sociedade.

As escolas que, por sua natureza, deveriam transmitir valores éticos, representam, no contexto atual, um sistema político não compatibilizador dos interesses de diferentes grupos e, portanto, fonte de conflitos que aos poucos vão minando todo e qualquer esforço dedicado à construção de um novo sistema educacional.

Presas ao passado, as instituições tradicionalmente resistentes a mudanças têm demonstrado sua incapacidade na construção do futuro, esquecendo-se de uma educação voltada para ética, moral, cidadania, ecologia, higiene, saúde e outros temas mais. Ou seja, uma educação na sua visão mais ampla e, portanto, uma educação vocacionada à formação do homem pós-industrial.

Os diplomados, ao ingressarem na sociedade, desconhecem preceitos básicos da cidadania e da responsabilidade social e encontram dificuldades para refletir e conscientizar-se de que corrupção é crime, que levar vantagem é preceito errado, que sonegação de impostos é anti-democrático, que o patrimônio público não deve ser destruído e roubado, que violência gera violência, que limpeza e higiene é uma prática de civildade, que a prática da liberdade vai até o limite da liberdade do outro, que respeito aos seus e de outros direitos devem ser respeitados, que a impunidade é sinônimo de fraqueza e gerador de violências, e assim por diante.

É importante destacar que todas as dificuldades que enfrentamos decorrem de nossa incapacidade para lidar com elas.

A preocupação concreta traduz os resultados de um sistema educacional simplesmente instrumentalizador e egoísta do ponto de vista social. Os cursos que compõem o sistema escolar atual, com raríssimas exceções, esqueceram da mudança de paradigmas que a sociedade vem sofrendo em todos os

setores da atividade humana. A previsão para os próximos decênios, conforme Nefiodov (GMD, Alemanha) ao analisar os ciclos de Kondratieff, o predomínio na cultura da humanidade será a saúde no seu sentido amplo, sobrepondo a era do conhecimento que tem pautado como fator fundamental na transformação da sociedade na fase industrial. Saúde física, intelectual e espiritual das pessoas e instituições sociais, saúde do meio ambiente, saúde enfim para a convivência harmônica entre os homens e entre homens e meio ambiente. Esta harmonia no sentido de criar um mundo mais humano poderá ser conseguida, entre outros, por um caminho que não pode ser esquecido: a educação. Uma educação nascida para a frente. Uma educação completa, evidentemente, não se consegue apenas por via das escolas formais. Há que ressaltar a importância da prática ética na família e no conjunto da sociedade, não se esquecendo da mídia de massa e das atividades culturais.

Precisamos despertar para o fato de que a ética não é ensinada e sim um exercício moral que aos poucos contribui para o resgate da condição humana, a harmonia social, o auto-desenvolvimento e, finalmente, para a felicidade que todos almejamos.

Talvez, um centro universitário moldado como foco efervescente de produção de conhecimentos, de atividades culturais, desenvolvimento de educação voltada para a responsabilidade social através de prestação de serviços e informações à comunidade, de produção de projetos sociais e humanos, de pesquisas nas fronteiras do saber, e muito mais, poderia servir de irradiador de uma educação para e com a sociedade no seu sentido mais completo. A mudança do modelo educacional só será sentida quando conseguirmos modificar a maneira como as pessoas que lidam com a educação pensam. E aqui está o grande desafio.

Enfim, devemos nos preocupar com a educação esquecida no sistema escolar formal que hoje impera. O cidadão contemporâneo exige que as escolas se preocupem com a sua for-

mação integral consentâneo com as exigências da era pós-industrial. Os alunos devem ser enriquecidos por dentro para poder praticar uma verdadeira ética e não apenas de possibilitar sucessos acadêmicos para vencerem etapas escolares moldadas por informes de disciplinas constantes da estrutura curricular desatualizada.

Uma reorganização estratégica do sistema educacional deve possibilitar a educação de cidadãos capazes do exercício pleno de liberdade em sua comunidade, mas com a devida responsabilidade social. Os parâmetros curriculares elaborados pelo MEC podem indicar o vetor para tentar alcançar essa possibilidade desde a base educacional. Esperamos ansiosamente que tal fato venha a acontecer.

