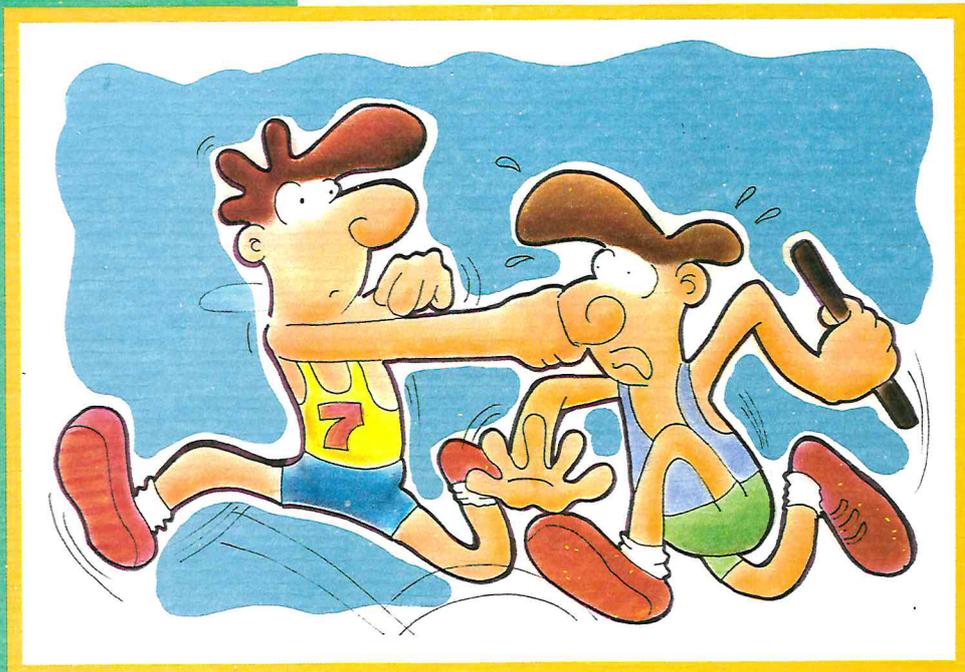


inter Mero

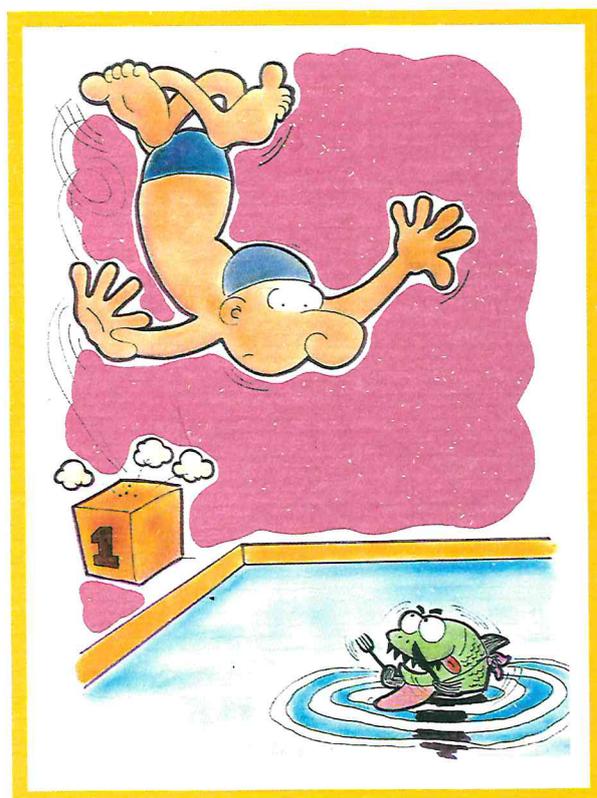
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 18
ISSN 1413-0963

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



"Revezamento de nariz" - Lennon Godoi
Pastel seco s/ papel - 35 x 50 cm



"Salto quase ornamental" - Lennon Godoi
Pastel seco s/ papel - 35 x 50 cm

◀ "Esgrimamania" - Lennon Godoi
Pastel seco s/ papel - 35 x 50 cm

interMeio

*REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO*

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.9	n.18	p.1-144	2003
--	------------------	-----	------	---------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - *Peró*
Reitor

Mauro Polizer
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - Fone (67) 345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial

Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico

José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penhalves Rocha - USP
Márcia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

Consultores ad hoc

Ana Lúcia Farah Valente - UnB; Antônio Carlos Nascimento Osório - UFMS;
David V. E. Tauro - UFMS; Dorothy Rocha; Elcia Esnarriaga Arruda - UFMS;
Inara Barbosa Leão - UFMS; José Luiz Sanfelice - Unicamp;
Léa de Lourdes Calvão da Silva - UFF; Márcia Neder Bacha, Sandino Hoff - UnC - Caçador;
Sônia da Cunha Urt - UFMS; Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB/UFMS;
Pedro Leão da Costa, Neto - Universidade Tuiuti - PR; Ana Maria Padilha - Umimep - Piracicaba;
Miguel Cláudio Moriel Chacon - Unesp - PP; Yoshie Ussami Ferrari Leite - Unesp - PP;
Soraiã Napoleão Freitas - UFSM.

A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores

Os Abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V-E Tauro.

Revista *InterMeio* nº 18

Recebimento de Artigos: 2º semestre de 2003

Aceite de Artigos: 1º semestre de 2004

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenô -
Campus da UFMS -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS
- Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 345-7616 - 345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. - v. 1, n. 1 (1995)- . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995- .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior - Periódicos. I. Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

CDD (20) - 378.005

InterMeio tem seus artigos indexados
na Base de Dados da REDUC
- Rede Latino Americana de Informação
e Documentação em Educação.

Sumário

- 4 Democratização Inacabável:
Possibilidades do Pensar
Democrático da Educação
Odorico Ferreira Cardoso Neto
- 24 Cornelius Castoriadis
(1922-1997)
David Victor-Emmanuel Tauro
- 38 Desejo, Prazer e
Sedução na Educação
*Maria Celéne de Figueiredo
Nessimian*
- 64 A Disciplina Pedagogia e o
Saber Filosófico sobre Educação
na Escola Normal de Curitiba:
1900-45
Dorothy Rocha
- 78 A Reescrita de Texto:
Um Projeto Dialógico
*Tereza Bressan de Souza
Alda M. do Nascimento Osório*
- 90 A Capacitação do Professor
para o Uso das Tecnologias
da Informação e Comunicação
Mariza da Gama L. de Oliveira
- 104 "Sobre(o)Viver de Crianças e
Adolescentes": Uma Reflexão
Acerca do Método de Pesquisa
*Ana Aparecida Arguelho Souza,
Elcia Esnarriaga de Arruda,
Maria de Fátima Evangelista
Mendonça Lima e
Sonia Maria Pereira*
- 118 Trabalho e Educação nos Ervais
de Mato Grosso (1870-1930)
Carla Villamaina Centeno
- 139 Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação

Apresentação

Apresentamos aos leitores mais um número de Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS-Intermeio. Acreditando que uma publicação acadêmica deva se constituir num fórum de discussão das principais temáticas e dos diferentes eixos epistemológicos de construção de objetos de investigação, disponibilizamos artigos recomendados por diferentes consultores, com o objetivo de fomentar o debate acadêmico, a partir do entendimento de que ele deve ser plural, respeitando, todavia, os princípios da competência teórica que uma discussão acadêmica requer. Assim, a temática Educação e a Materialização da Escola Contemporânea é contemplada em diferentes vertentes. Convidamos os leitores ao debate e colocamos a Revista Intermeio à disposição para "réplicas e tréplicas".

Antonio Carlos Nascimento Osório
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação/UFMS

Elcia Esnarriaga de Arruda
Diretora - InterMeio

.....

No artigo “Democratização Inacabável: possibilidades do pensar democrático da educação” apresentarei uma discussão cujo objetivo é compreender o sentido da democracia, tendo como pressuposto a análise da sociedade em vista de suas possibilidades democráticas que possam levar à busca de diferentes interações e transformações possíveis. O ponto de equilíbrio é o entendimento de que a educação, por sua natureza cultural, se estrutura sob a égide da democracia, da autonomia e da ética. Apresento o artigo a partir de um diagnóstico que busca apontar elementos básicos da reflexão científica que permitem examinar a democracia no limite, *ao fim e ao cabo* nas suas relações recíprocas, na sua constituição, no seu desenvolvimento, nas suas tendências e possibilidades para que se apreenda a sua a essência – dimensão superadora da razão subjetiva e instrumentalizadora da realidade.

Palavras-chave: Democracia, Autonomia, Democratização.

In this article, Unending Democracy: The Possibilities of Democratic Thinking of Education, a discussion is presented with the aim of understanding the meaning of democracy; it is based on the presupposition societal analysis given the democratic potential in search of the different interactions and transformations possible. The equilibrium point is the understanding that education, given its cultural nature, structures itself under the guidance of democracy, autonomy and ethics. The article is presented starting with a diagnosis that searches for basic elements of scientific reflection permitting the examination of democracy up to the limits of its reciprocal relations, in its constitution, development, trends and possibilities, so that it can apprehend its essence – the surpassing dimension of subjective and instrumental reason of reality.

Keywords: Democracy, Autonomy, Democratization.

Democratização, Inacabável: Possibilidades do Pensar Democrático da Educação.

Odorico Ferreira :
Cardoso Neto :

Doutorando pela :
Universidade Federal de :
Goiás, na linha de pesquisa :
“Cultura e Processos :
Educaçãoais”, tendo como :
orientador o Prof. Dr. :
Ildu Moreira Coêlho. :
(UFG -odoricoedeise@uol.com.br) :

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão que compartilha a necessidade de se compreender a democracia e os processos de democratização do mundo contemporâneo e a necessidade do homem de desvencilhar-se da razão subjetiva que sufoca sua criatividade, sua lucidez e o deixa se vencer pela falta de estranhamento com a barbárie.

O texto está dividido em duas partes. Na primeira parte, procuro compreender o sentido da democracia em um mundo permeado por uma razão instrumentalizada e imediatizada por necessidades desfocadas da realidade do homem – construtor de totalidades complexas.

Na segunda, analiso que o homem transforma a natureza e que os pensamentos humanos não existem apenas no plano das ideologias, mas impregnam todo o conhecimento, assim sendo, a democracia e a educação são possíveis ou só são possíveis pela lógica da razão objetiva – nexos constitutivo da razão emancipadora que compõe um processo relacional autônomo – autonomia do sujeito frente ao objeto.

1 O Sentido da Democracia

As regras constitutivas da democracia baseiam-se na participação dos cidadãos por meio de suas representações e numa conotação voltada para o ideal grego de democracia, construída na democracia direta. O homem vai à assembléia para discutir, votar e definir o presente e o futuro pessoal e coletivo. A

Educar é um processo sempre pronto a ser recomeçado, reconstruído, reintroduzido, restaurado, reinventado e reinterpretado.

democracia dos gregos “define que todos os cidadãos como iguais têm os mesmos direitos de participar de todos os aspectos da vida pública. Tal é o ideal da isonomia, que encara a igualdade sob a forma da relação mais simples: 1/1” (Vernant, 2000, p.76).

Para a construção democrática da educação e da escola, necessário se faz pensar “o fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (Castoriadis, 1981, p.55), tendo sempre em vista que “todo pensamento da sociedade e da história

pertence em si mesmo à sociedade e à história” (Castoriadis¹, 2000, p.13). A proposição apresentada implica uma concepção de sociedade e de relações de poder que orientam os projetos sociais e políticos que disputam hegemonia².

A luta a favor da educação pública democrática, livre, solidária, emancipatória, afeita a pensar os conceitos, a realidade, o cotidiano, os imaginários culturais muitas vezes “pressupõe industriabilidade pessoal em conexão com formas simbólico-culturais coletivas, em relações a serem construídas no conflituoso diálogo

com todas as dimensões da vida social” (Torres e Passos, 2002, p.22). Nesse sentido, o fazer da educação pode ser comparado ao “trabalho de Sísifo”³: estamos sempre rolando um enorme rochedo até o alto de uma montanha, e quando lá chegamos, prontos para depositá-lo, ele rola montanha abaixo. Somos então obrigados a recomeçar tudo novamente. Educar é um processo sempre pronto a ser recomeçado, reconstruído, reintroduzido, restaurado, reinventado e reinterpretado. A mesma situação faz parte do pensar sobre a democracia, o processo de democratização e a autonomia.

¹ Para Habermas (2002, p. 455), Castoriadis empreendeu a mais original, ambiciosa e refletida tentativa de pensar, mais uma vez como *práxis*, a mediação emancipadora da história, da sociedade e da natureza externa e interna. Ele parte igualmente da “contradição” entre trabalho morto e trabalho vivo.

² O conceito de hegemonia utilizado é o de Gramsci, no sentido, de representar a conquista do consenso da parte da sociedade civil para a implementação do projeto de governo daquele que está no poder do Estado. “Um determinado projeto é hegemônico quando ele desfruta de consenso e consentimento social, quando os cidadãos o defendem como se fosse seu” (Silveira, 2000, p.35).

³ Filho de Éolo e rei de Corinto. Célebre pelas suas astúcias, descobriu os bois que haviam sido roubados a Laerte, e denunciou o ladrão, Antólicus. Tendo Júpiter raptado Egina, filha do deus-río Asopo, ele revelou o nome do culpado, pelo que foi condenado a ser prisioneiro de Tanatos, deus da morte; mas, em vez de se deixar prender, seqüestrou Tanatos. Daí por diante, ninguém mais morria, até que Júpiter, ouvindo a queixa do rei dos infernos, libertou o prisioneiro e precipitou Sísifo noTártaro, donde ele conseguiu fugir, graças às suas artimanhas. Por fim, tendo querido passar por um deus, e havendo imitado o ruído do trovão, fazendo rolar um carro sobre placas de bronze, foi fulminado por Júpiter, e de novo precipitado nos infernos, onde foi condenado, pelo tribunal de Hades, a rolar um enorme rochedo até o alto de uma abrupta montanha, donde caía ao chegar, obrigando-o a recomeçar o incessante trabalho (MITHOS: Sistema de Pesquisa Mitológica em hipertexto. *Sísifo*. Disponível <<http://mithos.cys.com.Br/>> Acesso em: 14 abr. 2003).

A problemática da democracia tem ainda uma ligação emblemática com a construção dos conceitos de senso comum e senso filosófico, grande política⁴ e pequena política⁵, unidade e fé, tendo como referencial uma leitura gramsciana da realidade. Parafraseando Gramsci, não se pode ser democrata sem ser histórico, assim sendo, não se pode separar da política teoria e prática.

A proposição acima faz um desafio, estabelecendo um diálogo com a realidade que não se contenta com a separação entre pensamento e ação, pois quem se contentou “já renunciou à humanidade” (Horkheimer e Adorno, 1991, p.68). Renunciar à humanidade significa perguntar-se: Há possibilidade real de existência da democracia política (assentada sobre a igualdade civil) quando inexistente democracia social. Será que é possível igualdade civil sem igualdade social?

Historicamente, a partir dos anos 30, o liberalismo assume a democracia e passa a defendê-la, mas “reduzindo-a e minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente redutivo” (Coutinho, 2002, p. 11).

Tal empobrecimento leva a construir uma ponte em que a democracia é o foco central na luta pela democratização plena das oportunidades, arquitetada pela conquista de isonomia civil e isonomia social.

A palavra democracia, quando trazida para o campo da educação, lembra uma variedade de enfoques ou discussões, pois a democracia integra to-

dos discursos: os discursos efetivamente democráticos e os efetivamente avessos à sua realização.

O conceito de democracia é muito fluído é precisa superar sua versão burguesa baseada no contrato social, em que pese, a formulação de Rousseau (1987), de uma sociedade alternativa, profundamente democrática, radical e popular. A democracia não deve ser tratada como dogma e nem vivenciada como ortodoxia.

A democracia tem relação direta com a emancipação da sociedade e consequentemente com a emancipação do indivíduo, por isso, democratizar a educação, significa lutar por hegemonia política e por autonomia dadas pelas condições objetivas em que as mudanças são possibilitadas.

Esta é uma noção altamente complexa, com uma larga tradição de circulação entre ideologias e doutrinas políticas. Conforme a adjetivação que se lhe dê, a democracia adquire uma interpretação diversa. Para nosso uso, aqui, ajuda-nos o entendimento de que a noção nos remete à extensão de poder a um coletivo, a um grupo social ampliado; a relações de poder; à participação popular. Portanto, fixemo-nos nesses três dados: o social, relações de poder, participação popular. Falar de democracia é pressupor o social, um pensamento coletivo e os outros elementos que disso decorrem, ou seja, a convivência, a comunicação, a necessidade do debate (Torres, 1999, p.6).

A democracia não deve ser tratada como dogma e nem vivenciada como ortodoxia.

A ação política no mundo pós-moderno, individualista, neoliberal e que afirma que a luta de classes e o socialismo

⁴ A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais (Gramsci, 1999, p.21).

⁵ A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (ibidem, p.21).

morreram parece estar enganado porque mais do que nunca os antagonismos entre as classes (burguesa e proletária) estão latentes, mas é preciso pensar além do cenário de dominante e de dominado.

Gramsci é cada vez mais atual no sentido de que a sociedade civil como um todo precisa de uma ação política dotada de sentido, por isso, construída pedagogicamente (prática social, devir histórico e luta política)⁶. O homem precisa recuperar sua própria condição humana, precisa fazer o inventário das suas práticas, pois o pensamento desenvolvido é sempre histórico e supõe um senso-comum desagregado e que faça a passagem para o bom-senso.

O bom-senso é condição *sine-qua-non* para que o sujeito supere a sua própria alienação e se estabeleça por meio da racionalidade emancipatória, por meio de uma idéia da universalidade, constituída por aquisição cultural e aquisição política. A face democrática da nossa educação deve ser construída por uma política cultural emancipatória e uma relação intencional envolta nas dimensões do real e do ideal.

Para que a democracia se dê como processo é fundamental se apreender as condições de mando para que os dirigidos não se mantenham como dirigidos, que haja a dessacralização das relações de poder e que se compreenda o horizonte da ação política intervindo na própria história porque ela mesma é histórica.

A face democrática da nossa educação deve ser construída por uma política cultural emancipatória e uma relação intencional envolta nas dimensões do real e do ideal.

Os debates sobre o conceito de democracia podem ser enunciados pelo conceito de Estado. Uma das premissas que ajudam a construir o raciocínio opera na seguinte direção: o Estado não é governo, não é só aparelho governamental, mas é convergência da sociedade civil e sociedade política, por isso

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que cada sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral para essa finalidade (Gramsci, 1999, v.2, p.50).

Se há o entendimento de que a democracia, é um "*conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados*" (Bobbio, 1992, p.12), se está, em tese, tentando superar a visão do Estado patrimonial que tem como égide o privilégio que não é a base do Estado de direito. O Estado patrimonial é o contraponto do Estado coletivo de Gramsci.

1.1 A democracia e o processo de democratização.

A democracia e o processo de democratização que se pleiteia para a educação brasileira, em geral, diferencia instrução e educação. A primeira na sua radicalidade não existe e tem um repertório que é pré-definido. A segunda se dá no horizonte da ação política, dotada de sentido, acontece fora e dentro da esco-

⁶ A visão de Gramsci que contempla a educação como prática social, devir histórico e luta política tem ligação com seu conceito de bloco histórico, compreendido como "*unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos*" (Gramsci, 1999, v.1, p.222).

la, é investigação e conhecimento, está na gênese da escola criadora, é o coroamento da escola criativa.

Na proposta pedagógica de Gramsci há que se combater o espontaneísmo/autoritarismo e lutar pela validade da cultura científico/teórica, por isso, ele defende a disciplina crítica e científica, uma vez que as ações enérgicas e coordenadas são necessárias, sobretudo nos tempos de crise, pois o colapso vem acompanhado de desordens morais e intelectuais (Riscarolli, 2002, p.100).

A visão de democracia que se tem precisa avançar para constituir-se sobre um eixo fundamental centrado na realidade social como *“totalidade dinâmica”* (Germano, 1993, p.30) cuja extensão compreenda a educação como uma síntese de múltiplas determinações, que *“no caso da política educacional, se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino”* (idem, p.22).

O processo de democratização do país pós-64 não conseguiu criar condições para que a idéia de eliminação fosse desnaturalizada, que não se continuasse tendo um processo de desterritorialização e que a crise do Estado-nação⁷ continuasse afetando a capacidade da sociedade civil de exercer o seu papel *“fundamental na construção de um ideário político e cultural comum”* (Afonso, 2001, p.18).

Fundamental na construção de um ideário político e cultural, é conceber a democracia sempre como uma expressão histórica, não tutelada, sem a capa liberal e não constituída como dogma. O processo de democratização institui-se entre o constituinte e o constituído. A democratização é um movimento de resgate da sociedade que se apresenta ao

sujeito do conhecimento como possibilidade de deslocamento das suas necessidades do campo individual para o campo social e transforma o homem

como ser do mundo, que nele nasce e age, compreendendo-o, conferindo-lhe significados e adequando-o a suas necessidades, o homem transforma o mundo, cria sua face humana e, ao fazê-lo numa complexa, conflituosa e íntima relação com o outro, cria a si mesmo como humano, inventa sua existência como indivíduo, pessoa e coletividade. Enfim, cria a cultura, conjunto de esquemas interpretativos e explicativos do mundo, do nascimento, da morte, da transformação e da permanência, estruturados sob a forma de costumes, hábitos, mitos, crenças, instituições, língua, letras, artes, filosofia, ciências e técnica (Coelho, 2003, p.1).

Fundamental na construção de um ideário político e cultural, é conceber a democracia sempre como uma expressão histórica, não tutelada, sem a capa liberal e não constituída como dogma.

Outro fundamento da democracia implica, necessariamente, a existência de um *“governo das leis”*. Leis extensivas a todos os cidadãos de um determinado Estado. Dito assim, a existência do regime democrático está diretamente relacionada a um ordenamento que *“apenas é possível se aqueles que exercem poderes em todos os níveis puderem ser controlados em última instância pelos possuidores originários do poder fundamental, os indivíduos singulares”* (Bobbio, 1992, p.13). Destarte, a democracia que se quer construir na e/ou para a sociedade civil não pode ser concebida como democracia mínima, porque tal discrepância faria com que se pense nela como eticamente neutra. Tal atitude tem suas *“conseqüências sociais produzidas pela supressão arbitrária da vontade das maiorias”* (Gentili, 2001, p.65).

⁷ Afonso (2001, p.20) vislumbra que a crise do Estado-nação não é a ‘morte’ do Estado, é uma crise ideologicamente construída: todos são afetados, mas nem todos cumprem os mesmos papéis na transnacionalização do capitalismo (...). Escola e políticas educacionais formam muitas vezes instrumentos para nivelar e unificar indivíduos como sujeitos jurídicos.

As palavras de Gentili a respeito da vontade da maioria são fortemente rechaçadas pelo pensador francês Tocqueville que entende a vontade da maioria como “*tiranía da maioria*” e pelo cientista político norte-americano Robert Dahl que a entende como sendo “*a tira-*

Pensar a democracia é pensar a razão de ser da educação, da cultura e da tradição, é retomar a verdade que não se deixa apropriar, pois que a apropriação do saber é a sua redução.

nia dos não proprietários”. A vontade da maioria pode prevalecer se baseada no respeito às leis, às regras e aos procedimentos socialmente estabelecidos.

As políticas para a democratização da educação e suas inovações nas escolas públicas, tendo como fulcro a “vontade da maioria” passa por três fases distintas e simultâneas: democratização do acesso e garantia de permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação.

1.2 Pensando a democracia

Pensar a democracia é pensar a razão de ser da educação, da cultura e da tradição, é retomar a verdade que não se deixa apropriar, pois que a apropriação do saber é a sua redução. Saber não é coisa (reificação⁸, coisificação). O saber mora sempre mais ao longe e submete tudo à dúvida e à contestação. Do ponto de vista da democracia, pensar a distinção do essencial em relação ao acidental, é pensar a vida humana como dissenso, a origem do pensamento humano, a construção da razão e pensar que só há ciência do universal e do necessário. Pensar é questionar as ações

humanas individuais e coletivas, instaurar a diferença, exprimir o novo, contestar e da contestação não escapa nada nem a própria contestação. Pensar a democracia e a educação é dizer o não-dito, é provocar para ver mais longe, é ter acuidade de ver o não-visto.

Apreender a essência é desconfiar do mundo das aparências, fazer a contraposição entre o imediato e o mediato, voltar aos gregos e pensar a *pólis* democrática a

partir da noção de igualdade e de uma relação com o outro que é, necessariamente, conflituosa, mas autônoma e, por isso, capaz de definir as próprias normas. O mundo das aparências “*aceita um objeto separado da teoria, gerando a falsificação da imagem que conduz ao quietismo e ao conformismo*” (Horkheimer e Adorno, 1991, p.58).

O pensamento é uma das dimensões fundamentais do homem. Ele é convidado a olhar para além das aparências, buscar novas formas para compreender o real a partir do social, do político, do econômico, do ideológico e do cultural. Pensar é ir além do sensível, do imediato, é apreender o que não se pode controlar. O desafio da democracia está lançado.

Tendo por referencial que todo pensamento é eminentemente vinculado, que o homem transforma a natureza e que os pensamentos humanos não existem apenas no plano das ideologias, mas impregnam todo o conhecimento, afirmo que a democracia e a educação são possíveis ou só são possíveis pela lógica da razão objetiva.

Quando à sociedade é negado o direito de participar das ações concretas da

⁸ “A reificação é um processo cuja origem deve ser buscada nos começos da sociedade organizada e do uso de instrumentos. Contudo, a transformação de todos os produtos da atividade humana em mercadorias só se concretizou com a emergência da sociedade industrial. As funções outrora preenchidas pela razão objetiva, pela religião autoritária, ou pela metafísica, tem sido ocupadas pelos mecanismos reificantes do anônimo sistema econômico” (Horkheimer e Adorno, 2000, p. 49)

escola (ações democratizadoras), a educação perde sua essencialidade, o pensamento fica partido, perde sua possibilidade de transformar símbolos em realidade.

A educação que se faz sem participação existe apenas no plano da aparência. As aparências representam a opinião, uma visão tosca da realidade e do conhecimento que faz a educação perder sua dimensão social.

É preciso compreender a educação na sua essência para superar a visão apenas aparente de sua realidade. A fim de que se consiga tal superação, será preciso decodificar as esferas do conhecimento e introduzir novas questões: O que as pessoas pensam sobre a sua prática e como se vêem na sua prática? Por que as pessoas pensam o que pensam na perspectiva de compreender a democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro?

A educação é um processo que deve emancipar o homem, destacando que “a concepção ontológica, histórica e científica é que consegue ir à raiz da condição humana na sua construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes” (Frigotto, 2001, p.23).

A barbárie se consolida quando não se pressupõe a radicalidade com que o ser humano deva enfrentar seus monstros perfilados “no esgotamento da capacidade civilizatória do capital” (idem, p.32); na capacidade fantástica do avanço das forças produtivas “de produzirem mercadorias e serviços em escala mundial e, ao mesmo tempo, de se defrontarem com a vergonha da miséria e da fome” (idem, p. 33) e nas fissuras no núcleo estruturante da forma que assume o capital

mundializado (criam-se desertos sociais e econômicos – idem, p.34).

Para responder quem somos, de onde viemos e para onde vamos o pressuposto categorial da totalidade ajuda compreender que somos síntese de múltiplas determinações. A totalidade articula mediações e nexos que valem historicamente, não é empírica, resulta de uma síntese e é aberta. Ela não se resolve, mas se desenvolve, diferentemente, da totalidade positivista que é fechada. A totalidade é aberta, mas não é relativa, é uma construção lógica que articula os desenvolvimentos históricos.

A totalidade não é do sujeito, mas é do objeto e representa sua autonomia, não tem bases valorativas, não é uma epistemologia que deixa de lado a história. O objeto a investigar é a sociedade nas suas diferentes mediações.

Entender o processo de democratização da educação significa compreender que o poder não existe apenas como dimensão de Estado, mas está diferencialmente distribuído em todas as esferas. O que quero dizer? Aprender a sociedade na sua aparência é falso, porque as condições dadas na sociedade capitalista são produzidas sempre como forma de reprodução. É preciso inverter o que está de cabeça para baixo. É necessário por a dialética de Hegel de cabeça para cima, “a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (Marx, 1983, p.17).

A educação que se faz sem participação existe apenas no plano da aparência.

Na luta cotidiana para se construir uma educação democrática que combine democratização do acesso e garantia de permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação tem-se que compreender que o segredo da

expansão do capital é o trabalho, o que institui a vida social é a troca e o que institui as relações sociais é o direito, por isso é de fundamental importância perceber que a sociedade é uma realidade histórica, não abstrata.

A sociedade, como realidade histórica, se vê ainda às voltas com questões inerentes aos problemas que acozavam os trabalhadores do século XIX, pois que a síntese da questão ideológica continua balizada pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que impõe a discussão sobre a alienação.

A categoria da alienação, em Marx, liga-se ao pensamento de Hegel, que, por sua vez, é fundamentada na categoria do trabalho. A diferença entre Marx e Hegel, em tal passagem, é que a condição da alienação do trabalho é histórica (Marx) e não ontológica (Hegel).

A condição do homem é a objetivação ontológica (Hegel), mas não é fonte de reconhecimento (Marx). As objetivações, na sociedade capitalista, são alienações, por exemplo, a propriedade privada. Marx subordina a questão ontológica à situação histórica. Na forma histórica do capitalismo, o sujeito não se reconhece na objetivação. O sujeito se separa de si mesmo, dos outros, da sociedade, do produto. É a alienação em puro estado que se transforma em fetichismo, reificação e coisificação.

A educação e a escola não se concretizam pelo operacional, pela produtividade, pela eficiência, mas pela dialética que pensa a história como realidade social e o pensamento como uma atividade social e pública.

O processo de democratização da educação não é um ato amorfo. A democracia como conceito pensa e constrói as condições para uma sociedade de emancipados e produtora de uma educação para a contestação e para a resistência. O conflito é constitutivo da *pólis* e a ideologia não convive com o conflito, mas

com a desigualdade que destrói a identidade da *pólis*.

A educação não tem meta, mas tem essência. Ela se funda na garantia da igualdade. Sua finalidade é pensar a vida humana e a natureza própria da educação. A educação e a escola não se concretizam pelo operacional, pela produtividade, pela eficiência, mas pela dialética que pensa a história como realidade social e o pensamento como uma atividade social e pública.

Na verdade, conhecer é interrogar sobre a natureza do ser e do saber, é construir novas formas de racionalidade, pôr em discussão a ordem humana, criticar o senso comum que é *“incapaz de alcançar a verdade de que os contrários são uma só e mesma coisa, de que o uno e o múltiplo são um só e mesma coisa, de que a luta dos contrários é tensão harmoniosa, de que tudo flui num devir perene”* (Chauí, 1994, p.70).

A educação é uma realidade histórica acometida de uma verdade que é relativa. A relatividade aduzida é feita de uma temporalidade que introduz uma revolução no pensamento. Não se trata de tudo negar, repetindo a dúvida sistemática dos céticos ou reeditando a *tabula rasa* empirista, *“mas de tudo aceitar por um pensamento cuja fecundidade está justamente em suas tentativas constantes de aproximação da verdade”* (Japiassu, 1983, p.20). A noção de

verdade deve ser introduzida no tempo humano, nas formulações produzidas, por exemplo, sobre o processo de democratização da educação. A verdade buscada e que

essencializa o ato político de pensar a realidade não pode ser congelado, não deve causar anestesia intelectual.

O ato político a que se faz referência tem que ser uma ação conjunta dos homens na sociedade, conferindo substância ao modo de existência da razão e utilizando *“suas forças e confirmando*

sua essência” (Horkheimer e Adorno, 1991, p.42).

Ao estabelecer uma conexão com a idéia de democratização da educação, pergunta-se de que verdade democrática se está falando? No espaço institucional da educação que leva também à escola defronta-se cotidianamente com concepções diferenciadas de democracia. Essas diferenças de concepção constituem os espaços de diálogo que, em tese, representam o desvelamento do mundo da opressão e revelam um processo de permanente libertação.

1.3 *A democracia: espaço da contradição e da convivência*

A democracia enfrenta o conflito da mediação dialética que se estabelece no espaço da contradição e no espaço da convivência entre as diferenças e possíveis oposições. O que é imprescindível ao conflito é o novo que enfrenta a cultura autoritária e recria a atmosfera possível do sonho de liberdade que se assenta na possibilidade histórica de se transformar a realidade, tendo como pressuposto de que a democracia é *“ação coletiva, da comunidade, da comunicação [o que importa dizer] que ela se viabiliza, unicamente, como um compromisso de todos”*. [Torres, 1998, p.]

Uma análise cuidadosa dos termos que caracterizam a democracia, nesta concepção, ou seja, ação coletiva, comunidade, comunicação, compromisso de todos leva à compreensão de que recuperar os direitos de uma cidadania é reinventar *“a si própria pela discordância e pela sua própria recriação – reinvenção de novos caminhos da construção democrática”* (Oliveira e Paoli, 1999, p.10).

Uma das vertentes concretas para que se atinja patamares satisfatórios de

democratização, sem dúvida, se processa pelo alargamento da participação popular. Uma participação popular efetiva que não é concebida como ostracismo, submissão, por democratismos e ausência de censura. A democracia é

Uma das vertentes concretas para que se atinja patamares satisfatórios de democratização, sem dúvida, se processa pelo alargamento da participação popular.

muita mais difícil de ser efetivada do que a tirania, a participação se estabelece no conflito, no diálogo, na diferença que deve ser resolvida pela persuasão e não pela força bruta.

O futuro da democracia é construído por um consenso frágil e se consolida por meio do interesse nacional que norteia um *“conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”* (Bobbio, 1992, p.12).

A prática democrática deve implicar a construção do espaço público como realidade que não é o espaço público da opinião, *“mas é o espaço do saber que se estabelece como condição de coisa pública, isto é, de direito à sua produção por parte de todos”* (Chauí, 2000, p.2).

Os vínculos da democracia se estabelecem na necessidade de um governo das leis que associe democracia política com democracia social, portanto escolher democraticamente significa isonomicamente optar por conquistar hegemonia nos espaços públicos, sabendo que o principal ingrediente do espaço supracitado é a divergência de idéias e de projetos que não gozam de isonomia. Vive-se a cultura do “pensamento único” que rejeita e discrimina aqueles que divergem, que não tolera a diferença e o diferente. Se a democracia fosse construída sobre a unanimidade, não seria democracia.

Discutir democracia social implica associar universalização dos direitos e das conquistas sociais, para todos os cidadãos, independente destes terem ou não acesso ao mercado de trabalho. Trata-se aqui do direito universal e de qualidade à educação, à saúde, ao seguro desemprego, à segurança, à previdência. Volto ao princípio da isonomia que

O governo FHC ao longo de seus oito desonerou-se de suas obrigações com a educação pública gratuita e de qualidade alijando crianças, jovens e adultos e aprofundando as desigualdades sociais.

se compreende “*como criação, formação, desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, identificação madura com a comunidade, suas tradições e valores*” (Finley, 1988, p.42). No sentido dos gregos antigos,

Apenas a educação (*paidéia*) dos cidadãos enquanto tal pode dotar o ‘espaço público’ de um autêntico e verdadeiro conteúdo. Mas essa *paidéia* não é, basicamente questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *pólis* é também cada uma delas, e de que o destino da *pólis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política (Castoriadis, 1987, p.302).

Para que, no Brasil, se estabeleça uma democracia civil, política e social é necessário que a democracia não seja diminuída a uma escolha periódica entre rivais políticos detentores do poder decisório. Quando se pensa em democracia, pensa-se sobre a viabilidade de se construir um padrão de convivência social, “*pensamos numa sociedade verdadeiramente política, na qual a discussão e o debate são técnica fundamental e cheia de riscos*” (Finley, 1988, 155). Os riscos são inevitáveis e desejáveis a fim de superar a alienação geral e ganhar um sentido autêntico de sociedade.

A democracia evidenciada não é aquela com características liberais que im-

põe um modelo de sociedade baseada na valorização de práticas opostas, como a competitividade, o egoísmo e o individualismo. O que se quer demonstrar é a necessidade de qualificar o tipo de democracia que queremos e podemos construir, por isso

a democracia plena continua e continuará sendo um ideal que temos de recuperar de alguma forma o que nos foi ensinado pela

democracia ateniense, uma democracia direta, das ruas, das praças. Sair de uma democracia da baixa intensidade para uma democracia de alta intensidade. É preciso banir decididamente a ilusão de que a democracia liberal constitua o mais

elevado nível de democracia real que a humanidade possa atingir (Torres e Passos, 2002, p. 23)

O governo FHC ao longo de seus oito desonerou-se de suas obrigações com a educação pública gratuita e de qualidade alijando crianças, jovens e adultos e aprofundando as desigualdades sociais.

A desigualdade social é cada vez mais latente, pois olhando para o passado, vivenciando o presente e pensando o futuro o quadro que se consegue pintar da educação é, inevitavelmente, o da discriminação. Há 500 anos os índios e os negros continuam situados em posições inferiores dentro da sociedade em relação aos brancos. O acesso à educação básica e, em especial, à superior continua sendo sonho para a maioria deles. O analfabetismo é um fantasma que mutila 19 milhões de brasileiros que sequer assinam o nome e outros tantos milhões que o fazem com dificuldade.

A década de 90 representa a consolidação do consenso em que se assistiu à “*contra-revolução neoliberal, baseada na desregulamentação, na privatização, na flexibilização, no Estado Mínimo e no decreto de morte das velhas utopias*” (Shiroma, 2002, p.53-54).

A contra-revolução neoliberal apresentou ao mundo a concepção de “esta-

do mínimo”, baseada na “teoria do capital humano⁹” que continua exonerando, aproximadamente, 11,1 milhões de crianças de 0 a 6 anos do acesso à educação infantil; na educação de jovens e adultos, 20 milhões de brasileiros, acima de 15 anos, vivem no obscurantismo do analfabetismo e a propaganda oficial garante que 97% das crianças entre 7 e 14 anos têm acesso ao ensino fundamental. Em que condições e circunstâncias?

O processo de democratização baseado na cartilha neoliberal produziu um gargalo que “vestiu” o conhecimento com as roupas do pragmatismo, da flexibilização, da desregulamentação e impôs os critérios de produtividade e competência. Tornou individual o que se concebe e constrói coletivamente. A democratização do conhecimento é tarefa e compromisso de aprendizagem para todos. Não pode e não deve “*constituir-se em camisa de força orientada para o bloqueio de qualquer possibilidade de autonomia e determinação popular*” (Gentili, 2001, p.63).

A implementação de uma progressiva privatização do ensino público, baseado no conceito de reforma, constituiu-se num “*processo normativo de regulação social de ordem institucional ou burocrática que intervém nas condutas dos sujeitos e dos grupos*” (Popkewitz, 1998, p.11) e embutiu na sua oficialização os conceitos de “governo da alma” e o de

“governabilidade¹⁰”. Tais conceitos tornam quase perenes os pilares da democracia liberal, reguladora da administração da liberdade, do domínio moral da alma pela ciência. Assim sendo, a noção de democracia passa a sustentar-se sobre os ombros da educação: o bem público, a competência, a ética, a disciplina, o aperfeiçoamento emocional do indivíduo tornam-se objetos do trabalho do educador.

1.4 Democratizar é participar

O processo de democratização deve se sustentar no controle social, por parte da sociedade, sobre as ações do governo, podendo ser exercidos através da participação representativa ou direta.

Aposto na democracia direta para que se esteja livre e não estandardizado pelo consenso como simulacro que aprisiona e descaracteriza o ato de governar e de ser governado, pois o que caracteriza um governo democrático é a questão da participação democrática na tomada de decisões.

A democratização da gestão da educação e da escola diz respeito, pois, à democratização das relações de poder e decisão. Implica na superação das relações hierárquicas verticalizadas que se estabelecem no sistema e no cotidiano

O processo de democratização baseado na cartilha neoliberal produziu um gargalo que “vestiu” o conhecimento com as roupas do pragmatismo (...) e impôs os critérios de produtividade e competência.

⁹ Entre outras coisas a teoria do capital humano, afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países, a partir da qual dissimulou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (Shiroma, 2002, p.55-56).

¹⁰ O termo *governo da alma* tem sido utilizado por Nicholas Rose (1998, p.30) para caracterizar as aspirações dos poderes públicos no sentido de regular as condutas dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades pessoais, subjetivas, e suas propensões mentais (inteligência, percepção, resolução de problemas, destreza, atenção, aptidão, motivação, interesse, satisfação, desejo, emoções, autodisciplina, etc). Esse autor estabelece uma relação entre o conceito de *governabilidade* que, em Foucault, parte da premissa teórica da docilização dos corpos.

da escola e na consolidação de um processo coletivo de tomada de decisões.

Uma questão, necessariamente, associada à democratização do sistema educacional é a democratização da escola. Pensar em democratização da escola significa refleti-la sobre a sua essência mesma, na sua nova forma de existência social, produtora de direito, uma nova escola.

A dimensão política da gestão democrática exige a constituição de mecanismos legais, quais sejam: a eleição direta das direções das escolas, a eleição dos conselhos deliberativos, a construção de um projeto político pedagógico, um processo de formação permanente com todos os segmentos escola, de modo a criar as condições para que o processo participativo a partir da democratização do acesso, da permanência e do conhecimento se torne realidade.

É a cultura política vigente que vai definir o tipo de responsabilidade possível em relação às práticas e às inovações produzidas na escola. Isto é válido para a avaliação da participação individual e coletiva da comunidade escolar, de qualquer um de seus segmentos, seja do professor, do aluno, do corpo técnico-administrativo ou dos pais de alunos (Torres, 1999, p.6).

O processo de participação sugere responsabilidade política que está intimamente associada ao conceito de cul-

Daí a necessidade do fortalecimento dos Conselhos Escolares, atribuindo-lhes o poder de deliberar, propor, acompanhar e fiscalizar o projeto político-administrativo-pedagógico da escola. A atuação sistemática deste Conselho, qualificada e legítima as práticas pedagógicas, dando um significado às relações de poder no interior da escola.

O fortalecimento da escola pressupõe também a sua autonomia didático-pedagógica e financeira. Sobre qual autonomia se está discutindo? Da autonomia que se estabelece a partir de mecanismos concretos para sua conquista efetiva. Os mecanismos envolvem medidas de reestruturação burocrática que permitam o funcionamento dos órgãos hierarquicamente superiores a partir das necessidades e projetos gerados pela educação e pela escola (regimento interno, projeto político pedagógico, currículo, políticas públicas para educação).

Conceber uma escola autônoma é compreender que burocracia e gestão são meios e não fins do fazer educativo, que a *“autonomia surge da tensão dialética entre o que existe e o poder criador da imaginação e do trabalho”* (Coelho, 1999, p.97).

A discussão posta acima parece paradoxal, contudo o que se pode verificar pela análise das normas fixadas pelos sistemas de ensino em relação à autonomia escolar é que os documentos são muito econômicos no estabelecimento de mecanismos

concretos que caracterizem a faculdade de a escola governar-se por si própria, mas profusos em estabelecer limites que verdadeiramente barram a sua autonomia. A autonomia da educação e das políticas sociais, em geral, no sentido de sua maior universalização e progressividade, são incompatíveis com as atuais políticas de ajuste neoliberal. A autonomia apregoada pela interpretação dos neoliberais é a negação da idéia de

Uma questão, necessariamente, associada à democratização do sistema educacional é a democratização da escola.

tura política, entendida como *“o conjunto de atitudes, normas e crenças mais ou menos largamente partilhadas pelos membros de uma determinada unidade social”* (Bobbio et al., 1986, p. 306). Com isso, quero reforçar a idéia de que *“não existe democracia sem democratização da escola”* (Fávero e Semeraro, 2002, p.7). Digo mais, não existe democratização da escola sem a democratização da educação.

autonomia como poder de decisão e de ação consciente. Só existe autonomia com liberdade política e igualdade política. *“Esta é impossível quando as enormes desigualdades de poder econômico, traduzido em poder político, existem e se acentuam”* (Castoriadis, 2002, p.54).

Esta é uma noção altamente complexa, com uma larga tradição de circulação entre ideologias e doutrinas políticas. Con-

forme a adjetivação que se lhe dê, a democracia adquire uma interpretação diversa, devendo seu entendimento envolver a extensão do poder a um coletivo, a um grupo social ampliado e a relações de poder, a participação popular. Portanto, fixemo-nos nessas três dimensões: o social, as relações de poder, a participação popular. Falar de democracia é pressupor o social, o coletivo e os outros elementos que disso decorrem, ou seja, a convivência, a comunicação, a necessidade do debate.

A democracia deve ser compreendida como o regime da *“autolimitação; portanto, é também o regime do risco histórico – outro modo de dizer que é o regime da liberdade, e um regime trágico”* (Castoriadis, 1987, p.304).

2 A Democracia, a Educação e a Escola

É possível a educação, a cultura e a invenção de uma outra escola, tendo

como parâmetro a autonomia¹¹ na busca do sentido da democracia? É possível pensar em autonomia construindo-se uma profunda transformação da educação e da escola, travando uma luta da criatividade contra a repetição monóto-

É possível a educação, a cultura e a invenção de uma outra escola, tendo como parâmetro a autonomia na busca do sentido da democracia?

na que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade? Quais riscos devem ser assumidos para compreender a democracia como forma de existência social?

Para entender a mediação democracia-autonomia-educação-escola, é preciso vincular o conhecimento dialético às múltiplas determinações que constituem a relação ativa entre a autonomia do sujeito coletivo e do sujeito individual a uma razão que não é a subjetiva, mas é a razão objetiva. Tal perspectiva transforma o aprendizado para o pensar real, extraíndo daí a dimensão de totalidade¹² que é a decomposição sistemática da razão. *“Ela é a verdadeira forma da realidade, nela todos os antagonismos do sujeito e do objeto são integrados para constituir a genuína unidade e universalidade”* (Marcuse, 1988, p.35).

A genuína unidade e universalidade da democracia só acontece, só se estrutura e se solidifica como realidade social inseparável de uma *“totalidade di-*

¹¹ Castoriadis (1987, p. 417) usa o termo desde 1949 – para designar, no domínio humano, um estado de coisas radicalmente diferente: em breve palavras, o estado em que “alguém” - sujeito individual ou coletividade – é autor de sua própria lei, de maneira explícita e, tanto quanto possível lúcida.

¹² Para Kosik (1976, p.35), a categoria da “totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo”.

nâmica, ou seja, como uma unidade de complexidade e processualidade” (Lukács, 1979, p.36). Assim sendo, sugere-se que o sentido da democracia tem relação com uma análise interpretativa da realidade, com uma criação inces-

É preciso defender a democracia como prática social, que recria o público pela ação da democracia popular.

sante e essencialmente indeterminada e com a necessidade da construção de seres autônomos plenos de autonomia pessoal, autonomia do trabalho pedagógico, autonomia da instituição escolar.

A democracia, como forma de existência e criação social, precisa ser intencional, decorrente de uma prática histórica mediada pela construção exigente, complexa, profunda e ampla de uma formação política que leve à constituição de um projeto político radicalmente fundamentado na democratização do acesso e na permanência na escola, na democratização da gestão e na qualidade social da educação como possibilidade real de partilha e acesso ao poder.

Em última análise, a democracia, é ato político que viabiliza formas de associar o poder global a uma proposta pedagógica que seja assentada *“no diálogo transformador, na qualificação pedagógica do espaço escolar e na participação político-social-cultural-profissional”* (Brandão, 2002, p.128). Por isso, precisa ser um processo radical que se estruture como necessidade social,

consubstanciado no desenvolvimento humano sustentável.

É preciso defender a democracia como prática social, que recria o público pela ação da democracia popular¹³. A democracia não se dá apenas como direito ao voto, mas se consolida além do voto e o extrapola pela fiscalização, pela participação e pela luta constante para que não se tenha o *“pensamento pedagógico privatizado”*

(Frigotto, 2002, p.62). Diria mais – para que não se tenha o Estado e a sociedade civil privatizada como um todo.