Notas

¹ Daniel GOLEMAN. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 16. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

² *Revista Update da Câmara Americana de Comércio*, São Paulo, ano XV, nº 347, 20/08/1999, p. 6-8.

O IPF e o legado de Paulo Freire

Moacir Gadotti

Doutor em Ciências da Educação
Professor da Universidade de São Paulo e
Diretor Geral do Instituto Paulo Freire

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.

Paulo Freire

O Pe. Mário Bonatti, meu professor no início dos anos 60, pede-me para escrever um pequeno artigo sobre o Instituto Paulo Freire (IPF) ou sobre Paulo Freire, para a revista do Centro Universitário Salesiano *Ciências da Educação*. Optei por escrever brevemente sobre os dois temas.

Em primeiro lugar, quero dizer da satisfação de escrever para uma revista publicada pelos salesianos, com os quais tenho uma dívida impagável por ter-me possibilitado prosseguir nos estudos de educação básica no Ginásio São Paulo de Assurra (SC) e, depois de um ano de Noviciado em Pindamonhangaba, por ter-me permitido concluir três anos de formação no curso de Pedagogia e de Filosofia em Lorena. Sou-lhes eternamente agradecido.

Nos três anos que passei em Lorena dediquei-me inteiramente aos estudos e não tenho dúvidas de que a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, a primeira Faculdade criada no interior de São Paulo, era também uma das melhores instituições de ensino superior do país. Por ela passavam conferencistas famosos, os professores eram muito qualificados e o estudo aprofundado. Nos sentíamos integrados a uma grande instituição e orgulhosos de pertencer a ela.

Por isso tudo, é uma alegria atender ao pedido de meu antigo mestre Pe. Bonatti.

A primeira pergunta que poderia fazer, pensando no legado de Paulo Freire é esta: Que legado um educador pode nos deixar? Pode nos deixar livros e idéias, teorias e práticas, mas, tratando-se de Paulo Freire, devemos destacar sobretudo um espírito, uma forma de ser e de estar no mundo. Acima de tudo, ele nos deixou como herança um espírito de solidariedade. Ele nos deixou uma rica *biografia*. Paulo nos encantou com a sua ternura, sua doçura, seu carisma, sua coerência, seu compromisso, sua seriedade. Suas palavras e suas ações foram palavras e ações de luta por um mundo “menos feio, menos malvado, menos desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixou um legado de indignação diante da injustiça. Diante dela, dizia que não podemos “adocicar” nossas palavras.

Além do testemunho de uma *vida* de compromisso com a causa dos oprimidos, ele nos deixou uma imensa *obra*, estampada em muitas edições de seus livros, em artigos e vídeos espalhados pelo mundo. Nela se encontra uma *pedagogia revolucionária*. A pedagogia conservadora humilha o aluno. A pedagogia freireana, a “pedagogia do diálogo”, deu *dignidade* a ele, respeitando o educando e colocando o professor ao lado dele - com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo - como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. Esse é o legado de Freire.

Um corpo de *princípios* muito atuais perpassa sua teo-

ria da educação na sua busca incessante por uma educação como prática da liberdade:

- 1) partir das necessidades dos alunos;
- 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno;
- 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos;
- 4) educar para a liberdade e para a autonomia;
- 5) dar ênfase nas condições gnoseológicas da prática educativa;
- 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imagnativo, da razão de ser das coisas;
- 7) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares;
- 8) o planejamento comunitário e participativo.

No desenvolvimento da sua teoria da educação, Paulo Freire conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do *pedagogismo* dos anos 60 que, pelo menos na América Latina, sustentava a tese de que a escola tudo podia, e, de outro lado, conseguiu superar o *pessimismo* dos anos 70, para o qual a escola era meramente reprodutora do *status quo*. Fazendo isso - superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista - conseguiu manter-se fiel à *utopia*, sonhando sonhos possíveis. Fazer hoje o possível de hoje para amanhã fazer o impossível de hoje.