A cultura, em especial, nos sistemas de ensino, expressa uma prática reforçada de dominação, desde a sua estrutura e funcionamento com todos os elementos e realidades que a formam, até as relações em seu seio ressignificadas pelo ideário capitalista, agora com sua roupagem neoliberal que prioriza o individual em detrimento do coletivo, reforça a competitividade e impõe a filosofia e as regras de mercado na instância pública, privatizando-a.

Entender a estrutura, o funcionamento, o modelo de gestão e as analogias em que se constituíram e constituem os sistemas de ensino, com toda a sua complexidade, referenda a luta na busca de compreender a contradição existente entre a cultura gestada ao longo da história e a importância de desenvolver-se como nação brasileira, fundada sob o manto da democracia, instituída com base no princípio constitucional de que *“todo o poder emana do povo”* (1995, p.3) e em seu nome deve ser exercido.

¹³ Ao se apresentar o termo *‘democracia popular’*, pode-se tentar interpretá-lo com sendo o termo *‘democracia de massas’*, segundo os frankfurtianos. Para Habermas, os ‘velhos’ pensadores de Frankfurt jamais conseguiram familiarizar-se com a perspectiva fora do contexto de massas, encarando-a com desconfiança e temor. Viam nessa *democracia de massas* (cujo protótipo – o americano – conheceram de perto) uma permanente ameaça à sobrevivência da razão. As massas, hostis ao trabalho do conceito, haviam demonstrado sua vulnerabilidade ao fascismo e às lideranças carismáticas. Na massa, os indivíduos perdem a sua competência crítica e reflexiva, prestando-se, por isso, facilmente a manobras perigosas de políticos inescrupulosos” (Freitag, 1986, p.111).

Pensar a democracia como ação e processo de articulação das forças organizadas da sociedade significa ter vontade de saber, ter abertura para saber ousar, não aceitar qualquer forma de fundamentalismo, lutar pelas transformações e desconhecer no sentido de desaprender, constituindo aprendizado contínuo. Assim sendo,

a democracia é, por um lado, o regime político em que o lugar do poder está sempre vazio, e portanto pode ser desejado, pois aquele que dirige e governa o ocupa temporariamente e ao final de uma disputa, não sendo jamais seu dono. Não escamoteia o conflito, reconhecendo-o como constitutivo da democracia, inerente ao processo mesmo de sua construção, e o nomeia claramente. Nesse regime a dominação está sempre em perigo. Por outro lado, a democracia é sobretudo forma de existência social fundada na conquista da liberdade, na construção da igualdade, da cidadania de todos, na criação de direitos (Coelho, 1999, p.100).

2.1 O saber da democracia e da autonomia

O percurso trilhado para se compreender o desenvolvimento da democracia passa necessariamente pelo entendimento de que *“discutir democracia significa discutir política”* (Castoriadis, 2002, p.256). O desenho de tal realidade leva a uma análise em que o sentido da democracia é dimensionado no referencial grego da pluralidade¹⁴ qualitativa, em que o múltiplo é constituído de seres qualitativamente diversos. Para tanto a discussão passa pela compreensão da idéia de que a democracia é plural, umbilicalmente, ligada à cultura e sua tessitura é construída na unidade como pressuposto da diversidade.

A força política da democracia está baseada na força política da *pólis* que articula e sustenta a *“vida boa”*, a *“virtude”* e a *“liberdade do povo”*.

A única Cidade que não teme o povo armado é a democracia. Por quê? Porque se trata de uma Cidade que não permite a liberdade, mas é livre, não só porque nela há igualdade política, todos os cidadãos podendo ter igual participação no poder, nas decisões e execuções, mas porque nela a transcendência do poder é tão clara que permite a participação sem risco de identificação (Chauí, 2000, p.153).

Ressignificar a *pólis* nos dias atuais é constituir a cultura em uma sociedade democrática, constituir a democracia como procedimento e como regime e, fundamentalmente, constituir os processos de autonomia da sociedade e do cidadão.

A autonomia imbricada na democracia evidencia a inserção das raízes sócio-culturais na construção de uma educação que produza uma escola se fazendo como prática democrática. Tal perspectiva implica a construção da coisa pública que não existe apenas como discurso, opinião, mas existe como crítica do discurso arraigado na realidade concreta que se faz progressão e retorno contínuo. Demonstra também que a democracia não se afirma pela valorização da competitividade, do

Pensar a democracia como ação e processo de articulação das forças organizadas da sociedade significa ter vontade de saber, ter abertura para saber ousar, não aceitar qualquer forma de fundamentalismo...

egoísmo e do individualismo, mas se impõe pela construção de espaços de participação que alterem os processos em que se fazem as escolhas sociais relevantes.

Toda construção democrática deve gerar uma educação emancipada em

¹⁴ Meneses (1993, p.447) aponta dois tipos de pluralidade: uma é a multiplicidade quantitativa, a repetição incansável do mesmo. A outra é a multiplicidade qualitativa – reino da diferença, da heterogeneidade, da multiformidade ou “diversidade variada” (...) a diversidade múltipla desperta o interesse e a curiosidade.

busca da superação da barbárie¹⁵, tendo como exigência que *Auschwitz* não se repita, pois é fundamental que o homem se estabeleça, se faça e seja valorizado pela dimensão social da autonomia, pois que, “*o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia*” (Adorno, 2000, 125).

A proclamação da autonomia implica compreender as instituições políticas e a sociedade como autônomas. A autonomia individual e coletiva, opondo-se a heteronomia, pois que a autonomia em política implica a existência de uma sociedade formada por indivíduos autônomos, que por sua vez só podem sê-lo numa sociedade autônoma. Esse projeto depende, no entanto, da atividade dos homens que não podem se esquecer – são eles os criadores de suas próprias instituições.

A idéia de autonomia é, essencialmente, política e liga-se ao processo de autotransformação da sociedade, por isso, é exigente: O que faz e não faz sentido? Há condições de se escolher um posicionamento? É possível um diálogo de construção de idéias ou o diálogo é balela da sociedade burguesa? O diálogo é o confronto entre as diferenças?

As concepções de democracia, autonomia e educação devem possibilitar um desenho de um projeto de política educacional que garanta à escola democrá-

necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde de baixo” (Gentili, 2002, p.43). Pensar a escola com tal dimensão, é

pensá-la e instituí-la no plano do simbólico, do significado, da criação, do rompimento e da superação dos limites e das visões estreitas e pobres que tudo circunscrevem ao dado e nos reduzem a coisas, objetos, a mercadorias que satisfazem interesses de grupos, a supermercados de informações e de conteúdos, a detentores do saber fazer. E, ao mesmo tempo, pensá-la e instituí-la como abertura de horizontes, desafio e ‘pro-jeto’ de criação de seres humanos e de sociedades diferentes, à luz do ideal da excelência (Coelho, 2002, p.28).

A democracia tem importância crucial, pois sua presença constante no discurso cotidiano é uma necessidade para sua compreensão como instrumento prático da realização política. Tal necessidade dilata o poder dos sujeitos sociais coletivos, desde que conscientes do seu próprio poder.

Algumas Considerações

O presente artigo buscou articular considerações teóricas sobre a necessidade de qualificar o tipo de democracia que se quer e se pode construir. Um projeto de democratização para a sociedade e para a educação propriamente dita, convivendo com as amarras e os pilares sustentadores da democracia li-

beral, mas ao mesmo tempo concebendo “*a necessidade de um pensamento alternativo de alternativas, capaz de interromper o círculo dos falsos contratos e recons-*

truir a deliberação democrática em duplo registro, o de neutralizar a lógica da exclusão e construir um novo contrato social” (Oliveira e Paoli, 1999, p.15).

A proclamação da autonomia implica compreender as instituições políticas e a sociedade como autônomas.

tica ser compreendida como instituição por natureza cultural e educativa. Escola que se “*constrói na pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que*

¹⁵ “Não há como evitar a barbárie se não lutamos para transformar, limitar e destruir as condições sociais que a produzem. O silêncio, a atenuação, a ocultação edulcorada da exclusão fazem com que está se torne mais poderosa, mais intensa, menos dramática e, portanto, mais efetiva” (Gentili, 2002, p. 42)

A produção de uma nova cultura política e democrática depende do empenho coletivo de se empreender esforços para que seja possível convergir esforços que produzam uma “*democracia redistributiva como o primeiro grande investimento da conversão do Estado em novíssimo movimento social*” (Santos, 1999, p.124).

A construção da democracia é um processo edificado como luta socializadora do poder e efetivamente não somente das regras do jogo, mas também da igualdade substantiva (Coutinho, 2002, p.32) que deve estar estruturada às necessidades prementes da sociedade que vive sob o signo da democracia. O signo representa o conflito, que deve percorrer um caminho de disputa, en-

volvendo um projeto de sociedade institucionalizada pelos pressupostos da autonomia que livre a todos da servidão voluntária, aponte para a superação do atual modelo econômico, aprove novas vivências democratizantes e democratizadoras.

A construção da democracia é um processo edificado como luta socializadora do poder e efetivamente não somente das regras do jogo, mas também da igualdade substantiva...

A autonomia mencionada – construtora de perspectivas democráticas - representa “*a capacidade interna para dar-se a si mesmo sua própria lei ou regra e, nessa posição lei-regra, pôr-se a si mesmo como sujeito*” (Chauí, 2000, p. 302).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: Dourado Luiz Fernandes & AGUIAR, Márcia Ângela (orgs.) *Dossiê Políticas educacionais*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, 2001, ano XXIII, n.75, ago., p.15-32.
- Aristóteles. *Política*. Tradução de Mário da Gama Cury. 3.ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Solettrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 105-145.
- BOBBIO, Norberto. *Futuro da Democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcelos São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- . A instituição imaginária da sociedade. Tradução de Guy Reynaud. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- . *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- . *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed., v.I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, Escola, Cultura e Formação*. Conferência na mesa redonda “*Papel da escola: equívocos e perspectivas*”, no dia 18/05/2002, durante o XII Encontro Regional de Psicopedagogia, em Goiânia, p. 27-31.

- . *Autonomia da Escola, Gestão Democrática e Educação para a Cidadania*. I Curso de Capacitação para preparação de candidatos a gestores escolares. Secretaria de Estado de Educação de Goiás: Goiânia, v. único, tele-aula III, outubro de 1999, p. 93-103.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovani (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 17-25.
- FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovani. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Tradução de Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 40.
- FREITAG, Bárbara. *Teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovani. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 53-67.
- . A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e Educação no labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-46.
- GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 27-43.
- . *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GERMANO José W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco A Nogueira. RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- . Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco A Nogueira. RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos)
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- . Teoria tradicional e Teoria crítica. In: *Textos Escolhidos*. Tradução de Zeljko Loparlé et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 31-67. (Os Pensadores; 16).
- . *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Tradução de Telma Costa. Porto: Publicações Escorpiano, 1974.
- . *Razão e revolução*. Tradução de Marília Barroso. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.
- KARL, Marx. O Capital. In: *Posfácio da Segunda Edição*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. 4.ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- MENESES, Paulo. A cultura no plural. In: *Síntese nova fase: Revista Trimestral da Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus*. Belo Horizonte, MG, v.20, n. 63, out.-dez., 1993, p. 445-458.
- SÍSIFO*. MITHOS: Sistema de Pesquisa Mitológica em hipertexto. Disponível <<http://mithos.cys.com.Br/>> Acesso em: 14 abr. 2003
- OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

- POPKEWITZ, T. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, 1997, p.11.
- RISCAROLLI, Eliseu. A contribuição dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos para a formação do homem completo. In: *ITEC CIÊNCIA: Revista Científica da Faculdade de Educação de Tangará da Serra*. Tangará da Serra – MT, v.1, n.3, dez., 2002, p.90-103.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e as novas formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 34.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 232 p. (Coleção “Os Pensadores”)
- SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.
- SILVEIRA, Alair. *Concepção Política e Sindical: Teoria Política*. Programa de Formação – SINTEP – Século XXI. Cuiabá, 2000.
- SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TORRES, Artemis e PASSOS, Luiz Augusto. Educação: tarefa da democracia. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: Editora da UFMT, v. 11, n.19, jan.-jun. 2002, p. 19-29.
- . *O compromisso com a Gestão Democrática precisa de fundamentos*. Gestão em Rede, nº 10, Curitiba: setembro de 1998.
- . A Democratização da Escola Pública na Berlinda. In: *I Jornada de Pedagogia*. Cáceres: Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Departamento de Educação, 27 a 30 nov. 2001.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

.....

Este trabalho apresenta-se como um introito ao pensamento e obra de Cornelius Castoriadis. Aqui, abrange-se uma primeira fase de sua vida que vai de seu nascimento até 1974 quando da publicação de sua *magnum opus*, a Instituição Imaginária da Sociedade. O texto também fornece elementos preliminares sobre temas e textos poucos trabalhados e disponíveis para os alunos da área das humanas em geral, da política à filosofia, passando pela economia e a educação. Seguimos a trajetória traçada por ele, iluminada essencialmente pela *Introduction générale* à sua obra, apresentada na primeira edição de seus escritos da revista *Socialisme ou Barbarie* e complementada pela leitura de uma bibliografia anexada *in fine*. Por razões técnicas, o texto é dividido em duas partes.

Palavras-chaves: Filosofia, Política, História contemporânea,
Instituição imaginária da sociedade, Crítica ao marxismo.

This work is an introduction to the thought and work of Cornelius Castoriadis. It deals with the first phase of his life, from his birth to 1974, when he published his magnum opus, The Imaginary Institution of Society. The text also furnishes preliminary elements on themes and texts scarcely treated or available for students in humanities in general, from politics to philosophy, passing through economy and education. We follow his own trajectory, as illustrated in the Introduction générale to his work (in French), presented in the first edition of his writings in the review Socialisme ou Barbarie and complemented with readings from the bibliography annexed in fine. For technical reasons, the text has been split in two parts.

*Keywords: Philosophy, Politics, Contemporary History,
The Imaginary Institution of Society, Critique of Marxism.*

Cornelius Castoriadis (1922-1997)

Prof. Dr. David :
Victor-Emmanuel :
Tauro :

Doutor em Sociologia :
pela École des Hautes Études :
en Sciences Sociales, :
Paris, França, e Professor :
Adjunto da UFMS, :
Campo Grande (MS). :

*Para Lilian do Valle
e David Ames Curtis***

1 Prólogo biobibliográfico

De certa forma, Cornelius Castoriadis representa uma das últimas mentes dotadas de um alcance enciclopédico em nossa era. Nascido no dia 11 de março de 1922, em Constantinopla, Turquia, sua família foi obrigada a levá-lo para Atenas, com o intuito de escapar a perseguição dos gregos pelos turcos. Ali, numa idade precoce, deu início às suas atividades políticas: aos quinze anos, na luta contra a ditadura nacionalista de

* As obras são citadas *ipsis litteris*, como elas se encontram nas editoras. Escolhemos essa opção por razões de comodidade para o leitor. Quando possível, indicamos as obras disponíveis em português. Para uma análise política completa desta fase de sua vida, veja a Introduction, *SBI*, p. 11-16. As siglas referem às obras identificadas na bibliografia, *in fine*.

** Estou imensamente grato à Prof^a. Dr^a. Sílvia Helena Andrade de Brito, ao Prof. Dr. Antônio Vitório Ghiraldello e à acadêmica, Vivian da Veiga Silva do Curso de Ciências Sociais (UFMS), pelas correções e sugestões feitas. Também, agradeço, antecipadamente, os comentários, as críticas e sugestões dos leitores. Evidentemente, os erros e lapsus calami que persistem são os meus.

Metaxas, entrou na ala jovem do Partido Comunista Grego. O próprio desenvolvimento do referencial marxista, bem como o chauvinismo do PCG¹ rapidamente o levou a ingressar nas fileiras do Partido Comunista Internacional (o primeiro grupo de oposição trotskista) liderado por Spiros Stinas, ainda quan-

Então, aos 22 anos, caçado pelas tropas nacionalistas gregas e seus aliados nazistas, tanto quanto pelo braço armado dos gregos stalinistas, aproveitou a oportunidade de uma bolsa de estudos francesa para escapar no navio de guerra neozelandês, o *Mataroa*⁴. Ali, Castoriadis fez sua carreira, enquanto imigrante, na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), onde atuou como economista, terminando sua carreira como Diretor de Estatísticas,

Castoriadis nunca cedeu na sua convicção que a luta contra a sociedade capitalista e a liberação de sua opressão eram fundadas na convicção que os homens e mulheres podem criar instituições autônomas para viverem livres...

do estava cursando Direito, Economia e Filosofia.

A perseguição e morte de pelo menos 600 trotskistas gregos nas mãos dos “camaradas” stalinistas, em 1944, fez Castoriadis adotar uma visão muito mais crítica com relação a estes e ao próprio Trotski. Nas palavras de Linden², não eram membros do movimento operário absorvidos pelo capitalismo, mas burocratas, opostos tanto aos operários quanto ao capitalismo!³

Contabilidade Nacional e Estudos sobre Crescimento⁵.

Em 1964, seus rumos mudaram. Voltou à Filosofia e iniciou um profundo estudo da lingüística, formou-se, em 1974, como psicanalista ligado ao Quatrième Groupe,⁶ dissidente da École Freudienne de Jacques Lacan, e voltou para a academia, onde foi eleito como Directeur d'Études da École des Hautes Études en Sciences Sociales em 1979, cargo exercido até sua morte,

¹ Em sua contribuição «*Cornelius Castoriadis e a Educação*», para a *Enciclopedia da História da Educação*, 2000, p.1. Lilian do Valle anota: «amor pela filosofia e a exigência de engajamento político – que, durante toda a sua vida, andaram juntos – emergiram precocemente. Aos treze anos, inicia-se nas primeiras leituras filosóficas: quase ao mesmo tempo, aos quinze anos, faz-se membro da Juventude comunista grega». *Vide* bibliografia, *in fine*.

² Dr. Marcel van der Linden é Diretor de Pesquisa do International Institute of Social History, Amsterdam, Holanda, e Editor Executivo da *International Review of Social History*. Para essa parte de nosso trabalho, tivemos recurso, entre outros, a um texto dele, “*Socialisme ou Barbarie: A Revolutionary Group*”, que está disponível no site: http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/2379/s_ou_b.htm. Por essa razão, não podemos nos referir ao número da página.

³ O que segue, na segunda seção deste trabalho é uma análise precisamente deste processo de degeneração burocrática dos órgãos do movimento operário.

⁴ Conhecido por ter trazido à França outros intelectuais gregos de formação marxista como Kostas Axelos ou Kostas Papaioannou.

⁵ Em sua necrologia, Curtis anota que Castoridias havia avaliado que se o golpe do Estado tentado pelo Prtdo Comunista Grego havia vingado, teria resultado, não numa criação revolucionária de uma sociedade sem classes mas na insturação de um regime similar ao (regime) da Rússia. *Cf.* CURTIS, David Ames. *Cornelius Castoriadis Dies at 75 Philosopher and Political Thinker Inspired May '68 Rebellion in France*, acessível no site: <http://www.agorainternational.org/>. Agradeço o autor para a permissão de citar este texto que também foi um das fontes fundamentais deste ensaio.

⁶ Seus membros-fundadores foram : Pierra Aulagnier (uma das esposas de Castoriadis), André Missenard, François Perrier e Jean-Paul Valabrega. O Quatrième Groupe foi criado em março de 1969. *Vide* Anon. *Les Écoles Psychanalytiques : La psychanalyse en mouvement*. Paris: Tchou, 1981, p.197. *Cf.* também CIARAMELLI, 1998, disponível no <http://www.psychomedia.it/jep/number6/castoriadis1.htm>.

no dia 26 de dezembro de 1997. Sobretudo, nunca abandonou sua postura e suas atividades como revolucionário: da clandestinidade até os últimos dias, brilhou como *zoon politikon*⁷, no sentido aristotélico da expressão.

Assim da oposição trotskista na Grécia, Castoriadis havia se tornado dissidente dela mesma, na França, formando, junto com Claude Lefort, o agora famoso grupo e revista *Socialisme ou Barbarie*⁸ (1949-1966) no qual atuou sob vários pseudônimos⁹. Participou das atividades do movimento de 68, em Paris, (celebrado no panfleto *Mai 68: la brèche. Premières réflexions sur les événements*, escrito junto com Claude Lefort e Edgar Morin, sob um dos pseudônimos, Jean-Marc Coudray), permanecendo dedicado às suas atividades enquanto professor, intelectual e psicanalista.

Em 1970, ele aposentou-se de seu cargo de economista na OCDE e naturalizou-se francês. A partir de 1973, começou a publicação de suas obras em nome própria, editando seus escritos do *Socialisme ou Barbarie*¹⁰. Em 1974 publicou sua obra seminal, *A Instituição imaginária da sociedade*. Em 1976 seguiu-se a primeira de uma série incompleta de *Encruzilhadas do Labirinto*¹¹, composta de artigos, conferências e entrevistas, incluindo os escritos da *Socialisme ou Barbarie* (8 volumes), obras soltas como *Diante da guerra* ou *Da ecologia à autonomia* (com Daniel Cohn-Bendit) e *Sobre O Político de Platão*, até a edição póstuma de seus seminários sob o título de *La création humaine*¹².

Destarte esta obra voluminosa, Castoriadis foi um pensador inovador, que cuidadosamente evitou os modismos da hora na vida intelectual francesa. Assim, foi um crítico severo dos “companheiros de viagem” e do existencialismo de Sartre, do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, Lucien Sébag, Michel Foucault, Louis Althusser, Nikos Poulantzas, *et alii*, do “post-estruturalismo” dos “nouveaux philosophes” (Maurice Clavel, André Glucksman, Bernard Henri-Lévy, etc.), da desconstrução (Gilles Deleuze, Félix Guattari) ou do pós-modernismo (seu ex-companheiro do grupo, Jean-François Lyotard ou Jacques Derrida). Se o quadro do marxismo não lhe satisfazia mais, tampouco a cena francesa lhe oferecia qualquer ânimo; suas críticas não o levaram a cair no liberalismo, como muitos ex-marxistas, ainda menos a fazer qualquer concessão na luta contra a opressão e pela instituição da autonomia humana. *Até o fim, Castoriadis nunca cedeu na sua convicção que a luta contra a sociedade capitalista e a liberação de sua opressão eram fundadas na convicção que os homens e mulheres podem criar instituições autônomas para viverem livres, sem serem obrigados a aceitar o mando de outros (que sejam chefes, gerentes, políticos, quadros, militantes, padres, terapeutas, faquires, ou, mesmo, professores)*. Exemplificou, assim, em pessoa e como ninguém mais, a luta contra a heteronomia em todos os níveis¹³.

⁷ Literalmente, Ser vivo, feito para viver na pólis, isto é em comunidade.

⁸ Cf. LINDEN, *Op.cit.* O móvel político imediato foi a resposta trotskista à crise iugoslava, quando o marechal Tito declarou sua independência da direção ideológica stalinista.

⁹ De nosso conhecimento são, pelo menos, estes cinco: Paul Cardan, Pierre Chaulieu, Jean-Marc Coudray, Jean Delvaux e Marc Noiraud.

¹⁰ Vide bibliografia *in fine*.

¹¹ Até hoje, 6 volumes.

¹² O primeiro volume dos seminários de 1986-87 já está disponível em francês sob o título de *Sujet et vérité dans le monde social-historique*

¹³ A mais longa e completa expressão literária dessa luta é o texto *Feito e a ser feito* no quinto volume das *Encruzilhadas do Labirinto* (ver a bibliografia,, *in fine*), p. 15-87.

2 A burocratização da revolução russa e as conseqüências para o proletariado (1944-1948)¹⁴

Mas, por onde começou Castoriadis? Em dois textos, Dick Howard (1975, p. 119 e 1977, p. 265), escreveu com as mesmas palavras que Castoriadis disse, certa vez, que o grupo *Socialisme ou Barbarie* havia "...puxado o fio certo", e, em seguida, havia simplesmente continuado puxando-o sem piedade". A referência é à burocracia em relação à transformação da revolução russa e do regime russo instaurado instaurado com essa revolução, sob o stalinismo. A experiência cotidiana na Grécia o havia levado a interrogar a política quanto à possibilidade dos movimentos sociais de resistir à integração nos aparelhos burocráticos, quando não estavam sendo destruídos por eles¹⁵.