Paulo Freire foi um ser humano completo. Doce guerreiro das palavras, visionário, acreditava na importância da escola, do saber, da palavra, da cultura, do educador. Confessou certa vez que “não tinha vergonha de ser professor”. Como um plantador do futuro, ele sempre será lembrado porque nos deixou *raízes, asas e sonhos* como herança. Como criador de espíritos, a melhor maneira de homenageá-lo é reinventá-lo. Não copiá-lo. É levar adiante o esforço de uma educação com uma nova qualidade para todos. Essa nova qualidade não será medida pela quantidade absorvida de conteúdos técnico-científicos

apenas, mas pela produção de um tipo novo de conhecimento, “molhado de existência” e de história, um conhecimento que deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena. Ele nos deixou *teorias e exemplos* que nos podem levar muito além de onde estamos hoje. Como disse um professor logo que ouviu falar de seu falecimento: “ele nos deixou mais pobres porque partiu, mas estamos mais ricos porque ele existiu”.

O *Instituto Paulo Freire* vem se constituindo como uma rede de redes, de pessoas e de instituições, justamente para dar continuidade e, ao mesmo tempo, reinventar a Freire. O IPF surgiu da convergência de uma série de idéias e iniciativas. Paulo Freire já vinha acalentando a idéia de uma instituição congênere, e concretizou-a no dia 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, dentre os quais se destacam Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O’Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA. Paulo Freire fora convidado para proferir uma conferência na Universidade da Califórnia (UCLA) e, logo após sua fala e debate, reuniu-se com os amigos para uma conversa informal. Empolgado e sensibilizado com o envolvimento dos educadores presentes à conferência, bem como com o de outros educadores brasileiros e de outros países com as causas da educação dos desertados do mundo, Paulo Freire destacou a importância da existência de um Instituto que pudesse proporcionar o encontro de pessoas e instituições que pesquisassem ou trabalhassem em torno dos mesmos princípios que fundamentam a sua pedagogia. Desejava reunir pessoas que, movidas pelos mesmos sonhos, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um mundo mais feliz.

A idéia foi ganhando conteúdo e forma. Pensaram num possível Conselho Internacional com representantes de todos os países por onde sua pedagogia já havia influenciado práticas e pensamentos. Ali mesmo, Paulo Freire sugeriu alguns nomes que poderiam estar compondo o Conselho Internacional do Ins-

tituto que passaria a ser chamado de “Paulo Freire”. Sua lista foi ampliada com indicações de Carlos Torres e Moacir Gadotti, inicialmente, e, mais tarde, de Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão e Walter Esteves Garcia. Dessa forma, começaram os primeiros passos para a criação do Instituto Paulo Freire, cuja fundação oficial veio a se dar em primeiro de setembro de 1992.

Desde a sua criação, Paulo Freire acompanhou todos os momentos da história do IPF: apresentou nomes, participou da discussão dos Estatutos e da definição da linha básica de atuação e, após sua fundação oficial, tomou parte nas principais decisões e contribuiu sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

Hoje, o Instituto Paulo Freire (IPF), uma associação civil, sem fins lucrativos, constitui-se numa *rede internacional de pessoas e instituições*, com membros distribuídos em vinte e quatro países. Em 1998, durante a realização do I Encontro Internacional do *Fórum Paulo Freire*, em São Paulo, foi formado o novo Conselho Internacional de Assessores do IPF, que conta agora com 65 membros.

O IPF cresceu muito e acumulou experiência numa série de levantamentos, pesquisas, estudos, trabalhos de consultoria, desenvolvimento de cursos, realização de eventos e produção e publicação de várias obras importantes da reflexão pedagógica contemporânea. Contudo, há ainda muita coisa por realizar, especialmente se se pensar na imensidão de solicitações que chegam, todos os dias à sede central do IPF, em São Paulo, sem falar da dimensão do acervo de documentos, correspondências e anotações inéditas deixadas por Paulo Freire. Tudo isso se constitui num desafio e numa esperançosa aventura em busca da utopia da liberdade, da justiça e da democracia em sua plenitude.