Para Castoriadis, a posição de Trotski, perseguindo a caracterização da Rússia como um "estado operário degenerado" mostrava um erro fundamental: a confusão flagrante entre formas jurídicas de relações de propriedade e as relações sociais de produção¹⁶. Desde a redação da Contribuição à Crítica da Economia Política, Marx havia insistido que são as relações de produção que determinam as formas de distribuição, assim

como, na última instância, as reflexões superestruturais (ideologia, política, religião, direito, etc.) Castoriadis não aceitava que meras formas jurídicas de nacionalização pudessem constituir um Estado Proletário, apenas porque fossem acompanhadas de um programa de planejamento. Já em 1949 estava cuidadosamente analisando a maneira pela qual as relações de exploração do proletariado russo estavam sendo tecidas pela burocracia¹⁷. Essa posição avançava muito mais em relação àquela de Trotski que, desde 1934, já estava ciente que o proletariado não controlava o Estado russo, que o partido havia se degenerado, e das suas conseqüências apropriadas. Para Castoriadis:

"A ditadura do proletariado não poderia apenas ser uma ditadura política: além de tudo há de ser a ditadura econômica do proletariado, senão apenas será a máscara da ditadura da burocracia". (SBI: 179)

Assim, foi exatamente usando os princípios do marxismo que chegou à crítica do regime pós-revolucionário russo e à sua crítica trotskista. Permanecia a necessidade de examinar o papel do Estado e da burocracia como instituições sociais *sui generis*.

Dado o exemplo da Alemanha sob Bismarck como precedente, era esperada uma tendência de ver a Rússia como caso no qual a burocracia estava instituindo um capitalismo de Estado¹⁸. Uma tendência americana liderada por C.L.R. James e Raya Dunayevskaya (chama-

¹⁴ Respeitei a periodização citada na introdução geral dos escritos de sua obra. Cf. SBI: *Introduction*, p. 11-61.

¹⁵ LINDEN, *Op. Cit.*

¹⁶ Cf. DAVID, Gérard. 2000, p.23.

¹⁷ Cf. *Les rapports de production en Russie* in SBI: 205-281.

¹⁸ É a posição de vários trotskistas hoje, por exemplo, Tony Cliff, cuja obra prima *State Capitalism in Russia* é a mais conhecida. Uma listagem exaustiva de obras sobre o assunto nós levaria longe demais de nosso objetivo. Brevemente, a primeira série de discussões sobre o assunto começou com os fundadores do marxismo; em seguida vieram Lenine e os social-democratas russos, depois vieram os comunistas dos conselhos – Gorter, Korsch, Ruhle, Pannekoek, Mattick, etc.; em quarto lugar, James, Dunayevskaya e Tony Cliff; depois vieram o grupo *Socialisme ou Barbarie*, seguido por os maoístas, chineses, albaneses e franceses (notadamente, Bettelheim e Chavance) e finalmente, teóricos do sistema mundo como Wallerstein ou Kurz. Por um tratamento extensivo e atualizado da questão, veja FERNANDES, Luis. *Leituras do Leste* (3 partes) in *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, Rio de Janeiro, n.41-43, 1996 - 1997.

da tendência Forrest-Johnson)¹⁹ propôs que o Estado (senão o partido) estava cumprindo na Rússia o papel exercido pela burguesia no Ocidente. O pressuposto contida nessa posição era quer, na Rússia, havia uma forma avançada do capitalismo.

Uma vez em Paris, Castoriadis procurou a filial francês do Partido Comunista Internacional (PCI) - a Secretaria Internacional da IV Internacional (Trotskista). Porém, logo no ano seguinte, suas dissensões sobre a Rússia e a situação mundiais pós-guerra o levaram a entrar em dissidência por criticar as posições oficiais dos trotskistas que ele julgou conciliadoras demais. Assim, em 1946, fundou uma tendência no seio do PCI, junto com Claude Lefort²⁰. Em 1948, eles consumaram a ruptura com a criação de um novo grupo político: *Socialisme ou Barbarie*, assumindo uma tripla tarefa: examinar lúcida e desenvolver a teoria revolucionária e,

em fim, focar na criação de uma nova relação com a classe operária mais condizente com a práxis revolucionária²¹. A revelação da verdadeira natureza do regime russo pós-revolucionário deve ser integrada no quadro de uma análise do desenvolvimento do sistema capitalista ao longo do século XX, junto com a história recente do movimento operário²².

Castoriadis não aceitava que meras formas jurídicas de nacionalização pudessem constituir um Estado Proletário, apenas porque fossem acompanhadas de um programa de planejamento.

A avaliação de Castoriadis começou com o destino da revolução russa: após um período inicial de ruptura com o antigo regime czarista, ruptura instituída com a Revolução de Outubro de 1917, os russos liderados pelos bolcheviques haviam construído o regime baseado na democracia dos soviets dos proletários urbanos e rurais, vencendo a oposição branca apoiada por vários países capitalistas europeus e os EUA, após uma

¹⁹ Linden lembra que além da tendência Forrest-Johnson nos EUA e a de Castoriadis e Lefort (tendência Chaulieu-Montal) na França, Ygael Gluckstein liderou uma terceira tendência trotskista dissidente, sob o pseudônimo de Tony Cliff, na Inglaterra.

²⁰ Num dos primeiros textos, escrevera que a sociedade russa sob Stálin deve ser compreendida como uma formação sócio-histórica nova, nem capitalista, nem socialista, sem este último, toda a luta eficaz contra a burocracia é impossível. Cf. SBI, «*Sur le régime et contre la défense de l'URSS*» (1946), pp. 63-72. Companheiro de lutas de Castoriadis, Claude Lefort ofereceu uma imensa contribuição à Filosofia Política onde os temas tratados neste ensaio são estudados com uma perspicuidade inedita. Veja a bibliografia *in fine*.

²¹ Vide SBI, *Présentation*, (mars 1949), pp. 131-137. Edgar Morin, numa contribuição à uma *Festschrift* organizada por Giovanni Busino, *Un Aristote en chaleur* referiu-se à essa criação como «a heresia de uma heresia». Cf. BUSINO, 1989 :11.

²² Consideramos justa a avaliação dos escritos de Castoriadis feita por Howard: «(E)les providenciam um registro de um Marxista rigoroso e auto-crítico tentando lidar como problema da revolução sob o capitalismo contemporâneo». HOWARD. *Op. Cit.*: 263. Foram as próprias exigências marxistas que o levaram à crítica de Marx. Por outro lado, Linden escreve anota: «No *Socialismo ou Barbárie*, um esforço foi feito para considerar a burocratização dos movimentos sociais. As questões centrais eram: era uma lei de ferro que todo movimento opondo-se à ordem existente ou se desintegra ou se transforma em hierarquias rígidas? Como é que os militantes podem se organizar sem serem absorvidos ou enrijecidos em um aparelho burocrático? *Socialismo ou Barbárie* inicialmente colocou essas perguntas porque o grupo se perguntava porque as coisas tinham ocorrido de forma errada no movimento operário tradicional. Após tudo, no percurso do século XX, este movimento tinha-se alienado de suas raízes e tomada a feição de burocracias operárias e sindicais.» (LINDEN, *Op. Cit.*).

ferrenha guerra civil (1918-1921)²³. Mas, aos poucos, um novo Estado havia sido construído, todo o poder dele concentrado nas mãos dos bolcheviques, a despeito dos outros grupos de esquerda: socialistas, mencheviques, anarquistas, etc. Eles constituíram todo o aparelho estatal dominado por Stálin. Com a mor-

Desde 1946, os rumos de suas análises levaram Castoriadis e Lefort a entrar em conflito com a ortodoxia das posições da liderança trotskista que julgavam fraca demais em relação à crítica do stalinismo.

te de Lenine em 1924, após uma breve luta interna, Stálin conseguiu o controle total do destino da Rússia, agora chamada a União das Republicas Socialistas Soviéticas – URSS. Julgando a onda revolucionária morta ao nível internacional, Stálin começou a pôr em prática sua ultra-nacionalista política de “Socialismo em um país único”, subordinando as atividades de todos os outros partidos comunistas ao destino da URSS, em detrimento das condições políticas específicas em cada um de seus países.²⁴

Essa história da Rússia pós-revolucionária também foi forjada a partir das lutas internas do país, a vitória de Stálin sendo consagrada através da eliminação violenta de toda oposição, incluindo qua-

dros históricos da revolução, membros de todas as esferas do aparelho do Estado, graças à tomada do poder por uma burocracia solidificada como camada social, e a instituição de um novo regime finalmente teorizado pelos membros do grupo *Socialisme ou Barbarie* como “totalitário”. Desde 1946, os rumos de suas análises levaram Castoriadis e Lefort a entrar em conflito com a ortodoxia das posições da liderança trotskista que julgavam fraca demais em relação à crítica do stali-

nismo. O próprio Trotski, em suas análises dos anos 30, começou a tratar a revolução russa como “traída” e o Estado russo como “Estado operário degenerado”, isto é, um produto resultante da degeneração da revolução proletária. Castoriadis (*SBI*: 16-17) questionou essa posição:

A experiência histórica, segundo Marx e Lenine, ensinava que o desenvolvimento de uma revolução é essencialmente o desenvolvimento dos órgãos autônomos das massas – a Comuna, Sovietes, comitês de fábrica ou Conselhos – e isso nada tinha a ver com um fetichismo de formas organizacionais: a idéia de uma ditadura do proletariado exercida por um partido totalitário era uma derisão, a existência de órgãos autônomos das massas e o exercício efetivo do poder por estes não é uma forma, ela é a revolução mesma e toda a revolução.

²³ Desde os primeiros dias da revolução, houve várias interpretações quanto aos resultados. Apresentamos uma visão delas. A primeira, articulada pelos adversários políticos diretos dos bolcheviques, os Mencheviques e compartilhada pelo austríaco Otto Bauer, era que a revolução acabara em sua fase burguesa-democrática. Nesta mesma linha estava o italiano, Amadeo Bordgia que, rompendo com os bolcheviques em 1922, analisou o Estado russo emergente como capitalista. A segunda corrente estimava que o regime russo estava se tornando uma nova oligarquia, ainda mais regressiva que o capitalismo: pelo menos tal como James Burnham e Max Shachtman articularam suas posições, junto com a de Milovan Djilas, cuja obra *A Nova Classe*, tornou-se um clássico. A terceira posição será a de Trotski, cujo clássico, *A Revolução Traída*, qualificou a Rússia como «sociedade em transição, com relações de produção específicas, caracterizadas pela contradição permanente entre a propriedade coletiva dos meios de produção, e as normas burguesas de distribuição». Essa posição será acentuada por Ernest Mandel. O autor deste resumo é Tariq Ali. 1984, p. 15-17.

²⁴ Além das obras dos líderes russos Lenine, Trotski, Stálin, Boukarine, etc., o estudo de verdadeira importância é a coleção de Edward Hallett Carr, *The History of Soviet Russia*, composta de uma dezena de livros (*The Bolshevik Revolution* (3 v.), *The Interregnum*, *Socialism in One Country* (3 v.), *Foundations of a Planned Economy* (3 v.) e *The Twilight of the Comintern*, todos copiosamente documentados, e editados pela editora Penguin, Inglaterra. Evidentemente, os trabalhos de outros estudiosos como Moshe Lewin, Marcel Liebman ou Charles Bettelheim são, de maneira alguma, negligenciáveis.

Tampouco acreditavam ser possível que um mero retorno ao espírito que animou a revolução bolchevique seria suficiente para reanimar o movimento revolucionário. Uma autocrítica, por mais severa que seja nunca bastaria: as condições social-históricas haviam mudado demais. Mas a posição trotskista oficial sobre os regimes instaurados nos países da Europa Oriental após a II Guerra Mundial era ainda menos aceitável:

Devia-se qualificar os regimes instaurados na Europa oriental de “Estados operários degenerados”? Como o poderiam ser, se, para começar, nunca foram operários? E se os foram, precisariam admitir que a tomada do poder por um partido totalitário e militarizado era ao mesmo tempo uma revolução proletária – a qual degenerava na medida em que se desenvolvia.²⁵

Assim, para Castoriadis, a natureza social e histórica do stalinismo e da burocracia²⁶, “ponto central” sobre qual se construiu a posição de Trotski e o único que poderia fundar de direito a existência histórica do Trotskismo como corrente política se mostrava falso. Castoriadis, se distanciando da concepção trotskista, sobretudo, uma vez que ao contrário dos prognósticos desta última, para ele, a burocracia russa não apenas sobreviveu a guerra mas engendrou outros regimes similares na Europa oriental, procedeu a uma pesquisa aprofundada da natureza desta burocracia, e das relações sociais por ela tecidas junto com os outros segmentos da sociedade russa. Trotski, seguindo uma citação do próprio Marx²⁷, tratava da burocracia apenas como uma camada parasitária. Castoriadis iniciou uma

tentativa de teorizá-la como uma *classe dominante*²⁸ por inteiro, exercendo um poder absoluto sobre o conjunto da vida social, e não apenas sobre a esfera política estreita, tendendo a substituir a burguesia tradicional. Então, foi levado a fazer esta análise do caráter sócio-econômico da sociedade russa:

Não é apenas que, do ponto de vista marxista, a idéia de uma separação (e, neste caso, de uma oposição absoluta) entre pretendidas ‘bases socialistas da economia’ russa e o terrorismo totalitário exercido sobre e contra o proletariado é grotesco; bastava considerar seriamente a substância das relações reais de produção na Rússia, além da forma jurídica da propriedade ‘nacionalizada’, para constatar que são efetivamente relações de exploração, que a burocracia assume plenamente poderes e *funções da classe exploradora*, a gestão do processo de produção a todos os níveis, a disposição dos meios de produção as decisões na distribuição do sobreproduto²⁹.

Para Castoriadis, essa questão era crucial não apenas em relação à Rússia e, de tabela, para Trotski e o trotskismo: ele a considerou crucial para entender problemas de nossa sociedade contemporânea, também, derivados da crescente burocratização da vida quotidiana, não apenas em relação ao movimento operário, mas também em relação ao devir da própria sociedade capitalista, durante o século XX. As análises indicaram a instituição de novas formas de propriedade, de economia e de exploração que necessitavam respostas políticas urgentes. No processo de produção, a oposição entre possuidores e não possuidores tendia, segundo Castoriadis, a ser substituída pela divisão entre *dirigentes e executantes*. O que era mais

²⁵ *Idem*, p.16.

²⁶ “O nascimento da burocracia russa na e pela degeneração da revolução de Outubro, essencial em outros aspectos, era acidental quanto a este: uma tal burocracia poderia também nascer de uma outra maneira e ser, não o produto mas, a origem de um regime que não se poderia qualificar de operário, nem simplesmente de capitalista no sentido tradicional.” (*Ibid.*)

²⁷ Na Parte VII de sua *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, Marx descreve o aparelho estatal francês assim: “... uma enorme organização burocrática e militar, com sua máquina estatal minuciosamente estratificada e elaboradamente engenhosa e com uma horda de funcionários que chega a meio milhão, lado a lado com um exército de outro meio milhão, essa terrível substância parasitária que envolve o corpo da sociedade francesa como uma teia e sufoca todos os seus poros” *Vide* BOTTOMORE. 1988, p. 40.

²⁸ *SBI*:17.

²⁹ *Idem.*, pp.17-18, itálicos, nossos, DV-ET.

grave era que em muitos países a raiz dessa burocracia era precisamente o próprio movimento operário.

Trotsky, preso às concepções leninistas pré-revolucionárias da economia, quando não limitado pelas concepções econômicas de Marx (de um meio século antes), era incapaz de enxergar a verdadeira natureza da sociedade russa pós-revolucionária, ainda menos essa tendência generalizada de burocratização nas sociedades da Europa Ocidental, no capitalismo mundial do século XX. Além disso, permaneceu colado ao formalismo dos aspectos jurídicos da nacionalização e do planejamento. Em sua análise, no entanto, Trotsky sem dúvida fez uma concessão de tamanho – a da possibilidade da emergências de um regime até então inédito:

Trotsky havia escrito, preto sobre branco (*Na Defesa do Marxismo*) que se a guerra terminasse sem a vitória da revolução mundial, se devia revisar a análise do regime russo e admitir que a burocracia staliniana e o fascismo haviam esboçado um novo tipo de exploração, que se identificava, do resto, com a barbárie. (SBI:19).

No final de suas pesquisas, Castoriadis sentenciou:

A cegueira era cegueira de suas próprias origens: sobre as tendências burocráticas organicamente incorporadas no partido bolchevique desde o começo (que, do resto, ele [Trotsky – dv-et] havia visto e denunciado antes de nele adentrar e a lhe identificar), e sobre o que, já no marxismo mesmo, preparava a burocracia e dela fazia o ponto cego, o setor invisível e irreparável da realidade social, tornando impossível além de um certo ponto de pensá-la no quadro teórico que o marxismo havia estabelecido. (SBI: *Ibid.*)³⁰

Essa análise levou o grupo a trabalhar visando os dois objetivos: a reconstrução teórica assim como uma renovação na prática política, visto essa mudanças históricas e a emergência de novas formas de exploração. Havia necessidade de redefinir novos objetivos, criar

novos modos de organização e inovar nas ações. Até então, a visão marxista considerava a nacionalização ou estatização equivalente à supressão da propriedade privada³¹. Agora, essa posição se mostrou insuficiente, pois além de terminar com as relações formais de propriedade, era necessário também expurgar relações políticas de dominação exercidas através das estruturas de gestão: a desigualdade instituída pelas relações entre dirigentes e executores. Toda e qualquer delegação de poder deveria ser recusada, junto com a criação de qualquer “direção”. Além disso, as responsabilidades da transição para o socialismo deveriam ser das massas para evitar qualquer ditadura do partido. É pela participação ativa e direta, sem qualquer mediação hierárquica, que o exercício do poder político seria melhor realizado. Para Castoriadis, a verdadeira forma de liberdade seria a democracia direta³².

É importante salientar que, para Castoriadis, a crítica do stalinismo não se inicia nem se restringiu à própria figura de Stalin: ela começa com a degeneração da revolução de 1917. As pesquisas sobre a economia na sociedade russa pós-revolucionária evidenciam a emergência de uma nova sociedade permeada de exploração por uma nova classe dominante burocrática, nascida da cristalização do aparelho burocrático do Estado, e o domínio desta classe, exercido sobre a sociedade pela instituição de novas relações de exploração, sob um novo regime de trabalho: relações de dirigentes-executantes ou de dominadores-dominados substituíram as velhas relações capitalistas ou formas pré-capitalistas de relações sociais. Ainda sob a influência marxista, a análise apresenta a sociedade burocrata russa e as relações de produção que a caracterizam. Esse regime social é uma forma nova de

³⁰ Veja, também, *EMO2:385-416, O papel da ideologia bolchevique no nascimento da burocracia e IIS:13-230.*

³¹ Cf, por exemplo, o *Manifesto Comunista* ou *A Guerra Civil na França.*

³² *SBI, Socialisme ou Barbarie*, pp. 139 – 183.

sociedade, na qual a burocracia (definida como “o conjunto das pessoas constituindo o aparelho estatal, em todas as ramificações”) ocupa um lugar central e determinante.

Concluindo, lembramos que:

A) Castoriadis criticou a confusão entre formas jurídicas de propriedade e relações sociais reais de produção: a mera nacionalização ou estatização dos meios de produção não confere automaticamente um caráter socialista à economia³³.

B) Castoriadis insistiu que a posição efetiva da burocracia nas relações sociais de produção ou seja, o poder de dispor sobre os meios de produção, a gestão efetiva da produção e da repartição do produto social, faz dela uma classe exploradora, cujo poder sobre o conjunto da vida social é reforçada pelo seu domínio dos meios de coerção.

As conclusões tiradas dessas posições são diretas:

1) A sociedade russa pós-revolucionária não era socialista:

A grande mistificação que reina em volta do dito caráter “socialista” da economia russa é um dos principais obstáculos à emancipação ideológica do proletariado, emancipação que é a condição fundamental da luta por sua emancipação.³⁴

Em um momento dado ele foi ainda mais incisivo: A URSS: 4 palavras, 4 mentiras!

2) a teoria da burocracia russa deveria ser inserida numa teorização global da sociedade capitalista, permitindo compreender a burocratização do sistema capitalista no seu lado ocidental da Eu-

ropa, já tematizada por Max Weber³⁵; o novo regime social russo era construído sobre uma divisão social principalmente constituída entre dirigentes e executantes, no qual a posse formal dos meios de produção inexistia.

Trotsky, seguindo uma citação do próprio Marx, tratava da burocracia apenas como uma camada parasitária. Castoriadis iniciou uma tentativa de teorizá-la como uma classe dominante por inteiro...

3) A burocratização do sistema capitalista necessariamente produzia conseqüências tanto para as concepções políticas até então dominantes no marxismo, quanto para a teoria sobre os papéis das classes sociais, em particular a classe operária. O século XX testemunhou uma explosão da supremacia da burocracia não apenas na Rússia, mas no mundo inteiro.

No final das contas, na virada da segunda metade do século XX, Castoriadis, Lefort e os membros do grupo *Socialisme ou Barbarie* já haviam feito a avaliação crítica das posições políticas da segunda geração de marxistas, expondo os problemas graves que atravessavam o marxismo-leninismo e o trotskismo a partir da situação na Rússia pós-revolucionária. Agora, uma vez mostrada que a nacionalização e o planejamento não garantiam o exercício geral do poder operário, era necessário examinar como o capitalismo global havia sido institucionalizado em termos mundiais durante as décadas transcorridas do século XX. O que os levaram à crítica do marxismo.

³³ Ele cita Marx: “A questão de saber o que era essa propriedade, podia-se responder apenas por uma análise crítica da *economia política* (sic!), abraçando o conjunto destas relações de propriedade, não em sua expressão *jurídica de relações de vontade* (sic!), mas na *forma real, isto é de relações de produção*... Proudhon integra o conjunto de relações econômicas à noção jurídica da propriedade...” (MARX, 1963, p.185. Itálicos de CC).

³⁴ SB1: 205, *Les rapports de production en Russie*.

³⁵ WEBER, 1978, p. 956-1003.

3 O capitalismo durante o século XX e a crítica de Marx (1950-1954)

Linden³⁶ apresenta uma retrospectiva interessante da situação na Europa, imediatamente após da II Guerra Mundial: ainda antes que a Guerra Fria houvesse se iniciado, a Europa não estava claramente dividida politicamente entre os blocos dos superpoderes. Stalin ainda não havia imposto modelos soviéticos nos países anexados pelas Forças Armadas russas. Tampouco, Harry Truman havia iniciado o Plano Marshall, pelo qual os EUA empregariam seu imenso potencial econômico na reconstrução dos países europeus ocidentais destruídos durante a guerra, efetivamente, como arma na luta contra o comunismo.

Na Europa Ocidental, a guerra havia projetado os partidos comunistas sobretudo na França e na Itália. No quadro da representação democrática, eles haviam conquistado o apoio de milhões de eleitores, cansados das flagelações da vida dura desde a Depressão e durante os anos da guerra. As promessas de progresso e da reforma levaram comunistas até ao governo. Linden anota que: “No começo de 1947, Áustria, Bélgica, França, Itália, Islândia e Finlândia, todos tinham ministros comunistas”.

Foi durante o ano de 1947 que este momento de “coexistência pacífica relativa” se esgotou: as tensões entre as duas superpotências acirraram-se. Perante as necessidades econômicas dos países europeus e o novo surto de crescimento da economia americana, os EUA acharam uma solução mercantil perfeita: um programa maciço de ajuda. O general George Marshall, herói americano da guerra no Pacífico, em sua capacidade de Secretário do Estado (Chanceler dos EUA), ofereceu este plano aos países da Europa

ocidental: sob o pretexto da reconstrução da Europa e a luta para o extermínio da miséria, os EUA puderam garantir um ciclo de prosperidade de quase três décadas, reforçando os laços mundiais do capitalismo, encontrando novos mercados para escoar seus produtos e combater os perigos do comunismo. Em resposta, a lua de mel com os comunistas, terminou nestes países da Europa: os ministros comunistas foram expulsos, um novo órgão, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu, criado para os fins ideológicos subalternos. No leste, vieram os passos correspondentes como se a Europa fosse um grande tabuleiro: a conversão progressiva destes países ao modelo soviético baseado nas burocracias partidária e militar, culminando na criação das “democracias populares”. A beligerância glacial estava começando.