A *finalidade* do IPF é, conforme o desejo daquele que inspirou sua criação, dar continuidade ao legado de Paulo Freire, aproximando pessoas e instituições que trabalham a partir de

suas idéias. Para melhor cumprir essa finalidade, ou seja, sua missão institucional, o IPF busca desenvolver pesquisas, para, com as revelações e contribuições que elas propiciarem, fazer intervenções, ou seja, formular e implementar planos, programas e projetos nos campos da educação, da cultura e da comunicação. Todo este trabalho tem como meta precípua a construção do mundo com o qual Paulo Freire sonhou e pelo qual tanto lutou: “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

As reflexões teóricas e as ações do IPF, orientadas pelo mesmo ponto de vista adotado por seu patrono – o ponto de vista dos “condenados da Terra”, dos excluídos – buscam sempre diminuir as “razões objetivas que são negadoras dos sonhos” e levam à desesperança e ao imobilismo. Ele se pretende um amplo, fecundo e generoso encontro de instituições, de projetos, de sonhos e de pessoas que fertilizam o inusitado, que se querem homens e mulheres sujeitos da história, portanto, seres condicionados, mas não determinados, por isso, capazes de realizar a transformação social.

Os *objetivos* do Instituto Paulo Freire, contudo, não são estáticos, isto é, não constituem um “pacote” fechado e amarrado; eles são dinâmicos, na medida em que dois parâmetros fundamentais norteiam o pensamento freireano, que se voltam para a transformação social e, no limite, para a revolução social:

1) Contribuímos para a transformação social com os compromissos que assumimos, e tais compromissos são construídos com base nos nossos princípios.

2) Contudo, não é possível fazer a transformação social apenas com idéias e princípios; são necessárias também as estratégias oportunas e adequadas. E estas só se adotam por quem faz uma “leitura” de seu mundo. Paulo Freire não cansava de repetir que “antes de aprender qualquer coisa, uma pessoa precisa ler primeiro o seu mundo”. E o que significa “ler o seu mundo”? Significa analisar e interpretar os limites e as

potencialidades, a correlação de forças históricas e políticas, para se dar o passo necessário e possível.

A fim de possibilitar a troca de experiências e aprofundar as reflexões teóricas em torno de seus campos de atuação, em suas diversas sedes, sub-sedes e núcleos de estudos freireanos, o IPF organiza seminários, congressos, fóruns e cursos de *formação de educadores*. A sua atuação em formação compreende as seguintes áreas: Avaliação Dialógica, Custo-Aluno, Carta Escolar e Etnografia da Escola, Currículo da Escola Cidadã, Ecopedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Convivência, Informática Aplicada à Educação, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Consciente da necessidade de superar os problemas que hoje envolvem o contexto educacional brasileiro, particularmente no que se refere à *Educação de Jovens e Adultos*, e levando em conta os temas emergentes do pensar pedagógico, o Instituto Paulo Freire oferece *consultoria, assessoria* e cursos de formação de educadores de jovens e adultos que pretendam desenvolver ou já desenvolvam ações educativas equivalentes ao ensino fundamental junto a jovens e adultos ainda não alfabetizados ou semi-alfabetizados.

Busca-se nesses cursos a superação das condições em que estão inseridos os jovens e adultos brasileiros, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania, seja contribuindo para a competência econômica, seja colaborando para sua participação ativa no contexto político e social em que vivem.

A opção pela *metodologia freireana* se dá, entre outras razões, por seu caráter dialógico, por considerar as reais necessidades do educando, partindo de sua realidade e respeitando o seu processo de conhecimento e pela exigência do compromisso político do educador com o projeto educativo que realiza.

Com o rápido crescimento e a evolução tecnológica da Web, a educação a distância baseada na *Internet* está sendo considerada como importante e apropriado espaço de forma-

atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana. Sua concretização se dá através de duas formas: encontros internacionais bienais e um fórum de debates na *Internet*, dentro da página <www.paulofreire.org>.