O cenário que nos interessa aqui é o da França: a situação de parceria entre franceses antifascistas, comunistas e liberais passou de uma estreita aliança fundada na Resistência, a uma oposição ideológica-política total a partir dos meados de 1947. O PCF beneficia de um forte contato com os operários através de seu braço sindical o CGT. Junto com os socialistas (SFIO) e os democratas cristãos (MRP), compusera um governo de coalizão sob a liderança temporária do general de Gaulle. Graças a essa aliança, a burguesia conseguiu impôr reduções de salários sobre os operários. A política de contenção de greves e de movimentos sociais levou os comunistas a perder o apoio que tinham. Quando protestaram na primavera de 1947, Ramadier não hesitou: mandou demití-los na hora. Em seguida, comunistas e socialistas se separaram: a stalinização endureceu a posição sindical no CGT. Por sua vez, a SFIO foi infiltrada pela CIA, a nova organização Force Ouvrière, ligada a ele também foi dominado pela CIA, e o meio sindical reproduziu a oposição política dos blocos. Logo, a antiga militância

e mobilização minguaram. O boom econômico abriu novos horizontes de prosperidade e consumo antes nunca vistos.

Castoriadis, Lefort e os outros membros do grupo ainda estavam presos aos princípios marxistas fundamentais. As primeiras rupturas com a ortodoxia lenino-trotskista levaram Castoriadis a uma investigação analítica da situação da economia mundial durante o século XX. Os princípios tidos como norteadores de suas análises sofreram um exame crítico a partir de 1947-48 quando assumiu altas funções na OCDE e pôde ter acesso aos dados oficiais dos países membros da organização. CC começou com as premissas econômicas do *Programa de transição* (1938) de Trotski, cujo estudo o levou a uma crítica severa de vários pontos:

1. A idéia do desenvolvimento das forças produtivas, que segundo Leon Trotski, haviam não apenas amadurecido, mas estavam até apodrecendo, precisa ser corrigida: as forças produtivas continuavam a surgir, enquanto o proletariado não aumentava mais e nem se apropriava da cultura. Logo, era difícil entender como a revolução ainda estava na agenda num momento quando o capitalismo estava sendo restaurado a todo vapor;

2. Ainda menos era possível permanecer revolucionário uma vez que, se o proletariado não pôde fazer a revolução quando estava no auge de sua força numérica e cultural, como poderia a fazer em seu momento de declínio? Os dados apontavam a uma progressão continuada da produção capitalista nas décadas após a II

Guerra Mundial. Não houve uma revolução na Europa ocidental, nem a vitória do fascismo, não houve um aumento na exploração do proletariado, nem a crise econômica esperada da “baixa tendencial da taxa de lucro”, minando o sistema.

3. O capitalismo não havia resolvido seus problemas, mas não houve a concentração do capital nos mãos de um único capitalista ou, mesmo, nas mãos de um grupo empresarial. No entanto, Castoriadis escrevera que o grupo ainda permaneceu na expectativa de uma nova conflagração mundial. Quando examinou as razões que induziram Castoriadis e Lefort a errar em suas análises sobre a situação do capitalismo durante o século XX naquela época, Castoriadis anota que ainda acreditava nas teses de Marx assim como naquelas de Lenine e de Trotski como vemos abaixo. Os erros eram de vários tipos: o primeiro Castoriadis descreve (*SBI*: 25)

... era a superestimação da independência das camadas dirigentes dos dois blocos em relação à população de seus países e dos países dominados. A hostilidade da população americana perante a guerra da Coreia, as fissuras do império russo que a burocracia deve perceber já antes da morte de Staline e que estouraram ao dia com a revolta de Berlim-Este em julho de 1953, sem dúvida tiveram um papel decisivo na parada do curso à guerra aberta.³⁷

Seguindo o raciocínio, o segundo erro, segundo nosso interlocutor, foi relacionado ao marxismo:

Sob o pretexto da reconstrução da Europa e a luta para o extermínio da miséria, os EUA puderam garantir um ciclo de prosperidade de quase três décadas...

³⁷ Castoriadis escreve em seguida: «Atrás destes fatos, há um significado profundo que descolei mais tarde (cf. *Le Mouvement Révolutionnaire sous le Capitalisme Moderne* (1959-60): um mundo separa as sociedades de pós-guerra daquelas de antes da guerra, enquanto o conflito está generalizado em todos os níveis da sociedade, que as camadas dominantes vêem seu poder limitado, mesmo na ausência de oposição direta, enquanto, também, que suas próprias contradições internas tem mudado de caráter, que a burocratização generalizada transpõe ao coração destas instâncias dirigentes as irracionalidades do sistema e impõem constrangimentos, diferentes dos constrangimentos clássicas mas tão poderosos quanto estes.» (*Ibid.*, *ibidem*).

... era a adesão à teoria econômica marxista e as suas conclusões – explícitas e autênticas -, como a idéia que o capitalismo apenas pode aumentar constantemente a exploração dos operários ou, implícitas e ‘interpretadas’ pela tradição marxista, como aquela da inevitabilidade de crises de sobreprodução e da impossibilidade do sistema a chegar a um equilíbrio dinâmico, mesmo grosseiramente definido. (SBI: 25)

Logo, logicamente levava à convicção de que a guerra era inevitável, como única saída do sistema, imposta pelas próprias necessidades internas. Acontece que o trabalho de Castoriadis na OCDE lhe providenciava material que, junto com uma nova leitura «aprofundado» do *Capital* lentamente o levou

... a concluir que o fundamento econômico que Marx queria dar ao seu trabalho ao mesmo tempo à perspectiva revolucionária, e que gerações de marxistas consideravam como uma rocha imóvel, era simplesmente inexistente. (SBI: 25-26)

Castoriadis anotou que havia um descompasso entre o que Marx havia escrito e a realidade concreta. Além disso, ... o que Marx havia escrito não fornecia qualquer arma para a inteligência da economia e não permitia encontrar nos acontecimentos, as predições formuladas em sua obra ou dedutíveis dela se encontravam desmentidas – fora daquelas que tinham um caráter sociológico muito mais do que econômico, como a difusão universal do capitalismo ou da concentração. Mais grave, ainda, do ponto de vista teórico, o sistema era mais que incompleto, incoerente, baseado em postulados contraditórios, cheio de deduções falaciosas. (SBI: 26).

Mostrando que não havia pauperização nem absoluta nem relativa do proletariado, não houve aumento da taxa de exploração, Castoriadis voltou a examinar a teoria marxista que criticou porque, segundo ele, *O Capital* não

... permite a determinação de um nível de salário real e sua evolução no tempo. Que o valor unitário das mercadorias de consumo operário diminui com a elevação da produtividade do trabalho diz nada sobre a quantidade total das mercadorias compondo o salário (200 x 1 não é menor do que 100 x 2); que no começo, essa quantia (o nível de vida real da classe operária) seja determinada por “fatores históricos e morais” diz nada sobre a relação com estes fatores, nem sobretudo sobre sua evolução; em fim, que as lutas operárias permitem modificar a repartição do produto líquido entre salários e lucros, o que Marx havia visto e escrito, é certo e até fundamen-

tal – porque essas lutas conseguiram manter essa repartição a *grosso modo* constante fornecendo pelo mesmo à produção capitalista um mercado interno de bens de consumo constantemente aumentado – mas, precisamente enfia o sistema inteiro, como sistema econômico, na indeterminação total no que diz respeito ao seu variável central, a taxa de exploração e, rigorosamente falando, faz tudo que vem em seguida, uma série de afirmações gratuitas. (*Ibid, ibidem*, ênfase original: DV-ET)

Segundo Castoriadis, a mesma coisa vale para a tese da composição orgânica do capital, empiricamente contestável na medida em que os estudos empíricos feitos não mostraram nem evolução histórica, nem correlação sistemática entre a relação capital/produto e o nível do desenvolvimento econômico dos países, sequer mostrando qualquer necessidade lógica. (SBI: 26-27).

E o pior estava ainda a vir:

Em fim, a grande quimera, a serpente do mar da teoria econômica de Marx, a ‘baixa tendencial da taxa de lucros’, aparecia como resultado de uma série de deduções falaciosas a partir de hipóteses incoerentes e totalmente impertinentes de qualquer ponto de vista – (SBI:27).

Castoriadis começou sua crítica com as posições teóricas da análise do capitalismo contemporâneo: a crença no mecanismo de crises de sobreprodução recorrente não iria levar ao colapso do sistema. Assistia-se à desintegração dos impérios coloniais, o que, segundo a doutrina marxista da época deveria levar ao colapso das economias metropolitanas. Isso não aconteceu. É verdade que Marx não havia tratado disso, mas na literatura marxista havia duas correntes:

Rosa Luxemburgo pensava que a economia capitalista necessitava de um ambiente não capitalista em volta dela para realizar a mais-valia, isto é, escorar a totalidade de sua produção, e o Imperialismo ali encontrava sua *raison d'être*; destacar as antigas colônias apenas poderia reduzir as saídas externas do capitalismo metropolitano em alguns casos como a China, suprimi-las totalmente e, logo, produzir a crise dela.

Para Lenine, ao contrário, a acumulação em circuito fechado é perfeitamente

possível, e a raiz do Imperialismo deve ser procurada em outro lugar (nas tendências dos monopólios a crescer sem limite seus lucros e suas potências); mas para ele, também, como para Trotski, discutindo as conseqüências para Inglaterra de uma independência da Índia – a perda das colônias não podia enfiar os países metropolitanos numa crise profunda, já que a estabilidade social e política do sistema estavam asseguradas apenas pela “corrupção” da aristocracia operária e, mesmo, por camadas importantes ao proletariado, possível apenas em função dos sobrelucros (sic!) imperialistas. (Cf. p.28).

Em ambos os casos, o mesmo resultado era logicamente e efetivamente previsto, e não se realizava.

Por fim, a teoria de Marx era em vista de um capital concorrencial e integralmente privada... visto que é apenas a lógica da teoria que está em logo, é claro que ali a teoria do valor implica a confrontação das mercadorias num mercado concorrencial, sem este o termo de ‘trabalho socialmente necessário’ perde seu sentido, o mesmo para a perequação da taxa de lucro. Então, qual poderia ser a pertinência dessa teoria para uma época onde o mercado ‘concorrente’ havia praticamente desaparecido, seja do fato da monopolização e das intervenções maciças do Estado na economia, seja ao fato da estatização integral da economia? (SB1:29)

Nesta situação, o que sobrava?

A teoria se desfazia como uma amálgama mal obrada.

A grandeza do *Capital*, e da obra de Marx, não era a “ciência” econômica imaginária que teriam contidas, mas a audácia e profundidade da visão sociológica e histórica que as sustentam, não a “*corte epistemológica*” como se diz estupidamente hoje, que teria feito da economia ou da teoria da sociedade uma “ciência” mas, ao contrário, a unidade visada entre a análise econômica, a teoria social, a interpretação histórica, a perspectiva política e o pensamento filosófico. O *Capital* era uma tentativa de realizar a filosofia e de a ultrapassar como simples filosofia, pela mostra como ela poderia animar uma inteligência da realidade fundamental da época: a transformação do mundo pelo capitalismo – que, por sua vez, animaria a revolução comunista. Ora o ele-

mento ao qual Marx mesmo havia conferido um lugar central nesta unidade, sua análise econômica, se mostrou insustentável. Precisamente por causa do papel não acidental, mas essencial, que tocava nesta sociedade – ‘a anatomia da sociedade está a procurar na economia política’, escreveu no mais celebrado de seus Prefácios – puxou, de vez, os outros elementos e a unidade dela. (SB1:29-30)

Então, Castoriadis concluiu que o tipo de teoria que Marx criou era impossível de ser desenvolvido porque dois variáveis centrais ao sistema – a luta de classes e o ritmo e natureza do processo técnico são indeterminados, por essência. O tipo de teoria econômica que Marx visava era impossível a ser desenvolvida porque duas variáveis centrais ao sistema – a luta de classes e o ritmo e natureza do progresso técnico – são indetermináveis por essência. A luta de classes, constante no cotidiano da vida capitalista tornava qualquer mensuração da taxa de exploração impossível pela simples falta de uma visão totalizada do quadro das lutas: ninguém tem uma posição privilegiada de sobrevôo permitindo acesso à totalidade das informações a qualquer instante: a impossibilidade de realizar um cálculo verossímil no tempo socialmente necessário impede o cálculo da taxa de exploração. Um complicador ainda maior é que cada ação reivindicativa desemboca numa outra, senão em outras, que pipocam aleatoriamente.

Os textos publicados nos números 12 (ago. 1953) e 13 (jan. 1954) também mostraram a impossibilidade de chegar a uma medida significativa do capital. Em parte, essa situação se configurou porque o próprio processo do desenvolvimento da tecnologia é imprevisível, incontrolável e, em grande parte, não-planejável³⁸. Sem uma possibilidade de um domínio geral do processo tecnológico, todos os cálculos se tornam aproximativos, impedindo qualquer pretensão à cientificidade nos cálculos econômicos.

³⁸ O que está acontecendo na indústria da informática é um indicador mais do que suficiente por estes fins.

.....

As aulas de arte apresentam uma realidade complexa e passível de inúmeros questionamentos, pois envolvem situações bastante conflituosas de onde emanam forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências, angústias, desprazeres, inseguranças, recaindo vigorosamente sobre o desejo e prazer do aluno/estagiário em ser professor. Assim, optamos pela psicanálise como abordagem teórica, uma vez que esta nos permite trilhar pela subjetividade do ser, envolvendo seus desejos e motivações inconscientes. Trilhar por este caminho nos levou diretamente a buscar a essencialidade do conceito do que vem a ser educar, através de uma visão contemporânea da psicanálise em educação, incidindo diretamente nas dimensões da paixão de educar e da educação como sedução.

Palavras-chave: Educação em Arte - Estética - Psicanálise.

Art classes present a complex reality, furnishing many interrogations, since they involve fairly conflictual situations from which unknown forces emanate that traumatize, create resistances, anguishes, displeasures, insecurity, forcefully falling on the students'/ trainee's desire and pleasure to be a teacher. For this reason, we opted for psychoanalysis as the theoretical approach, for it permits one to follow the path of the subjective being involved in his desires and unconscious motivations. Traveling on this path takes us directly to a search of the essentiality of the concept that is being taught, through a contemporary vision of psychoanalysis in education, directly attaining the dimensions of the passion for educating, and of education as seduction.

Keywords: Education in Art; Aesthetics, Psychoanalysis

Desejo, Prazer e Sedução na Educação

Maria Celéne
de Figueiredo
Nessimian

Mestre em Educação,
professora do Curso de
Artes Visuais da UFMS

Que grande paradoxo a escola nos imputa: “Num país como o nosso, onde a escola é lugar de miséria absoluta – miséria intelectual, miséria material -, por que alguém insiste em ser professor? “Vocação”, “talento”, “paixão”?” (Bacha, 1998, p. 169)¹. Como esse espaço escolar, tão desgastado, consegue igualmente também ser sedutor? Tornar-se professor hoje seria, então, uma questão de “vocação, talento, paixão”? Que sentido tem tudo isso para alguém que trabalha com a formação de professores? Diríamos, certamente, que tudo!

Um grupo de acadêmicas de Licenciatura em Artes Visuais que realizou um Mini-curso de “Pintura em Azulejos”², colocou na capa do convite para a exposição da produção dos participantes a seguinte frase de Van Gogh: “É tão fácil pintar como encontrar um diamante ou uma pérola. Significa obstáculos e você arrisca sua vida por isso”.

¹ BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

² Este Mini curso foi ministrado por cinco alunas da Disciplina de Prática de Ensino III, do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, de 28/05/01 a 01/07/01, na Escola Estadual Joaquim Murtinho – Campo Grande – MS.

Ser, saber e ensinar é parte de cada sujeito que se pretende professor. Desejos, prazeres, escolhas, enfrentamento dos obstáculos... singularizarão esses sujeitos. Muitos “arriscarão as suas vidas por isso”, enquanto, outros, sucumbirão às dificuldades encontradas. E será que estas mesmas alunas que

“Ser, saber e ensinar” é parte de cada sujeito que se pretende professor.

Desejos, prazeres, escolhas, enfrentamento dos obstáculos... singularizarão esses sujeitos.

retomaram as palavras de Van Gogh desafiarão os obstáculos que a escola apresenta? Diante desta realidade escolar tão pouco sublime, o que ainda nos faz ser professores? Mais uma vez, isso seria uma questão de “vocação, talento, paixão”?

A história da arte na educa o pode nos mostrar uma série de contrapontos, onde o “versus” impera soberano.   isso ou aquilo, sendo na maioria das vezes, expressão / sensibilidade, de um lado, e o conhecimento / racionalidade, do outro. E devemos fazer uma separa o dessas instâncias?  -nos possível escolher entre uma e outra? Será que chegaremos a algum lugar promovendo essa cisão?

Sendo assim, como o nosso interesse   tratar das instâncias do desejo, do prazer e da sedua o no espaço educacional, decidimo-nos pelos referenciais psicanalíticos, visto serem estes os únicos a nos dar suporte teórico para uma leitura da subjetividade e da dimensão inconsciente no contexto da educa o.

1 Em Cena Psicanalítica

A Psicanálise, que há pouco completou cem anos,   uma das mais recentes ciências humanas. Foi desenvolvida inicialmente por Sigmund Freud, médico neurologista formado em Viena e de uma cultura geral muito ampla, mediante a investiga o de fen menos clinicamente

conhecidos na área das enfermidades e perturba es mentais, mas que ainda não tinham explica o científica na época.

Freud deu um passo decisivo e abriu as portas da Psicanálise para o mundo, quando publicou o livro *A interpreta o dos sonhos*. Embora ele próprio tenha considerado sua repercussão decepcionante, não há d vidas de que representou um marco na propaga o das idéias psicanalíticas.

Hoje, com mais de um século, a psicanálise não se re-

sume às idéias e elabora es de Freud. Psicanalistas dissidentes e mesmo seus seguidores propuseram reformula es e novas abordagens para alguns dos conceitos definidos por ele.

Adentremos, pois, ao campo psicanalítico a fim de tratarmos, com base em seus referenciais, de um assunto bastante pol mico dentro dessa área: a educa o.

2 A Psicanálise e a Educa o

Nesses cem anos a Psicanálise vem trazendo não são novos rumos ao estudo do mundo psíquico, que legitimam as questões sobre a existência do inconsciente e permitem uma pesquisa no campo da subjetividade, como também vem servindo de base teórica a outras ciências.

Em rela o   Educa o, por exemplo, desde o início, a Psicanálise vem encontrando eco. Já no I Congresso Psicanalítico Internacional, Sandor Ferenczi, colaborador e amigo de Freud, apresentou uma tese que se intitulou “Psicanálise e Pedagogia”.

Sobre as aplica es da psicanálise   educa o, Freud fez inúmeras referências casuais e, em alguns textos especificamente, fez considera es um pouco mais minuciosas. Apesar de em sua Conferência XXXIV (1933) – Explica es, Aplica es e Orienta es – ter iniciado sua abordagem sobre a educa o

ressaltando não entender bem do assunto e pouco ter contribuído e se ocupado dele, ressaltou ser este da maior relevância e de possibilitar grandes esperanças de futuro.³

Em seu texto “O Interesse da Psicanálise para as Ciências Não-Psicológicas” (1913), na parte onde Freud considerou sobre “O Interesse Educacional da Psicanálise”, ele fez uma breve apresentação dos aspectos essenciais da psicanálise que poderiam se consolidar em benefícios à educação. Os educadores ao conhecerem o campo da psicanálise e, mais especificamente, certas fases do desenvolvimento infantil, compreenderiam melhor a importância das pulsões infantis socialmente consideradas perversas; entenderiam melhor o risco de superestimá-las ou suprimi-las através da força. Pois, a supressão forçada por meios externos nunca poderia produzir a extinção ou o controle dessas pulsões, ao contrário, conduziria apenas a uma repressão, o que poderia criar uma predisposição futura a doenças nervosas.

A psicanálise, freqüentemente, pôde observar, o papel de uma educação incoerente e sem discernimento, contribuindo na produção de neuroses, diminuindo a eficiência e capacidade de prazer dos alunos, embora alguns educadores insistam em preservar. Pôde nos mostrar, ainda, grandes contribuições no caso de pulsões tidas como perversas ou associadas que ao invés de serem submetidos à repressão, pudessem ser desviados de seus objetivos originais, através da sublimação, para outros mais valiosos.

Entretanto, no início da Psicanálise, ele foi bastante enfático quanto ao seu uso por outras ciências. As palavras do próprio Freud expressam sua descrença no ato de educar, embora não desmereça o trabalho do educador, bem como de outros educadores que posteriormente tenham tentado fazer uma ligação entre a psicanálise e a educação.

Além de sua filha, Anna Freud, outro que também se dedicou a fazer essa aplicação foi seu amigo August Aichhorn, que por muito tempo trabalhou como diretor em instituições municipais para delinqüentes. Em prefácio a um volume de sua autoria, Freud afirmou que nenhuma aplicação da psicanálise despertou tanto interesse e tantas esperanças como aquela empregada na educação, tanto em relação à teoria quanto à prática. A razão disso seria a mudança no foco de pesquisa da psicanálise, que passou do neurótico (com o qual iniciou seus estudos) para as crianças. O processo de análise demonstrando que a criança continua a viver, de forma quase que inalterada, no doente, no artista e no adulto que sonha, esclareceu “as forças motivadoras e as tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil” (Freud, v. XIX, p. 307)⁴ e pôde delinear as etapas pelas quais a criança passa até atingir a maturidade. Essa nova ótica gerou a expectativa de que o interesse da psicanálise pela criança traria benefícios ao trabalho da educação.

A psicanálise, freqüentemente, pôde observar o papel de uma educação incoerente e sem discernimento, contribuindo na produção de neuroses, diminuindo a eficiência e capacidade de prazer dos alunos...

³ Freud também observou neste momento, que se sentia contente por ter a possibilidade de mencionar que se considerava um pouco compensado de sua falha, pelo fato de poder dizer que sua filha, Anna Freud, dedicou-se a esse estudo por toda a sua vida.

⁴ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.

2.1 A Educação é Repressão

Freud (1932), percebendo, então, que no tratamento do neurótico adulto havia uma sucessão de fatores determinantes de seus sintomas, que conduziam ao início de sua infância, reconheceu que os primeiros anos de vida da criança (mais provavelmente até aos cinco anos) eram de especial importância.

Isso por motivos variados, sendo que dois em especial. Primeiro, porque nelas estaria incluído “o primeiro surgimento da sexualidade, que deixa após si fatores decisivos para a vida sexual da maturidade” (v. XXII, p. 145)⁵. Segundo, “porque as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo e débil e atuam sobre este como traumas” (p. 145). Ou seja, como o ego ainda não consegue desviar as grandes perturbações emocionais, que de alguma forma esses traumas provocam, a não ser por meio da repressão, a infância passa a ser um momento de grandes disposições para uma posterior doença ou para distúrbios funcionais.

Diante desse contexto, podemos presumir que toda criança nestes primeiros anos, passa por “estados” semelhantes à “neuroses”, ocorrendo certamente com todas aquelas que posteriormente apresentarem a manifestação de uma

Nesse sentido, Freud (1932), parte para algumas argumentações bastante interessantes acerca dessa condição que a priori a criança apresenta. Segundo ele, “o reconhecimento de que a maioria das nossas crianças atravessa uma fase neurótica no curso desenvolvimental impõe medidas de profilaxia” (p. 146). E essas medidas profiláticas estariam voltadas para medidas, tais como, a indicação de análise a uma criança mesmo que essa não mostre sinais de distúrbios, como forma de auxiliá-la e proteger sua saúde; a análise seria assim uma espécie de vacina. É evidente, entretanto, que o autor considerou que esta seria uma medida completamente inaceitável para a maioria dos pais, gerando uma total desesperança de, pelo menos hoje, poder colocar em prática tal idéia.

Contra a doença neurótica, uma outra profilaxia que poderia se mostrar muito eficaz, presumiria também “uma constituição bem diversa da sociedade” (p. 147). Esta estaria voltada para a aplicação da psicanálise à educação. Para isso, prioritariamente, precisaríamos deixar claro qual seria a primeira tarefa mais importante da educação. Na perspectiva psicanalítica, educar vai exigir sempre da criança um aprender voltado ao controle de seus instintos ou impulsos, pois é impossível à criança

ter liberdade para viver seus impulsos sem qualquer forma de limitação. Tal liberdade só traria sérios problemas à criança, bem como a seus pais, podendo até

Na perspectiva psicanalítica, educar vai exigir sempre da criança um aprender voltado ao controle de seus instintos ou impulsos...

doença. Em alguns casos, mesmo na infância, já se apresenta a doença neurótica, evidenciando mesmo a necessidade de um trabalho de análise, o que para o autor é plenamente possível e de grande eficácia.

impossibilitar sua convivência em sociedade. Conseqüentemente, a educação tem a obrigação de “inibir, proibir e suprimir”, o que, na verdade, “procurou fazer em todos os períodos da história” (p. 147). Sendo assim, restaria à educação

⁵ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXII.

uma escolha entre dois caminhos: o Sila da não-interferência, resultando numa indiferença, e o Caríbdis da frustração⁶, ou seja, de uma imposição totalmente autoritária e arbitrária.

Restaria, assim, “descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (p. 147). Seria uma questão de tomada de decisão entre: “o quanto proibir, em que hora e por que meios” (p. 147). Será que Freud nos diria, então, que a educação é uma questão de bom senso?

Por conseguinte, Bacha (1998) em seu livro *Psicanálise e Educação: laços refeitos*, afirma que, embora seja de grande relevância as muitas contribuições críticas à educação oriundas da psicanálise, Freud e outros psicanalistas – Ferenczi, Aichhorn, Pfister, Anna Freud –, sempre destacaram a idéia de educação como repressão. E nesse aspecto, a autora se pergunta se isto é tudo o que a psicanálise tem a dizer sobre a educação. Dado que, não equivaleria, esta terminante ‘acusação de nocividade’, “a uma sub-utilização, um sub-emprego mesmo da disciplina freudiana, neste campo impregnado de simbolização como é o das relações educativas?” (p. 12). O que devemos fazer se o aluno recusar – e sabemos que ele o faz – os conhecimentos veiculados pelo professor? O professor deveria impô-los, valendo-se de recursos de autoridade? “E quando não satisfazem o professor nem o Sila da indiferença, nem o Caríbdis da imposição autoritária” (p. 12)?

Bacha (1998), então, a partir de uma crítica à psicologia da educação e à

tradição psicanalítica, discute sobre o formalismo imposto à educação, elegendo Piaget (Psicologia da Cognição) e Freud (Psicanálise) como interlocutores desse diálogo. Nesse sentido, a autora nos leva a uma reflexão psicanalítica mais contemporânea de edu-

A autora nos leva a uma reflexão psicanalítica mais contemporânea de educação, convidando-nos a trilhar um caminho em outra direção.

cação, convidando-nos a trilhar um caminho em outra direção. Ou seja, após a afirmação de que “a educação é repressão”, para ela não há um ponto final. Em contraponto a essa proposição há uma outra: “a educação é também sedução”.

2.2 A Educação é Sedução

Para desenvolver essa proposição e as questões levantadas no tópico anterior, Bacha (1998) inicia o assunto por uma outra indagação essencial que vai estar traspassando todo esse nosso estudo: “O que é educar?” (p. 11).

Essa é uma pergunta que para nós educadores, de imediato, aparenta ser de fácil elaboração. Contudo, quando iniciamos seu desenvolvimento percebemos que é mais complexa do que, num primeiro momento, nos parece. Bacha (2000)⁷ desenvolve essa questão numa perspectiva psicanalítica, uma vez que sustenta não haver qualquer oposição entre a psicanálise e a educação. Segundo ela, “certamente há diferenças. E muitas. Mas oposição, antagonismo, impossibilidade de articulação, não” (p. 26).

⁶ Os termos utilizados por Freud: “Sila” e “Caríbdis” são referentes a dois monstros imortais da mitologia grega, constantes do Poema de Homero – “A Odisséia” – cujo enredo são as aventuras de Ulisses no retorno à pátria, depois da tomada de Tróia. (Homero, s/d, Livro XII, p. 184-5).

⁷ Texto: *Laços Possíveis*, inserido numa Publicação do Centro de Estudos Freudiano e do Fórum do Campo Lacaniano, intitulada: *Governar, Educar e Analisar: os três impossíveis freudiano*, 1ª edição, 2000. Organizadores: Alberto Alvarez e Andréa Brunetto.

Mesmo apesar de até hoje se postular essa oposição, a partir da premissa de impossibilidade da educação.

Tentar enfim responder, rapidamente, à indagação acima, se torna inviável pelas “tantas e tão contraditórias imagens” que desencadeia. “Elas remetem ao plano simbólico, inconsciente, onde o

partir da introjeção de suas exigências. “Só que, identificando-se a uma imagem de si para agradar ao outro, ela recalca uma parte de si” (Bacha *apud* Alvarez e Brunetto, 2000, p. 24)⁹. Assim sendo, de acordo com a psicanálise e na perspectiva do inconsciente, “a educação seria alienante e calcada

no imaginário, alimentando e alimentando-se do narcisismo” (p. 24). Enfim, caracterizaria-se como eminentemente nociva e o inverso da análise, “pois um

Nesse contexto, a contribuição da psicanálise à educação estaria exclusivamente em fazer com que o educador percebesse sua nocividade, “ou a necessidade da sua função perniciosa”.

sim e o não podem conviver lado a lado, e onde a ambigüidade reina soberana” (Bacha, 1998, p. 11).

A educação, a começar de Freud, tem sido interpretada pelos psicanalistas como uma forma de fazer da criança um ser em conformidade com a imagem que o adulto projetou dela – narcisismo. Em outras palavras, educar seria uma forma de fazer com que a criança se identificasse com um ideal, com um modelo imputado pelo adulto. E, nesse sentido, ela se configuraria em representação ou recalque, com o adulto envolvido na educação sucumbindo aos seus desejos de dominação. Essa, na verdade, é a base da tese da educação como adaptação. Como exemplo temos tanto Piaget, com a “adaptação (assimilação e acomodação) do organismo ao meio” (Bacha, 1999, p. 312), como Freud, com a “adaptação das pulsões ao social” (p. 312)⁸.

E por qual razão a criança acataria e se identificaria a esse ideal imposto? Porque busca e necessita para sobreviver do amor oferecido pelo adulto. E por querer e necessitar ser amada, ela anui a esse ideal imposto pelo adulto, a

dos objetivos do analista, ainda nessa perspectiva, seria o de reduzir a importância do imaginário no funcionamento psíquico” (p. 24).

Nesse contexto, a contribuição da psicanálise à educação estaria exclusivamente em fazer com que o educador percebesse sua nocividade, “ou a necessidade da sua função perniciosa” (p. 24). Em contrapartida, isso evidenciaria a necessidade da figura do analista, que com o seu trabalho de análise, “obra exclusiva do nosso deus Logos, como queria Freud, nada deveria ao imaginário enganador” (p. 24). Haveria, assim, uma supervalorização do analista em detrimento do trabalho do educador. Essa perspectiva representa, sem dúvida alguma, uma crítica severa e radical da psicanálise à educação.

Entretanto, Bacha (1998) observa que essa concepção de educação via identificação, desconsidera um momento anterior originário que é o da incorporação oral. Isto é, a relação do bebê com um adulto se dá nesses termos da incorporação, que é o protótipo da identificação. Bacha (1999), em seu texto: *Escola moderna, purgatório das pai-*

⁸ Texto: “Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar”. Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.

⁹ ALVAREZ, Alberto & BRUNETTO, Andréa. *Governar, educar e analisar: os três impossíveis freudiano*. Publicação do Centro de Estudos Freudiano / Fórum do Campo Lacaniano, 1ª ed., 2000.

*xões*¹⁰, coloca que todo ser humano sempre nasce de uma mulher e de um homem e numa condição, chamada por Freud, de *desamparo biológico*, que situa o bebê numa “absoluta dependência da mediação (do amor) de um outro para satisfazer suas necessidades de sobrevivência” (p. 45). E esse *outro* que ela nos fala, é um *outro-sexual*, “já que, entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou a sua *sexualidade inconsciente*” (p. 46). É conveniente que pensemos na condição desse outro, ou melhor, dizendo, quem seria ele. Pois, não poderia ser qualquer um, uma vez que em nada lhe auxiliaria um outro bebê. Apenas um outro adulto poderia suprir suas necessidades de sobrevivência. Deste modo, o adulto ao alimentar o bebê oferecendo o leite, oferece “de contrabando” sua própria sexualidade inconsciente através do seio.

Retornemos à essa experiência originária, proporcionada pela alimentação, a que Freud chama de “experiência de satisfação”. Essa experiência é ampliada com a incorporação da sexualidade pelo bebê, quando ele leva o dedo à boca para chupá-lo. Não é em busca do leite que ele está, mas sim, em busca de experimentar um prazer que vai além de uma necessidade simplesmente biológica. É um prazer sexual que, neste caso, também é oral.

Bacha (*apud* Alvarez e Brunetto, 2000), ainda complementa que, apoiada na necessidade, essa sexualidade é introduzida na criança por um *outro sedutor*, “porque *desvia* a criança da sua natureza biológica para *iniciá-la* nos prazeres da sexualidade” (p. 25). Acrescenta ainda, que é essa “dimensão *iniciática* da educação” (p. 25), recalcada até hoje

pelos psicanalistas que ela vem explorando.

O mesmo nos confere Mezan (1993) quando assinala “que a sexualidade advém ao ser humano de *fora para dentro*, através do contato com o adulto, o qual inocula na criança sensações intensas e exige dela um trabalho para ‘ligá-las’” (p. 30).

Desse modo, Bacha (*apud* Alvarez e Brunetto, 2000) nos retira do lugar comum em que a psicanálise esteve inserida nesses cem anos, da idéia de educação como nocividade, e nos incita a articular também com outras elaborações psicanalíticas, embora sejam mais delicadas de serem desveladas, principalmente por nós educadores. Estas elaborações estariam na dimensão da incorporação, da experiência de satisfação, da experiência de satisfação dada pelo adulto considerado nocivo, da dissociação de criança e modelo de inocência imputado pela civilização e da sublimação da agressividade que pode gerar um prazer de pensamento. Isso faz com que a escola, ou a educação escolarizada, adquira “contornos muito particulares no contexto do inconsciente” (p. 28).

A irreconhecibilidade das paixões na educação

Para pensarmos sobre esses contornos a partir do inconsciente onde Bacha (1999) nos levará, é importante considerarmos a leitura psicanalítica que faz

Bacha nos retira do lugar comum em que a psicanálise esteve inserida nesses cem anos, da idéia de educação como nocividade, e nos incita a articular também com outras elaborações psicanalíticas...

¹⁰ <http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm> - “Escola moderna, purgatório das paixões”, ano 1999.

sobre a escola moderna. Segundo a autora, escola característica da modernidade é o lugar da *purificação* “que, em sua busca de objetividade nutriu uma antipatia pelas paixões e a sensibilidade. Usa contra elas a própria atividade intelectual, cujo domínio deve ser conquistado sobre a *dilaceração da carne*” (p. 43).

Marrou (1975)¹¹ diz que mesmo na antiguidade, entre os egípcios e hebreus, gregos e romanos, a imagem da escola era figurada num misto de ódio entre mestres e alunos, onde a vara e o chicote seriam a marca fundamental, sendo esses meios a principal forma de instruir. O que o autor evidencia nas seguintes passagens:

A pedagogia era muito elementar e procedia por doutrinação passivo: apoiada na docilidade do aluno, recorria naturalmente, como mais tarde a pedagogia clássica, a castigos corporais os mais pesados: o hebraico *mûsar* significa ao mesmo tempo instrução e correção, castigo. Também aqui os textos mais pitorescos são de origem egípcia: “As orelhas do adolescente ficam nas suas costas: ele escuta quando apanha”. “Educaste-me quando eu era criança, declara a seu mestre um aluno agradecido: batia nas minhas costas e teu ensinamento entrava por minha orelha” (p. 11).

(...) para todos os antigos, a lembrança da escola está associada à das pancadas: “estender a mão à palmatória”, *manum*

toda uma encenação: o culpado é erguido nos ombros de um colega requisitado para este serviço (...) e fustigado... pela mão do mestre (p. 420-1).

Contudo, Bacha (1999), retomando Marrou (1975), nos atenta para a observação de que o ódio “não é a única paixão a frequentar a escola. Na *Paidéia* os laços que unem o mestre e o discípulo são também eróticos” (p. 44).

E, é no mínimo interessante, se desmembrarmos essas duas paixões que conviviam na educação do homem grego nos seus diversos sentidos: *ódio*, como desprezo, aversão, antipatia, rancor, raiva e, *erótico*, como sendo relativo ao amor, inspirado pelo amor, sensual, lascivo ou o mesmo que desregrado, travesso, brincalhão. São antagonismos que convivem nesta relação de mestre e aluno, unindo um espírito jovem a um mais velho, para lhe servir de ‘guia’, ‘modelo’, ‘iniciador’. Esse antagonismo, sem dúvida, traz à educação uma carnalidade, que lhe retira aquele caráter tão asséptico que sempre representou ter.

Fator importante para nós e que vem sendo explorado por Bacha, é o de que, com algumas exceções, a escola se mostra avessa – consideraríamos também e/ou indiferente – a essas manifestações apaixonadas. Para a autora, “do banquete pagão ao ágape cristão”, a educação foi se despojando das paixões e da sensibilidade para se tornar essa prática as-

pirante à cientificidade tão característica de nossos dias (p. 44).

Ao que Bacha (1999) ainda acrescenta: “As paixões, para onde foram? Humanas, poderi-

am ter desaparecido sem deixar rastro?” (p. 44). Indubitavelmente, a modernidade exauriu da educação as paixões e a sensibilidade. O homem saiu da Idade Média, de onde todos os poderes advinham de Deus, inclusive o conhecimento, para

Indubitavelmente, a modernidade exauriu da educação as paixões e a sensibilidade.

ferulae subducere, é em bom latim uma elegante perífrase para significar “estudar”. A fêrula é apenas a arma normal em que o mestre apóia sua autoridade; nos casos graves, ele recorre a um suplício mais refinado, implicando

entrar numa nova era de recolocação do homem como a figura mais importante do universo. Assim, o Renascimento trazia, a renovação do homem através de sua capacidade de se relacionar com os outros homens, com o mundo e com o próprio Deus. Requerendo ser o centro do universo e por uma veemente preocupação com o rigor científico, o homem acabou constituindo-se em “sujeito da ciência, sujeito epistêmico, sujeito da razão” (p. 44). Esse conhecimento agora humano impõe uma purificação, uma vez que como toda obra humana e não mais de Deus, é, portanto, imperfeita. Essa purificação deve desapossar do sujeito toda a “sua sensibilidade/sensualidade, que o *encarna* e o *mundaniza* destituindo-o do seu poder racional; caberá ao método racional a tarefa de neutralizá-la” (p. 44). Pois, a sensibilidade é perigosa à razão, uma vez que ela torna o homem um ser afetivo, emocional, singular, mutável, enfim, apaixonável. E, como já foi considerado por Bacha (1999), “a escola será o lugar dessa *purificação*: a ela caberá a *dilaceração da carne* e o *expurgo das paixões*” (p. 44).

Tese adaptativa: misto de confinamento e de infância inocente

Para a Pedagogia, assim como para a Psicologia a escola deve ter a função de integrar, socializar e adaptar a criança ao meio e, em outras palavras, ao mundo do adulto. Entretanto, a escola moderna surge nos séculos XVI e XVII, firmando-se “como instrumento de exclusão da criança do mundo adulto, como lugar de confinamento da criança” (Bacha, 1999, p. 44).

Num texto anterior (1996)¹², a autora afirma que não se tratava de integrá-la ao mundo adulto, uma vez que ela já

se encontrava muito bem integrada. Em verdade, a escola moderna surge como um local de confinamento da infância, a título de isolar a criança, apartá-la da sociedade dos adultos. Como ressalta, é a institucionalização da infância e, mais precisamente, da infância inocente.

Séculos mais tarde, com as idéias de Freud sobre a descoberta da sexualidade inconsciente dessas crianças consideradas inocentes, pedagogos e moralistas da época empreenderam uma “verdadeira ‘cruzada’ purificadora” (Gay *apud* Bacha, 1996, p. 46). É nesse contexto que se dá a expansão das escolas para além do campo clerical: “proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente” (p. 46).

O que queremos dizer é que, para Bacha (1996), a escola viria a preservar a criança do universo adulto e, mais especificamente, da sexualidade dos pais e da educação familiar por eles encaminhada. Livrar-se-ia, assim, a criança de ser contagiada por essa sexualidade, sendo preservada pela escola, que deveria encarar a educação como “anti ou assexual” (Ussel *apud* Bacha, 1996, p. 46). Buscar-se-ia converter a criança num “objeto de projeção de um ideal: a criança *pura*” (p. 46).

Juntos, então, à essa criança pura ideal, os preceitos da tese adaptativa na qual toda a escola moderna se alicerçou. A adaptação do indivíduo ao meio implica na existência de um meio ideal ou idealizado por alguém (o adulto) ou pela sociedade ao qual a criança deva ser adaptada. E nessa perspectiva estão as definições de educação de quase todas as teorias psicológicas, inclusive a da psicanálise, como já vimos, que concebe a educação como adaptação-repressão das pulsões a uma sociedade. E nós, educadores, sabemos dos reflexos dessa definição nos diversos encaminhamentos pedagógicos dos quais dispomos.

¹² Texto: “Do Banquete pagão, ao Ágape Cristão – Psicanálise e Educação”. Revista do Mestrado em Educação: Intermeio. Campo Grande/MS, v.2, n.4, 1996, p. 43-47.

Entretanto, Bacha (2001) numa entrevista a um *site*¹³ de psicopedagogia, nos alerta para uma outra rota pela qual pode nos levar a psicanálise que não nos deixaria tão à deriva. Segundo a autora, todas as teorizações do adulto sobre a criança, certas ou erradas, acabam por revelar algo do seu inconscien-

A adaptação da criança à sociedade continuamente implicou no uso de métodos repressores, inibitórios, proibitivos e cerceadores, bastante combatidos nas últimas décadas por muitas experiências pedagógicas alternativas.

te, uma vez que também faz parte dessas teorias o inconsciente do adulto que as criou, materializado no seu conceito de educação. Ao considerarmos neste contexto a presença da subjetividade inconsciente, percebemos que tal definição de educação como adaptação acaba sendo de pouco convencimento, visto ser uma versão que “antagoniza a natureza e a cultura, fazendo de indivíduo e sociedade duas realidades exteriores, definíveis em si”. Ora, se a psicanálise nos mostra que o ser humano é na alteridade que se constitui, ou seja, que o bebê só sobrevive porque um outro humano adulto intervém no início de sua vida, possibilitando a constituição de sua subjetividade, mais uma vez, a tese adaptativa ignora pontos essenciais para a construção de uma concepção de educação, bem como de tudo o mais que lhe acompanha: relações entre professor e aluno; a função dada à escola; o sentido de educar, ensinar e aprender; a compreensão de questões sobre a identidade do professor e da atividade intelectual, entre outras.

Ademais é importante destacarmos que esse “adulto/social/sexual na mediação da satisfação das necessidades” (Bacha, 1998, p. 54) é um outro prote-

tor e fonte de prazer. Na teorização piagetiana da versão adaptativa esse outro se oculta e, no seu lugar, surge um outro “regulador ou legislador” (p. 54), fazendo com que a relação entre a criança e o adulto se estabeleça de modo a levar a criança a incorporar as leis dos adultos. O bebê, então, sem esse “adulto sexual”, ou seja, sem essa “sexualidade do outro”, teria incluído na sua realidade apenas o “adulto social”, ou o “outro legislador”, em que a lei se tornaria na única mensagem de

que o adulto seria capaz, tornando-se essencialmente regulamentador. Assim, conforme Bacha, o bebê-piagetiano “é um bebê puramente prático, adaptativo, naturalizado; é a-simbólico e autônomo em relação ao amor do outro, que assim emerge como puramente legislador” (p. 54). Acrescenta a isso, a idéia de que “talvez não haja nada mais característico das escolas – essas instituições educativas fundadas num solo originalmente religioso –, do que sua estranheza para com o prazer (da criança e do professor)” (p. 54). O que coaduna perfeitamente com a idéia original da escola como instituição da criança *pura*.

A adaptação da criança à sociedade continuamente implicou no uso de métodos repressores, inibitórios, proibitivos e cerceadores, bastante combatidos nas últimas décadas por muitas experiências pedagógicas alternativas. Dentre elas podemos destacar uma bastante conhecida na educação desenvolvida por A. S. Neill na Grã-Bretanha, que fundou e dirigiu a Escola Summerhill. Essa escola visava realizar experiências de educação antiautoritária, através do isolamento intencional da criança da realidade social, procurando com isso evitar conflitos entre a criança e a sociedade

¹³ <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas> - “Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação”, ano 2001.

na qual estava inserida. Seu princípio pedagógico era o do “princípio do prazer, da abolição da repressão e do desenvolvimento de todas as possibilidades de expressão da criança” (Bosch, 1979, p. 135)¹⁴. Todas as realizações da criança, mesmo as produtivas, deveriam ser a expressão de seu desejo. Essa escola sofreu muitas críticas, principalmente pelas contradições nos seus próprios princípios: o isolamento da criança ao mesmo tempo em que é uma forma de aceitação dos limites impostos pela sociedade, é também uma negação em tentar modificá-los.

Enfim, a escola moderna com todas as suas medidas pedagógicas e métodos afins procura preservar as crianças dos afetos dos adultos, estreitando cada vez mais a educação na via da adaptação. Tal abordagem estará sempre promovendo o desaparecimento da dinâmica pulsional-afetiva entre professores e alunos e a conquista da criança autônoma pela educação.

A criança autônoma é um outro ponto de reflexão a que nos leva Bacha (1999). “A criança pura é a criança autônoma característica da educação moderna, que hipervaloriza a espontaneidade e a natureza infantil, a ponto de querer tornar-se uma prática científica, neutra, objetiva” (p. 3). As escolas “ativas”, que instituíram as escolas infantis no século XIX, primaram por esse ideal de autonomia. Sendo a autonomia “o inverso da paixão”, que em sua origem grega significa “passividade e determinação por um outro” (p. 3), a criança autônoma é aquela que está imune “ao contágio do outro, desapaixonada, purificada” (p. 3). Se associarmos aqui também as palavras de Silva (1994)¹⁵,

que afirma que “a situação de aula é o lugar onde o desejo, a paixão de saber e de formar, contida na relação pedagógica, adquire uma sonoridade, uma musicalidade, um colorido” (p. 113), então, poderemos ter uma idéia do quanto é “pobre” e “asséptica” essa nossa escola sem a paixão.

Bacha (1998), questiona tenazmente todos esses pontos que envolvem a tese adaptativa da educação que desconsidera os mecanismos da sexualidade inconsciente, impedindo-nos de evidenciar uma outra dimensão na educação: a da sedução. “A introdução da cultura na criança via ‘sedução originária’ (Laplanche) abre o caminho para a valorização da ilusão e do imaginário, que a tese adaptativa havia recusado” (p. 122).