O I Encontro Internacional do *Fórum Paulo Freire* foi realizado nos dias 28, 29 e 30 de abril de 1998, em São Paulo, com o apoio da Unesco, e teve como tema principal *O Legado de Paulo Freire*. A *Carta de São Paulo* foi o documento final resultante do I Encontro. O II Encontro do Fórum Paulo Freire foi realizado em março do ano 2000, na Universidade de Bologna, Itália, com o tema: *O Método Paulo Freire e as novas tecnologias*. A *Carta de Bologna*, principal documento do encontro, lançou o "Movimento pela *Universitas Paulo Freire*" (UNIFREIRE), com o compromisso de cada participante de criar, em cada Instituição de Ensino Superior, um núcleo "voltado para a formação de pesquisadores e educadores, comprometidos com a causa dos oprimidos, de modo a constituir, organizar e consolidar uma rede de pólos de revisão crítica do papel da Universidade no novo milênio".

Com o objetivo de manter vivo o debate das questões educacionais; divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua; possibilitar a pesquisa e a troca de experiências; aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire, o IPF mantém em sua sede central, em São Paulo, os *Arquivos Paulo Freire*. Eles se constituem da Biblioteca Paulo Freire, dos arquivos propriamente ditos e da *Midioteca*, por sua vez, constituída de uma *Videoteca*, uma *Cdteca*, uma *Softwareteca* e uma *Audioteca*.

No início de 1998, o IPF recebeu a *biblioteca* que Paulo Freire vinha formando em sua casa há mais de 50 anos. Ela é composta de, aproximadamente, sete mil volumes, entre livros, revistas e documentos. Agora, o IPF deseja torná-la acessível ao maior número de pessoas e instituições no Brasil e no exte-

ção para resolver demandas educacionais que os sistemas tradicionais de ensino têm dificuldades de atender. Como consequência, todas as instituições que se dedicam à educação deverão iniciar movimentos para oferecer cursos pela Web nas suas áreas de competência.

O *Programa de Ecopedagogia* do Instituto Paulo Freire, entre outros objetivos, visa: a) à formação da *cidadania planetária* para que todos, sem exceções e sem exclusões, tenham condições saudáveis de vida em um planeta capaz de oferecer vida porque a sua está sendo preservada. Nesse sentido, os educadores de todas as áreas do conhecimento têm papel fundamental na formação de sujeitos históricos conscientes de sua "planetaridade" e capazes de agir em busca da construção desse planeta saudável. Para isso, este programa busca desenvolver uma *ecopedagogia* – a pedagogia da sustentabilidade – definindo princípios, propostas, estratégias e ferramentas que possam auxiliar nesse processo de formação; b) à promoção de *reflexões teóricas* sobre como, em nossos espaços, estão se materializando as relações econômicas, políticas, culturais, éticas, raciais e de gênero, resultantes das transformações pelas quais passa o mundo atual e, também, sobre as consequências que essas materializações trazem para a sobrevivência saudável do planeta em que vivemos; c) ao conhecimento das formas de superação dos problemas ambientais que estão sendo construídas por sujeitos sociais nos mais diferentes espaços da Terra e à *troca de experiências* entre esses sujeitos.

Dentro do Programa de Ecopedagogia, um dos projetos que o IPF está desenvolvendo é o *Projeto Carta da Terra*. A Carta da Terra será o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptada para os tempos atuais. Será um documento baseado na afirmação de princípios éticos e valores fundamentais que norteiam pessoas, nações, estados, raças e culturas no que se refere ao desenvolvimento sustentável com equidade.

O *Fórum Paulo Freire* consiste num espaço de estudo e

rior. Para facilitar o acesso aos usuários, o IPF informatizará a biblioteca e seus numerosos acervos de livros, periódicos e documentos de que dispõe, colocando todos os títulos em seu *site* na *Internet*. É bom lembrar que, na verdade, a Biblioteca é formada por duas bibliotecas: a que Paulo organizou antes do exílio e a que constituiu, depois do retorno do exílio. Inúmeras anotações, do próprio punho de Paulo, estão sendo resgatadas dos livros desses acervos.