Educação como alimentação

Muitos mitos povoam a história da Humanidade possibilitando uma eterna articulação entre o possível e o impossível. Ao pensar o impossível o Homem dá vazão à sua imaginação, às suas fantasias; cria mitos e os congrega na construção do imaginário. Nessa articulação entre o possível e o impossível a Humanidade con-vive, reflete, argumenta, cria, sobre os mistérios que enleiam o mundo e que habitam o inconsciente humano. E

Sendo a autonomia “o inverso da paixão”, que em sua origem grega significa “passividade e determinação por um outro”, a criança autônoma é aquela que está imune “ao contágio do outro, desapaixonada, purificada”.

como numa visão “caleidoscópica”, o Homem se enriquece com o imaginário e, o imaginário se enriquece com o Homem.

Nessa perspectiva, o imaginário não seria considerado uma dimensão da ‘mentira’, contrária, portanto, à dimen-

¹⁴ BOSCH, Magda et alii. *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

¹⁵ SILVA, Maria Cecília P. da. *A paixão de formar: da Psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

são da ‘verdade’, como para alguns teóricos da psicanálise, Freud inclusive. Ele – reforçando o que já dissemos anteriormente – estabelecendo um antagonismo entre o imaginário (enganador) e a ciência (verdade), definiu a análise como sendo uma “obra exclusiva do nosso deus Logos” (Bacha apud Alvarez e Brunetto, 2000, p. 24). Ao analista, por conseguinte, caberia a redução da “importância do imaginário no funcionamento psíquico” (p. 24).

A escola, como parte do universo institucional da Humanidade, também é repleta desse imaginário, bem como de seus mitos. Na ótica freudiana e de alguns de seus seguidores, a educação além de nociva – como já dissemos algumas vezes – seria alienante por ser “calcada no imaginário” (p. 24). Enquanto a análise teria uma intimidade com a razão, a educação teria uma intimidade com o imaginário (p. 24). Imaginário e psicanálise seriam, assim, incompatíveis, bem como a aplicação da psicanálise à educação que se alicerça no imaginário.

Para Mendes (1994)¹⁶, a exemplo disso, os mitos alienam e aprisionam o homem numa explicação mítico-mágica do Universo. Segundo a autora, muitas vezes os mitos cumprem a função de ‘obscurecer o desejo’ de melhor conhecer a realidade através de suas diferentes facetas, distanciando, mais que possível, o sujeito da verdade e da certeza. Para ela, os mitos individuais da aprendizagem, que são encontrados em cada pessoa que aprende ou ensina,

têm origem nos antigos mitos que cumprem uma função social de afastá-lo, o máximo possível, da verdade, à medida em que, se existe a explicação mítica consciente ou inconsciente, grupal ou individual, não há necessidade de de-sejar pensar sobre o assunto... eu diria que a função social do mito é a agressão/repressão de impedir o conhecer do desejo, disfarçada na apatia do povo, que vê, no mito, a certeza absoluta, a mesma que levou Narciso à morte (p. 12-3).

E que certezas são estas que a ciência nos dá? Ela estaria ainda hoje sendo sustentada por verdades absolutas? Valendo-se de Bachelard, Bacha (1998), fala-nos que “através do ‘novo espírito científico’ que se instalou com as ciências do século XX, descobrimos que a verdade científica tem o poder de criar realidades” (p. 118). E, nesta perspectiva, “o real científico é teoria encarnada; o real é realização, não está dado, é construído na mais íntima comunhão com a teoria” (p. 119). Isso significa afirmar que a relação entre ciência e conhecimento é dinâmica, mutável, que não há uma continuidade absoluta e ascendente em complexidade, pois entre eles ocorrem as “retificações” propiciadas pelos “obstáculos epistemológicos”. São os abalos e as incertezas que movem e fazem as ciências progredirem, sendo o seu contrário, o “continuismo”, o limitador do valor criador da ciência. A essa “descontinuidade entre conhecimento e ciência”, Bachelard chama de “ruptura epistemológica” (p. 119).

A retificação é, desse modo, intrínseca à relação do real com o racional científicos. “Não há ciência sem discussão, sem retificação; a polêmica é a mãe da ciência... O real científico emerge da polêmica com o real imediato, com o sensível” (p. 120). E Bacha (1998) usa uma expressão de Canguilhem¹⁷ sobre essa idéia de Bachelard:

A escola, como parte do universo institucional da Humanidade, também é repleta desse imaginário, bem como de seus mitos.

¹⁶ MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

¹⁷ CANGUILHEM, Georges. “O objeto da história das ciências”, *Revista Tempo Brasileiro: A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault*, RJ: Edições Tempo Brasileiro, n. 28, Jan./Mar., 1972, p. 50.

... não há outro meio de saber do que a ruptura com o passado dos conceitos, a polêmica, a dialética. E se o conhecimento não é outra coisa que retificação do erro, então o erro faz parte da verdade. Ele não é uma simples “fal-ta”: tem uma positividade, ‘uma função posi-tiva na gênese do saber’ – lugar de honra tradicional e exclusivamente concedido à ver-dade” (1998, p. 120).

Bacha (1998) traz de Bachelard a dimensão de criação, de realização, de produtividade dos conhecimentos científicos. E “essa dimensão de criação das ciências

permanece à margem na idéia de progresso” (p. 121) do conhecimento. A dimensão de criação e de ruptura é tirada da ciência pelo continuísmo epistemológico, fazendo da criança “uma projeção do ‘adulto-sábio’, reafirmando a idéia da educação como idealização que já estava presente na postulação da criança como objeto do desejo e do discurso do Outro” (p. 121).

Nesse sentido, Bacha (1998) nos apresenta uma visão construtiva e criadora do papel do ‘falso’ e do ‘imaginário’ na constituição da verdade, embora toda a tese adaptativa da educação nada mais faça do que contribuir para o distanciamento entre a educação e o imaginário.

Adentrando a esse imaginário e desfrutando de suas representações simbólicas e das figuras míticas que lhe compõem, pensemos um pouco sobre a educação pelo ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem.

A relação entre educação e alimento perpassa a História da Humanidade. Está em Gênesis, na figuração do Paraíso, na Antiguidade, configurada pelas mesas dos banquetes, no banquete antropófago do Movimento Antropofágico no Modernismo Brasileiro e, quem sabe hoje, na significação da merenda escolar, em que os alunos a incorporam enquanto

estudam – embora este fato não seja aproveitado pelo professor como uma situação rica de vinculação com o conhecimento. Todos esses momentos são representativos de uma trama simbólica, irrompida pela incorporação, oralidade e procriação – processos desenvolvidos pela psicanálise e articula-

A relação entre educação e alimento perpassa a História da Humanidade. Está em Gênesis, na Antiguidade, no Modernismo Brasileiro e, quem sabe hoje, na significação da merenda escolar...

dos por Bacha (1998) nesta relação da educação como alimentação.

Para a cultura grega ‘educação’ e ‘alimento’ possuíam significados análogos, ou seja, educar significava alimentar. Jaeger (1989)¹⁸ *apud* Bacha (1998) afirma que de fato, “as palavras ‘educação’ e ‘nutrição’ tiveram inicialmente, um sentido quase idêntico e continuam a ser sempre termos gêmeos, especialmente com Platão, que restabelecerá uma maior afinidade entre ambos os conceitos” (p. 195).

A ligação amorosa entre um mais velho e um mais novo norteava todo o trabalho de formação do adolescente. Era o ‘amor grego’, o ‘amor viril’, que proporcionaria o campo e o método à pedagogia clássica. Este amor, para o mais velho seria “essencialmente educativo” (Marrou, 1975, p. 56), visto que “sentia nascer em si uma vocação pedagógica” (p. 57); fazia-se, então, “mestre de seu amado” (p. 57).

Essa ligação amorosa aliada a um trabalho de formação, acontecia livremente, pelo convívio diário, pela conversa e pelo exemplo, onde o mais jovem era progressivamente iniciado nas atividades sociais do mais velho, que ocorriam no clube, no ginásio e nos banquetes (p. 58).

¹⁸ JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Estes banquetes, sendo atividades sociais constituídas entre mestres e alunos, comemoravam “a força educadora do *eros* educacional” (Jaeger *apud* Bacha, 1998, p. 195), através de conversações bem compostas ao redor da mesa. A atividade educadora, nesse caso, era *eros*, assim como eram eróticos os laços que

de” (p. 59), onde todos os atos inspirados por ele se orientariam para um fim único: a reprodução de outro ser que continuasse o anterior (p. 59), ou seja, a conquista da imortalidade.

Assim, para Bacha (1998), “a educação que o *Banquete* oferece é *Eros*, alimentação, fecundação” (p. 196), de onde retira seus argumentos para formular sua tese sobre o que é educar.

Outra metáfora onde podemos encontrar a relação entre o ‘alimento’ e a ‘educação/conhecimento’

Outra metáfora onde podemos encontrar a relação entre o “alimento” e a “educação/conhecimento”, é no mito clássico da “Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal”, responsável pela tragédia do Paraíso.

uniam mestre e discípulo (p. 195). O que pode ser plenamente identificado nas palavras de Marrou (1975): “O desejo, no primeiro [mestre], de seduzir, de afirmar-se faz nascer no segundo [aluno] um sentimento de admiração ardente e dedicada: o mais velho é o herói, o tipo superior pelo qual é preciso modelar-se, a cuja altura procurará o outro, pouco a pouco, alçar-se” (p. 57).

O Banquete, de Platão (1995)¹⁹, retrata essa ação de *Eros*. Nesta obra, de elogios ao amor, na conversa de Sócrates com Diotima, ela diz ser o Amor, o Amor “da geração e da parturição no belo” (p. 164).

Segundo J. Cavalcante de Souza (1995) – tradutor e autor da introdução e das notas de *O Banquete* – a ação do Amor, nesse contexto, se definiria “como ação de fixação, de continuidade

’, é no mito clássico da “Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal”, responsável pela tragédia do Paraíso. Para Alicia Fernández (1994)²⁰, essa tragédia seria uma metáfora que representaria a conquista da possibilidade de aprender do sujeito²¹.

A árvore da Sabedoria e da Ciência do Bem e do Mal pode ser usada como uma ferramenta de representação da possibilidade do homem adquirir a capacidade para o conhecimento. Podemos interpretar que tal possibilidade, entretanto, se nos apresenta de forma ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo em que é desejada, é temida. Desejada no sentido de adquirir a possibilidade de liberdade sobre o conhecimento e, temida, no sentido de que, inerente a esse movimento, estaria o conhecimen-

¹⁹ PLATÃO. *O banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

²⁰ FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

²¹ “O Senhor Deus tomou o homem e o colocou no jardim do Éden para o cultivar e guardar. Deu-lhe este preceito: “Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim; mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia em que dele comeres, morrerás indubitavelmente” ... O homem e a mulher estavam nus, e não se envergonhavam ... A serpente ... disse à mulher: “Oh, não! - tornou a serpente - vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal”. A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente. Então os seus olhos abriram-se; e vendo que estavam nus, tomaram folhas de figueira, ligaram-nas e fizeram cinturas para si ... O Senhor Deus disse: “Quem te revelou que estavas nu? Terias tu porventura comido do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer? ... Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecedor do bem e do mal. Agora, pois, cuidemos que ele não estenda a sua mão e tome também do fruto da árvore da vida e o coma, e viva eternamente”. (Bíblia Sagrada, “Gênesis”, Cap. II e III, p. 51).

to do bem e do mal, que exprimiria a consciência da diferença entre os sexos e da certeza da própria morte. Ou seja, a partir do momento em que o homem e a mulher comem do fruto da árvore proibida, eles potencialmente adquirem a capacidade de conhecer e desbravar os mistérios do universo, porém com a contrapartida de terem permanentemente a certeza de sua finitude.

Podemos observar, portanto, uma estreita relação entre desejo, conhecimento e morte, bem como dos meandros da sexualidade com o conhecimento – assim que adquiriram a possibilidade de conhecer, viram que estavam nus, que eram diferentes e precisaram se cobrir envergonhados. Nesse caso, foi por desejar e incorporar (alimento/fruto), por buscar o prazer, que o homem adquiriu a liberdade de conhecer dialeticamente o mundo e de procriar (criação).

Estaria, então, o sentido de “tragédia” na eterna insaciabilidade do homem? Estaria o homem predestinado por Deus a viver uma busca exaustiva e infundável (através do poder que adquiriu sob o conhecimento ao comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”), a fim de encontrar meios de se alimentar agora também da “árvore da vida”, veementemente guardada pelos Querubins armados de uma espada flamejante, para junto com o poder de conhecer adquirir igualmente o poder da imortalidade e se tornar assim um deus, finalmente considerado pleno em sua imagem e semelhança? E não seria ainda condição pre-

mente para que esta façanha se realizasse, que o homem saísse de sua condição narcísica e de onipotência, aceitando-se como mortal e fortalecendo-se numa interação com o outro (alimentando-se também do outro), podendo desta maneira finalmente travar o bom combate com os Querubins e realizar assim seu grande intento: ser imortal na manutenção de sua existência no outro?

As equivalências entre o comer e o aprender estão também aí, na origem mítica. Outras equivalências igualmente importantes de se fazer estão entre o conhecer e o ver e, entre os binômios comer/ver – aprender/conhecer e a sedução. A mulher aceitou comer do fruto pelas palavras encorajadoras (sedução) da serpente ou pelo que via do fruto (“A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto...”) Ou, ainda, pelos dois? E a relação destes binômios com a sedução? Que sentido tem essa sedução que levou o homem e a mulher à culpa original e destinou à serpente o lugar de maldita entre todos os animais e feras do campo?²²

Certamente, essa sedução traz em si o peso de significados como: trair, levar ao mal, enganar, desonrar, encantar. E estes sentidos da sedução são aqueles que estão mais arraigados dentro de nós, como o peso da verdadeira culpa original. Mas, da sedução, trataremos um pouco mais tarde.

Bacha (1998), compondo com Silva (1994) e Bleichmar (1993)²³, levanta

²² “O homem respondeu: “A mulher que pusestes ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi”. O Senhor Deus disse à mulher: “Por que fizeste isso?” – “A serpente enganou-me, - respondeu ela – e eu comi”. Então o Senhor Deus disse à serpente: “Porque fizeste isso, serás maldita entre todos os animais e feras dos campos; - andarás de rastos sobre o teu ventre e comerás o pó todos os dias de tua vida. Porei ódio entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar”. Disse também à mulher: “Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio”. E disse em seguida ao homem: “porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás de tornar.” Adão pôs à sua mulher o nome de Eva, porque ela era a mãe de todos os viventes” (Bíblia Sagrada, op. cit., p.51).

²³ BLEICHMAR, Silvia. *Nas origens do Sujeito psíquico. Do mito à história..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

indagações essenciais, a fim de demonstrar como o sentido antigo da ‘educação como alimento’ até hoje perdura entre nós:

Não é o leite que o professor dá ou esconde? (Silva, 1994). Não tem, o aluno, que ‘engolir’ os ‘conteúdos’ do professor? Não correspondem, as ‘invariantes funcionais’ piagetianas (‘assimilação’ e ‘acomodação’) ao metabolismo que a inteligência processa ao modo idêntico do aparelho digestivo, que recebe o alimento e o tritura para digeri-lo? Não implica, o processo de aprendizagem, em ‘incorporar algo estranho – alheio ao ego- triturá-lo para decomporlo em elementos assimiláveis e logo metabolizá-lo, retendo o valioso e expulsando o desprezível?’ (Bleichmar, 1993, p. 140). (p. 197).

Prosseguindo com Bacha (1999), “se ‘educar’ é ‘alimentar’, então o ‘prazer de comer’ protagoniza o cenário pedagógico” (p. 317). Ao professor, que ela chama, nesse caso, de “mestre-cuca”, competiria “orientar sua prática pedagógica no sentido de bem temperar o alimento, de bem dosar os ingredientes dos pratos de que se serve e que também vai servir” (p. 317).

Desse modo, os conhecimentos, na realidade simbólica, tomam o lugar dos alimentos a serem incorporados. E como nos lembra a autora, isso já nos foi dito por Oswald de Andrade – “gostei, comi-o” (p. 317) – no seu *Manifesto Antropófago*²⁴, que “consagrava o nacionalismo antropofágico como a única chave para se fugir ou não da ‘influência’ subserviente diante das culturas alienígenas” (Alambert, 1992, p. 75)²⁵.

A designação do movimento, como também sua inspiração inicial, adveio

de uma tela que Tarsila do Amaral²⁶ presenteou a Oswald de Andrade pelo seu aniversário. Ele ficou tão impressionado com a obra que, ao mostrá-la a Raul Bopp, este a batizou, na língua tupi, de Abapuru, “que significa ‘aquele que come’, ‘o antropófago’” (Alambert, 1992, p. 74). Da mesma forma que, a “idéia da utopia antropofágica” (p. 74), também é derivada do Capítulo XXXI – “Dos Canibais”, do livro *Ensaio*, de Montaigne²⁷, volume um. Neste capítulo Montaigne (1996) discute diferentes olhares sobre os processos de cultura, a partir de povos considerados selvagens por praticarem atos bárbaros, incluindo o canibalismo.

E Freud (1905), igualmente, utilizou a expressão “canibalesca” ou “oral” para identificar a primeira fase das organizações sexuais pré-genitais; fase na qual “a atividade sexual ainda não se separou da nutrição” (v. VII, p. 187)²⁸. Isto é, há nesta fase a “união do prazer sexual com a ingestão de alimentos” (Bacha, 1998, p. 197). Assim sendo, ambas as atividades (sexual e nutrição) têm o mesmo objeto, e “o alvo sexual consiste na incorporação do objeto... [em que] podemos ver o chuchar, no qual a atividade sexual, desligada da atividade de alimentação, renunciou ao objeto alheio em troca de um objeto situado no próprio corpo” (Freud, v. VII, p. 187). Portanto, “no processo de ‘incorporação’ (‘canibalismo’), as atividades sexual e

²⁴ *Manifesto Antropófago* – publicado na Revista da Antropologia, nº 1, ano 1, maio de 1928 – *da Deglutição do Bispo Sardinha*. “Oswald pregava uma ‘deglutição’ – inspirada na ‘deglutição do Bispo Sardinha’ pelos índios brasileiros, primeiro momento em que a cultura européia invasora é devorada e remodelada nas entranhas da *terra brasilis* – de tudo de útil que a cultura ocidental ‘decadente’ oferecesse, a fim de que fosse remanejado por dentro e submetido à ortodoxia do Brasil original. Em suma, comer para não ser comido” (Alambert, 1992, p. 74).

²⁵ ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.

²⁶ Tarsila do Amaral foi uma artista plástica que deu grande expressão ao movimento antropofágico e que, na época deste, estava casada com Oswald de Andrade.

²⁷ Michel de Montaigne, filósofo francês do século XVI. Nasceu em 28 de fevereiro de 1533 e faleceu em 13 de setembro de 1595, no castelo de Montaigne. Em 1595 é que surgiu a edição póstuma dos *Ensaio*s.

²⁸ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VII.

alimentar estão intimamente misturadas” (Bacha, 1998, p. 198). Nas quais ainda podemos introduzir também o ‘amar’:

A palavra ‘canibalismo’ vem do espanhol canibal, caribe, palavra da língua das Antilhas significando ‘ousado’. No sentido figurado, a palavra designa o homem cruel e feroz. Não seria isto apenas a metade da verdade, já que o canibal ama tanto o seu próximo, que o come – e não come senão aquilo que ama?” (Green *apud* Bacha, 1998, p. 198).

Ao comermos incorporamos o novo (alimento), e o novo deve ser bem vindo uma vez que aciona um processo renovador, de criação (procriação). Pois, ao ser incorporado ele exige que se estabeleça uma nova configuração, não só modificando aquilo que já estava pronto, como gerando um outro. Entretanto, se não for articulado com o conteúdo existente, ou seja, se não for processado e digerido, pode significar apenas um ato de alienação – “engolimos” e “vomitamos”.

Laplanche (1992)²⁹ também assinala que, segundo Freud, há uma diferença pontual entre a pura “necessidade” e o “desejo”, pois, enquanto “a ‘necessidade’ puramente orgânica... marca o limite do nosso campo psicanalítico [o] desejo... ordena o seu centro essencial” (p. 236). E que, “somente o desejo pode colocar o aparelho [psíquico] em movimento” (p. 236).

Assim, no nosso inconsciente, instância onde “amar, comer, pensar, conhecer e procriar” (Bacha, 1998, p. 199) se misturam, o desejo, o prazer e a angústia têm importância fundamental. Se pensarmos que, “colocamos para dentro comendo; e comemos do que gostamos” (p. 199), então, só pode ser pensado aquilo que for desejado. Laplanche *apud* Bacha (1998) fundamenta esse

“primado do desejo” na seguinte afirmação:

Nada pode ser colocado no interior – introjetado – sem ser afetado pelo sinal da pulsão. Quero dizer que colocar dentro e desejar são uma só e a mesma coisa. E sabemos (aí está o realismo mágico da psicanálise), que o pensamento nada mais é do que uma modalidade de colo-

*Poderia o professor fazer o aluno
"desejar" e "amar" o "alimento" que ele
oferece e dele obter prazer?*

car no interior da cabeça. Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo que pode ser desejado (p. 199).

Enfim, estamos diante de uma questão importante encaminhada por Bacha (1999): “sendo a educação alimentação, seria possível suscitar a fome por este tipo de alimento”? (p. 318). E à qual acrescentaríamos: Poderia o professor fazer o aluno “desejar” e “amar” o “alimento” que ele oferece e dele obter prazer?

Como na maioria das vezes comemos do que gostamos, o professor “agradável”, como nos mostra Bacha (1998), revela o valor “da dimensão estética, digamos assim, da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer” (p. 199). Prazer, este, que tem sido extremamente combatido no âmbito escolar “pelo senso do dever, da obrigação e do respeito à autoridade” (p. 199). O que ela alerta é que isso não é realizado sem grandes prejuízos à natural aprendizagem que se tenciona fomentar.

Nas metáforas do cenário educacional apresentadas por Bacha (1998): do Banquete platônico, no qual o saber era servido à mesa, à magia do banquete de *Babette*³⁰, preparado para servir de alimento à alma, o que temos posto em nossa mesa que poderia ser farta, é

²⁹ LAPLANCHE, Jean. *Problemáticas IV: o inconsciente e o Id*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

³⁰ O filme “A Festa de *Babette*” é um drama dinamarquês de 1987. Da obra de Isaak Dinesen. Direção de Gabriel Axel. Oscar de melhor filme estrangeiro em 1987.

“apenas” a merenda escolar: pobre, mal-servida, insossa, nada sedutora e sem “paixão” no preparo.

A nosso ver, nos falta verdadeiramente esse *desejo canibal* em nosso sistema educacional.

Como na maioria das vezes comemos do que gostamos, o professor “agradável”, como nos mostra Bacha, revela o valor “da dimensão estética, digamos assim, da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer”.

Sem sedução e paixão: uma escola inanimada

Sedução! Diz esse verbete do *Aurélio*: (substantivo feminino) ato de seduzir ou ser seduzido [sinônimo (pouco usado): *seduzimento*]; qualidade de sedutor; atração, encanto, fascínio; no *brasileirismo jurídico*: crime consistente em iludir mulher virgem, maior de 14 e menor de 18 anos, valendo-se de sua inexperiência ou justificável confiança para manter com ela conjunção carnal.

Renato Mezan (1993)³¹, partindo da sedução em ato – seduzir –, procura mostrar que a idéia de sedução encerra vários aspectos que num primeiro momento nos parecem inconciliáveis. O que, conseqüentemente, gera a seguinte indagação: “O que pode haver de comum em ações tão diversas?” (p. 18). Vejamos, para isso, as seis acepções dadas pelo *Dicionário Aurélio* para o verbete seduzir: 1. Inclinar artificialmente para o mal ou para o erro; desencaminhar; 2. Enganar arditosamente; 3. Desonrar, recorrendo a promessas, encantos ou amavios; 4. Atrair, encantar, fascinar, deslumbrar; 5. Levar à rebelião; revoltar, sublevar; 6. Subornar para fins sediciosos.