Por um lado, o *site* do IPF na *Internet*, ao oferecer *links* e divulgar materiais diversos como fotos, livros, textos e vídeos sobre a vida e obra de Paulo Freire, permite ao IPF a disseminação de seu pensamento e ampliar a pesquisa sobre a repercussão de sua obra. Por outro, permite o contato de pessoas e instituições com diferentes interesses no conjunto das obras e práticas de Paulo Freire e, inclusive, abre espaço para a educação continuada a distância, com base na *Internet*.

O IPF, através de suas assessorias e consultorias, se constituiu hoje num grande pólo criador e difusor da idéia da *Escola Cidadã* a qual representa uma grande esperança, como movimento de renovação educacional, assumido por numerosos governos populares no Brasil e como uma alternativa concreta ao modelo hegemônico neoliberal que uniformizou a agenda da educação na América Latina. Por sua vez, o IPF, através da *Cátedra Livre Paulo Freire*, agora integrada à UNIFREIRE, através de seus cursos e debates, tornou-se um grande espaço não apenas para a discussão da obra de Paulo Freire, mas também para a formação pela e para a cidadania.

Hoje, na sede do IPF em São Paulo, funcionam cinco grandes *Programas*: os "Arquivos Paulo Freire", coordenados por Salete Camba; a "Cátedra Livre Paulo Freire", coordenada por Ângela Antunes; o "Projeto da Escola Cidadã", coordenado por Paulo Roberto Padilha; o "Programa de Educação de Jovens e de Adultos", coordenado por Sônia Couto e o "Programa de Ecopedagogia", coordenado por Gustavo Cherubine. José Eustáquio Romão e Walter Garcia estão iniciando a coordenação

denação do "Movimento pela *Universitas Paulo Freire*", um grande e novo desafio lançado pelo Fórum Paulo Freire de Bologna. Às vezes aceitamos desafios que vão muito além das nossas possibilidades, certos de que temos que nos colocar "situações-limite" para alcançarmos o "inédito viável". Temos que assumir riscos para poder avançar.

Muitos são os sonhos do IPF. Não faltam projetos para quem se coloca como principal utopia a mudança do rumo das coisas. Procuramos responder às exigências do presente com os olhos fixos no futuro que desejamos construir para que seja melhor do que o presente. Paulo Freire nos deixou um enorme legado de esperança. Não a esperança de quem espera, mas de quem "esperança" - de esperar e não de esperar - de quem tem esperança porque vai à luta.

Dar continuidade a Freire não significa tratá-lo como um "Totem", ao qual não se pode tocar mas se deve apenas adorar; não significa também tratá-lo como um "guru", que deve ser seguido por discípulos, sem questioná-lo. Nada menos freireano do que esta idéia. Paulo Freire foi, sobretudo, um criador de espíritos. Por isso deve ser tratado como um grande educador popular. Adorar Freire como um totem significa des- truir Freire como educador. Por isso não devemos repetir Freire, mas "reinventá-lo", como ele mesmo dizia. Para esta tarefa, não designou esta ou aquela pessoa ou instituição. Esta tarefa ele deixou a todos nós, tão claramente expressa já no *Pedagogia do oprimido*, quando o dedicou "aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

Impressão e acabamento:

SALESIANAS

ESCOLAS PROFISSORAS SALESIANAS
Rua Dom Bosco, 441 • CEP 03105-030 • São Paulo • SP
Fone: (11) 3272-3211 • Fax: (11) 279-0329
FAX-Vendas: (11) 279-4084 • Site: (11) 32-4311/3195-0011
Cidade Postal: 07841 • CEP: 03105-070
E-mail: salebianas@salesianas.org.br
Home page: <http://www.salesianas.org.br>

COEDIÇÕES RECENTES DO CENTRO UNISAL

Com Editora Vozes

- Jorge Jaime. **História da Filosofia no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1997. 4v. V.I.
- Nivaldo Luiz Pessinatti. **Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1998.

Com Editora Santuário

- Paulo Cesar da Silva. **A pessoa em Karol Woytila**. Aparecida : Santuário, 1997.

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- Nivaldo Luiz Pessinatti. **Livros em revistas**. São Paulo : E.S.D.B., 1996.
- Belmira O. Bueno. **Epistemologia da Pedagogia** : a obra pedagógica do P. Carlos Leônio da Silva. São Paulo : E.S.D.B., 1992.

Com Editora Stiliano

- Anelise de Barros Leite Nogueira. **Criatividade e Percepção em Estudantes de Psicologia**. Lorena : Stiliano, 1998.
- Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo. **Imagem Corporal** : uma leitura psicopedagógica e clínica. Lorena : Stiliano, 1998.
- Lino Rampazzo. **Metodologia Científica**. Lorena : Stiliano, 1998.
- Eduardo Luiz Santos Cabette. **Intercaptações Telefônicas**. Lorena : Stiliano, 2000.
- Margaret M. Pacchioni. **Estágio e Supervisão** : uma reflexão sobre a aprendizagem significativa. Lorena : Stiliano, 2000.
- Maria José Urioste Rosso. **Cultura Organizacional** : uma proposta metodológica. Lorena : Stiliano, 2000.
- Ana Carlota P. Teixeira. **Adoção** : um estudo psicanalítico. Lorena : Stiliano, 2000.
- Antonia Cristina P. de Azevedo. **Psicologia escolar** : o desafio do estágio. Lorena : Stiliano, 2000.
- André Luiz Moraes Ramos. **Cíume Romântico** : teoria e medidas psicológicas. Lorena : Stiliano, 2000.
- Denise Procópio. **Crise e Reencontro consigo mesmo**. Lorena : Stiliano, 2000.

Pedidos

Centro Unisal

Tel: (0xx12) 553-2033

Fax: (0xx12) 553-2199

UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

UNIDADE DE ENSINO DE AMERICANA (SEDE)

Administração - Análise de Sistemas - Ciências Contábeis - Comunicação Social
Direito - Engenharia Elétrica - Pedagogia - Serviço Social - Turismo

Rua Dom Bosco, 100 - Bairro Santa Catarina

Americana - SP - CEP.: 13 466 440

Tel.: (0xx19) 460 3367 - Fax.: (0xx19) 460 2473

Home Page: <http://www.unisal.br>

E-mail: unsal@unsal.br

UNIDADE DE ENSINO DE LORENA

Administração - Ciências da Computação - Direito - Filosofia - Geografia
História - Matemática - Pedagogia - Psicologia - Turismo

Rua Dom Bosco, 284 - Centro - Lorena - SP

CEP.: 12 600 970 - Tel.: (0xx12) 553 2033 - Fax.: (0xx12) 553 2199

Home Page: <http://www.unisal-lorena.br>

E-mail: posgrad@unsal-lorena.br

UNIDADE DE ENSINO DE CAMPINAS

Administração - 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) 744 3100 - Fax.: (0xx19) 744 3045

Home Page: <http://www.unisal.com.br>

E-mail: unsal@unsal.com.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - CAMPOS ELÍSEOS

Comunicação Social - Pedagogia

Largo Coração de Jesus, 154 - Campos Elíseos - São Paulo - SP

CEP.: 01215 020 - Tel.: (0xx11) 221 3622 - Fax.: (0xx11) 221 3622 - ramal 218

Home Page: <http://www.salestianos.org.br>

E-mail: unsal@salestianos.org.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - SANTA TERESINHA

Administração - Pedagogia

R. Dom Henrique Mourão, 201 - Bairro Santa Teresinha - São Paulo - SP

CEP.: 02405 030 - Tel.: (0xx11) 6977 6511 - Fax.: (0xx11) 6973 0079

Home Page: <http://www.salestianos.org.br/csst>

E-mail: unsalst@salestianos.org.br

ISSN 1518-7039