O primeiro, de acordo com Mezan (1993), tem um sentido mais aproxi-

mado da origem do termo (latim): *seducere* que “significa ‘levar para o lado’, ‘apartar’” (p. 18). Isto nos permite depreender uma suposta orientação considerada correta, que conduziria ao ‘Bem e à Verdade’, em contraposição a uma outra orientação, concebida como sinistra, ameaçadora e errada, que corresponderia ao sentido de seduzir como “des-encaminhar, atrair” (p. 18). Entretanto, esse desencaminhamento não se-

ria feito pela força, o que nos remeteria igualmente ao item dois: enganar arditosamente, ou seja, com astúcia, artimanha, artifício (inclinar artificialmente – item um).

Desse contexto, pautado no artifício e no ardid, Mezan (1993), faz uma analogia com a caça, em que se afigura o grande êxito da astúcia sobre a ‘força’ ou a ‘velocidade’ inocentes do animal. Para que haja essa vitória, porém, é necessário utilizar “meios eficazes” para que as finalidades do sedutor sejam atingidas: “há uma racionalidade intrínseca ao seu agir, ele calcula e ajusta, estabelece proporção... entre o dispêndio e o alvo que visa obter” (p. 19). E mais: “o sedutor/caçador se servirá da dissimulação, recobrando a armadilha com um aspecto inocente” (p. 19), o que nos levará diretamente ao terceiro significado. Pois, essa dissimulação deve ser bem executada, para que, valendo-se de ‘promessas, amavios ou encantos’, o sedutor/caçador possa evitar suspeitas da vítima: “essa só perceberá a traição quando o laço se fechar sobre ela” (p. 19). E, para a vítima, só há perdas: a morte ou a desonra; servirá de troféu ou ficará marcado para sempre, como nódoa que jamais se apaga. Nesse caso, então, o seduzido será “alguém que se torna[rá] portador de um ‘a menos’, qualquer que seja a modalidade em que

o imaginemos, física, moral, social, etc” (p. 18).

Nessas três acepções iniciais, nos é possível delinear que essa figura do sedutor é a de alguém execrável: ardilosa, fingida, embusteira, trapaceira e egoísta. São fracos que, por saberem que são fracos, são desleais na luta. Por esses sentidos, Mezan (1993) define essas primeiras acepções como “a dimensão ética da sedução” (p. 19).

No quarto item, contudo, há uma total inversão de sentido que dá à sedução uma nova configuração, revelando também sua dimensão estética. ‘Atrair, encantar, deslumbrar’, fascinar “são termos que sugerem prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe *acrescentar* alguma coisa” (p. 19-20). E de uma forma poética, o autor, retira o véu dessa ‘face’ da sedução, exibindo seus atributos:

O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar. O sedutor aqui se inspira em Orfeu, cuja voz de doçura infinita fazia comoverem-se os deuses, os animais selvagens se acalmarem e as plantas se inclinarem para ouvi-lo” (p. 20).

Porém, no encanto não há só deleite ou prazer imenso, ele também traz sua parte oposta, perigosa e de riscos a correr. Encantar, deslumbrar, fascinar, ao mesmo tempo em que propiciam um êxtase e prazer intensos, também significam arrebatá-lo, cegar pela intensa luz, subjugar com o olhar e enfeitiçar, respectivamente. Há em comum a todos, a idéia de uma atração irresistível, de domínio sobre o outro, pela força e violência ou pelo encantamento mágico ou por enfeitiçamento. Mezan (1993) nos faz recordar que a imagem que abarca esse conjunto de particularidades é a da sereia, um ser mitológico, que é metade mulher, metade peixe e “que encanta, maravilha quem ouve suas melodias, mas em seguida arrasta quem escravizou para a morte e para o desespe-

ro” (p. 20). Por outro lado, nos lembra ele, que sereia também indica um instrumento que produz sons bastante agudos e que são usados para dar alarme, tanto a navios em nevoeiro, como ambulância, carros de bombeiros... , designando situações de ajuda e de salvação. A respeito disso ele ainda acrescenta, que é tão forte a ambigüidade que compõe a sedução, “que sua dimensão estética a aparenta por um lado à sexualidade e por outro lado à morte, por um lado ao prazer e ao deleite, por outro ao risco da indiferenciação inerente a todo prazer forte demais” (p. 20).

E, finalmente, as duas últimas acepções de ‘seduzir’ levam ao domínio das regras sociais e, portanto, indicam o que pode ser chamado de “dimensão política da sedução” (p. 20). Ambas convergem para uma posição de antagonismo ao poder vigente. E, nesse caso, a dimensão política da sedução assemelha-se à dimensão ética, pois o sedutor seria aquele que recusaria a “boa ordem, a ordem natural”, tencionando estabelecer outra, “antinatural” (p. 21).

Dessa análise feita por Mezan (1993), sobre as nuances que envolvem o termo sedução, podemos então destacar a convivência de dois opostos: um lado, exigindo astúcia, premeditação, interesse, etc, remeteria “ao domínio de um indivíduo sobre o outro” (p. 26), o que corresponderia ao seu aspecto ético e, o outro, implicaria “o despertar ou o refinar de uma sensibilidade” (p. 26), e, portanto, ao seu aspecto estético.

Essa abordagem, “como forma de existir da sensualidade” (p. 28), efetua um deslocamento significativo na idéia de sedução. E Bacha (1998) vai explorar esse ponto na esfera da educação, contrapondo algumas idéias de que “a sedução compromete e descaracteriza a prática pedagógica” (p. 200), visto que a sedução nesse sentido, corresponde apenas à dimensão ética a que Mezan atribui – sedutor como enganador e egoísta.

Para Bacha (1998), a grande quantidade de ‘teorias da motivação’ presen-

tes nas escolas demonstram como a ‘posição do professor’ o aproxima da ‘figura do sedutor’. Em verdade, essas ‘teorias’ nada mais são do que “prescrições da técnica de seduzir. Ou, de suscitar a fome do aprendiz” (p. 201).

Porém, como já nos disse Mezan (1993), o encanto também tem seu lado sombrio, como aquele apresentado pelas Sereias que leva à morte os marinheiros. A deusa Circe, alerta Ulisses em sua *Odisséia*, para o perigo do canto das Sereias³²

A maioria das abordagens referente à sedução na educação toma por base a sua dimensão ética. Estão aqui perspectivas como a de Morgado (1989)³³, que considera a sedução como “um determinante psicológico inconsciente do autoritarismo do professor” (p. 130). Pela sedução o professor estaria encobrindo seu autoritarismo, ou seja, sendo simpático, atencioso, popular ou mesmo disfarçando sua própria ignorância. Bacha (1998), analisando esse ponto de vista de Morgado, diz que a autora “espera recuperar a ‘importância dos conteúdos’ através da ‘autoridade’ do professor” (p. 200-1). E que qualquer tipo de manipulação sedutora levaria sempre ao professor e, não, aos conteúdos, o que levaria o professor ao não cumprimento de sua principal função social que seria a de socialização do conhecimento. O que podemos identificar pelos seguintes questionamentos de Morgado (1989): “Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envaidecemos com isso?

Quantas vezes já abusamos disso?” (p. 132).

E sobre isso, referencia Bacha (1998), que do mesmo modo como a Sereia enfeitiça e encanta o homem do mar com o seu canto, prometendo-lhe maravilhas e a possibilidade de conhecer o novo, mas que igualmente lhe impele à morte, o ‘professor-sedutor’, nesta perspectiva de Morgado, “conduziria o aluno à sua autodestruição” (p. 201). E mais, assim como a cera amolecida que tampou o ouvido de Ulisses e de seus companheiros para que se protegessem do perigo iminente das Sereias, o conhecimento psicanalítico desvelando o sentido manipulador oculto da sedução, estaria defendendo e preservando o aluno do ‘encantamento do professor-sedutor’ (p. 201).

Nesse sentido, pois, a sedução estaria sempre pondo em risco a prática pedagógica, pelo comprometimento de suas particularidades. Entretanto, Bacha (1998), nos estimula a pensar por outro ângulo: se o homem é protegido do encantamento mortífero das sereias estando surdo ao seu canto tão agradável, elas também não o impedem de conhecer muitas coisas, uma vez que são conhecedoras de tudo que acontece. Mais proveitos, então, não seria procurar fazer da psicanálise, “não a ‘cera amolecida’, mas o mastro ao qual se ata Ulisses de modo a poder ‘experimentar o prazer de ouvir a voz das Sereias’? Isto implica aceitar o movimento, ou, a ambigüidade que caracteriza a sedução” (p. 201).

Voltemos-nos, nesse caso, para a outra face da sedução que não a ‘ética’,

³² “Em primeiro lugar, encontrarás as sereias, que enfeitiçam todo aquele que delas se aproxima. Se qualquer homem, inocentemente, aproxima-se e ouve sua voz, jamais volta à Pátria, jamais verá sua esposa e seus filhos correndo para saudá-lo alegremente: as sereias o encantam com sua voz melodiosa. Há um grande prado onde elas ficam e, em torno, um grande montão de ossos, carcaças e peles secas. Não te detenhas naquele lugar e não deixes os homens ouvir: é melhor amassar um bom pedaço de cera e tampar com ela seus ouvidos. Se quiseres ouvir, manda os homens amarrar teus braços e tuas pernas e prender bem teu corpo ao mastro, e então poderás deleitar-te com o canto quanto quiseres. Dize aos homens que, se gritares e ordenares que te soltem, devem te amarrar ainda mais, com outras cordas” (Homero, s/d, p. 184).

³³ MORGADO, Maria Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. PUC-SP, 1989.

mas a 'estética', como já nos apresentou Renato Mezan. Essa ambigüidade que ela apresenta, sendo de um lado 'domínio' e, de outro, 'iniciação'. Conforme Bacha (1998), tomamos conhecimento disso com a *Paidéia*, em que Platão afirma que "a difícil arte da educação consiste em 'iniciar' o discípulo naquilo que poderia fazê-lo melhor" (p. 202), mostrando que a sedução não se manifesta na educação apenas sob seu aspecto de domínio.

Seu duplo aspecto, também pode ser visto segundo a autora, nas relações entre discípulo e mestre, que pode ser percebido no discurso de Alcibiades em *O Banquete*. Para Alcibiades, a beleza misteriosa de Sócrates estaria na sua palavra, autêntica peça de magia e encantamento, que como a flauta do sátiro Mársias, também encantava os homens. Mas, este encantava "através de instrumentos" e, não, "com o poder de sua boca" (Platão, 1995, p. 183). Todavia, do mesmo modo que as palavras de Sócrates encantavam Alcibiades, elas também o faziam sofrer, e o submetiam: "Eu pelo menos, senhores, se não fosse de todo parecer que estou embriagado, eu vos contaria, sob juramento, o que é que eu sofri sob o efeito dos discursos deste homem, e sofro ainda agora" (p. 184). Mais adiante: "... bate-me o coração, e lágrimas me escorrem sob o efeito dos seus discursos, enquanto que outros muitíssimos eu vejo que experimentam o mesmo sentimento... (p. 184). E, para evitar tão grande dor, a todo custo se afasta: "como se me afastasse das sereias, eu cerro os ouvidos e me retiro em fuga, a fim de não ficar sentado lá e aos seus pés envelhecer" (p. 185). Está posta, assim, a ambigüidade da sedução no 'ensinamento socrático': como a voz das sereias, ele encanta e submete; porém, "este encantamento ao qual Alcibiades está preso é também aquele que, conforme Sócrates, tem 'algum po-

der' de fazer com que o discípulo se torne 'melhor'" (Bacha, 1998, p. 202).

Deste modo, Mezan (1993) afirma que, com elaborações mais recentes, principalmente as do psicanalista francês Jean Laplanche, a teoria da sedução, "retoma um lugar central na doutrina psicanalítica" (p. 31). Laplanche *apud* Mezan (1993) distingue três tipos

Voltemos-nos, nesse caso, para a outra face da sedução que não a "ética", mas a "estética", como já nos apresentou Renato Mezan.

de sedução: infantil, precoce e originária.

O terceiro tipo de sedução - e a que ora nos interessa -, que Laplanche (1988) denomina de 'originária', se qualifica por uma "situação fundamental na qual o adulto propõe à criança significantes não-verbais tanto quanto verbais, e até comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes" (p. 119); ao que ele chama de 'significantes enigmáticos'. O autor dá como exemplo de 'significantes enigmáticos' o seio, que é um órgão natural de lactação, mas que também é um objeto de investimento sexual e inconsciente por parte da mulher. Assim, para o bebê, a significação do seio "acarretará inevitavelmente uma parcela deste investimento, precisamente sob a forma de 'significantes enigmáticos'" (Mezan, 1993, p. 33).

Mezan (1993) ainda assinala que o modelo no qual Laplanche se inspirou foi um artigo de Ferenczi, de grande fama, em que ele fala "sobre a confusão das línguas entre o adulto e a criança", em que o adulto impõe um "sentido de 'paixão' à linguagem efetiva da criança", designada por Ferenczi como sendo a linguagem da 'ternura" (p. 33). Retomando e desenvolvendo esta idéia, Laplanche define que as crianças necessitam ser

introduzidas na cultura da qual vão participar e que, esta introdução precisamente deve se dar através do contato com os adultos. Deste modo, continua Mezan, os adultos não oferecem apenas “códigos de comportamento ou de valor” ou “simples informações” à criança, pois “suas mensagens estão impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual”. Além disso, o autor coloca que Laplanche sugere que as crianças não deixam de captar, obscuramente, essas significações; que seria o exemplo do ‘seio’, dito anteriormente (p. 33). Em outras palavras: uma vez absorvidos pelas crianças esses ‘significantes enigmáticos’, elas serão obrigadas “a um trabalho de assimilação e de tradução, que deixará sempre ‘restos’ não compreendidos e impossíveis de compreender, portanto fonte de desprazer, portanto alvos eletivos da repressão” (p. 34).

Para Mezan (1993), então, a versão psicanalítica da sedução redundava numa situação curiosa, pois ao mesmo tempo em que comportaria as duas facetas – ética e estética – a partir da ‘sedução originária’ de Laplanche, ela também comportaria uma “face traumatizante” e outra “estruturante”.

Antes de prosseguirmos, façamos um parêntese retomando algumas idéias. Bacha (1998) faz uma pequena síntese importante para a continuidade do que veremos em seguida: diferentemente da sedução ‘infantil’ e ‘precoce’, na sedução ‘originária’ não se impõe um contato físico, as ‘situações’ e ‘comunicações’ que nela se estabelecem independem de um ‘ataque sexual’ (p. 203). O ‘enigma’ – ou ‘significantes enigmáticos’ – “cujo móvel é inconsciente é ‘sedução por si mesmo’” (Laplanche, 1988, p. 119)³⁴.

Deste modo, prosseguindo com Bacha (1998), que faz uma boa síntese (apesar de dizer que é um resumo incomple-

to) da distinção feita por Mezan da face ‘traumatizante’ e ‘estruturante’ da sedução:

A sedução é, pois, traumatizante – ‘por seu caráter de enigma, porque carrega consigo a sexualidade e a introduz no pensamento infantil’. E também estruturante, ‘na medida em que suscita um trabalho de ‘ligação’ disto – um significante enigmático – que acaba de adentrar seu universo psíquico’. O efeito desta sedução originária é ‘o surgimento de um sujeito psíquico através do enigma a ser decifrado’, ou, do ‘trabalho de assimilação e de tradução’ destas mensagens adultas ‘impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual’ (p. 203).

A sedução, neste contexto, onde apresenta uma ‘insistente duplicidade’, caracterizando-se pelas ‘dimensões ética e estética’ e pelas ‘funções traumática e estruturante, se revela “como forma de existir da sensualidade” (Mezan *apud* Bacha, 1998, p. 204). Através desse sentido da sedução, a psicanálise “abre a via da estética para o trânsito do mestre, que seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa” (p. 204). O mesmo que faz a ‘sedução originária’ ao introduzir a sexualidade enigmática, pelo traumatismo, no pensamento infantil.

3 E Então...

De certo nos conviria retomar algumas idéias principais sobre o que vimos até agora a título de prosseguirmos com alguns importantes encaminhamentos.

Até agora, através das idéias de Bacha, Mezan e Laplanche, abordamos a educação numa perspectiva psicanalítica. Evidenciamos dois tipos de abordagens essenciais: uma, prosseguindo nas idéias de Freud, de haver uma impossibilidade da educação, visto ser esta, repressão e, outra, que não fez disso um ponto de certeza, pois confirma o lado repressivo da educação, mas também revela o seu lado de

sedução! E isso abriu as portas da psicanálise para uma via de acesso riquíssima à educação.

Bacha (1998) enfatizou a todo tempo a possibilidade de inter-relação entre a psicanálise e a educação, uma vez que, através da psicanálise podemos fazer uma leitura da escola, do professor, do aluno e, até mesmo dos conhecimentos escolares, na esfera do inconsciente.

Nesse sentido, toda a base e originalidade do seu estudo estão em mostrar que a fecundidade do pensamento não está apenas no desenvolvimento da racionalidade, mas essencialmente na conjunção, simbiótica mesmo, do racional com o afetivo. Deste modo, ela não separa o conhecimento do professor, nem este do afetivo. Somente os dois juntos, levarão a um prazer de pensamento, a um pensar 'com' a racionalidade, mas também 'com' a sensibilidade, 'com' a sensualidade. Considerando a dimensão do inconsciente, estaremos concedendo no âmbito escolar, uma igualdade de condições ao espaço da imaginação, da fantasia e da criação, pois ela é uma fonte inesgotável à essas instâncias do pensamento.

Assim, a autora, a partir de toda uma discussão sobre a escola moderna como uma imagem de 'purgatório das paixões', desafia-nos com a análise da 'tese adaptativa' e da idealização da 'criança pura'.

Apresenta-nos os efeitos de uma educação assexuada que elimina da escola toda a dinâmica pulsional-afetiva e busca nas questões pedagógicas – métodos e metodologias variadas, multiplicidade de material pedagógico ou mesmo a cientificização do professor – a resposta para seus males e suas crises, como principalmente, respostas às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Em nome de um ideal inconsciente de 'pureza da criança' e querendo protegê-

la do professor adulto-perverso-sexual, as escolas, principalmente as chamadas de 'alternativas', são obstinadas na conquista da 'autonomia do aprendiz' e na cisão entre o 'intelectual' e o 'afetivo-sexual'.

Inerente a esse contexto está ainda um grande problema: sendo os conhecimentos escolares os meios para que se efetive essa 'purificação' da criança, passa a ser inerente a eles a 'infecundidade', ou, ainda, as 'dificuldades de aprendizagem'. Como idealização "a educação encenaria um fantasma de onipotência e de domínio do outro e da própria sensibilidade" (Bacha, 1998, p. 189).

A escola ao fazer com que a criança deixe para fora de suas fronteiras os seus afetos, suas paixões, seus desejos e seus interesses próprios, oportunizasse ser apenas 'objeto da projeção de um ideal', formando-a numa concepção de educação como adaptação e um ensino idealizado. Os conhecimentos se re-vertem, assim, numa prisão, alienando a criança e a afastando de sua história e de seus afetos, ao invés de possibilitar que ela os 'costure' ou 'abotoe' à sua história, e com eles produza uma bela ou pelo menos uma roupa mais confor-

Considerando a dimensão do inconsciente, estaremos concedendo no âmbito escolar, uma igualdade de condições ao espaço da imaginação, da fantasia e da criação...

tável que apenas uma camisa-de-força adaptativa (p. 191). É, pois, um processo de destruição das marcas identificatórias de cada aluno e da inibição do seu pensamento.

A educação contemporânea deveria caminhar em direção ao lúdico e ao prazer, partindo daquilo que Laplanche já nos deixou em uma destas páginas: "Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo

que pode ser desejado” (*apud* Bacha, p. 199).

Sendo assim, poderíamos pensar em algumas questões sobre a arte e a educação: por que esse alto grau de insatisfação perpassando a educação? Por que a arte na educação sofre tamanho des-caso? Por que uma disciplina que “deve” preservar o jogo entre o sensível e a razão, pode ser tão desprezada ou tão pouco desejada pela maioria dos alunos da escola, que a tem como uma *chatice* ou *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem a estética como parceira, dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer no seu desenvolvimento?

Ao pensarmos nestas indagações, destacamos o desejo e o prazer como alvos e os associamos à duas indagações de Bacha: “Poderia haver motivação maior para o aluno aprender que o desejo do professor pelo seu conhecimento?” e “Em que outro lugar situar o móvel, digamos assim, do processo de aprendizagem, que não no fascínio provocado pela relação apaixonada do professor com o conhecimento que veicula?” Apoiando-se em Mezan (1993), que faz uma análise da sedução via o cavalheiro espanhol, Don Juan, a autora nos propõe um foco: “[Don Juan] não seduz. Don Juan deseja, e este desejo tem efeitos sedutores” (*apud* Bacha, p. 204). Sendo assim, é “na sedução que a paixão pelo objeto exerce [é que] poderíamos situar a diferença que existe entre os professores: o modo como exercem sua atividade e o êxito que nela obtêm” (p. 204). Logo, o professor apaixonado pelo que faz não seduz diretamente, “mas a relação erótica que mantém com o objeto (conhecimento, ofício, arte ou técnica) [é que] provoca efeitos sedutores” (p.205). Em outras palavras, o professor é sedutor, na medida em que

ele também seja seduzido por ‘significantes enigmáticos’. E como bem canta Marisa Monte: “... o teu desejo é meu melhor prazer e o meu destino é querer sempre mais...”³⁵ ou Caetano: “... pois quando eu te vejo eu desejo o teu desejo...”³⁶

Estamos, nesse caso, diante do ‘professor apaixonado’. Aquele que Silva (1994) diz que manifesta entusiasmo – dedicação ardente, exaltação criadora, viva alegria, inspiração – ‘com a arte de formar’, mostrando-se eficaz “na transmissão do conhecimento, como se tivesse uma ‘chama’ interna que não o domina e que não se apaga nunca” (p. 7). E também aquele de Bacha (1998), no qual permanece ‘o espírito da Paidéia’ e uma visão de educação como ‘iniciação’ em sua sensibilidade. Esse ‘professor apaixonado’ pelo que faz trilha pela via estética, por aquela em que educar é alimentar; assim como alimentar na ‘sedução originária’ é acrescentar algo no outro através de ‘significantes enigmáticos’.

A educação, no domínio da estética, faz com que o professor se aproxime do artista e ela, da arte, e isto a torna fecundante, iniciadora, sedutora. Apoiada em Pareyson (1989)³⁷, Bacha (1998) ratifica seu olhar sobre a educação:

Sem o olhar fecundador do artista, a matéria é inerte e muda: apenas aquele olhar formativo desperta-a para a vida da arte. O artista constitui a sua matéria imprimindo-lhe “uma disposição fértil de possibilidades” e interpretando-a “na sua natureza autônoma e característica”. No ‘diálogo’ pelo qual se define essa relação, o artista nem viola a sua matéria, nem padece dela, mas “secunda a sua vontade e procura suas resistências”, até conseguir “fazer a própria vontade” fazendo a vontade dela e tratar “as suas resistências” como “solicitações, e os seus limites”, não como “proibições” mas como “sugestões” (p. 210-1).

Permanecendo com Pareyson (1989), “separar a obra da sua matéria é impossível: a obra nasce *como* adoção de uma

³⁵ “Bem que se quis”, música de Pino Danielle e Nelson Motta, interpretada por Marisa Monte.

³⁶ “Menino do Rio”, música de Caetano Veloso.

³⁷ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

matéria e triunfa *como* matéria formada” (p 125). Deste modo, assim como o artista, o professor sedutor, “é aquele que faz viver a sua obra” (Bacha, 1998, p. 210). Sem o seu “olhar fecundador de artista”, o professor não desperta a matéria (o aluno), não inicia (pela sedução)

o aluno na sua própria sensibilidade e nem lhe introduz ‘significantes enigmáticos’ para que ele faça o processo de decodificação e elaboração. E o prazer, há tanto tempo expulso da educação, jamais terá chances de retornar, ou mesmo, de ser alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- ALVAREZ, Alberto & BRUNETTO, Andréa. *Governar, educar e analisar: os três impossíveis freudiano*. Publicação do Centro de Estudos Freudiano / Fórum do Campo Lacaniano, 1ª ed., 2000.
- BACHA, Márcia Neder “Do Banquete pagão, ao Ágape Cristão – Psicanálise e Educação”. *Revista do Mestrado em Educação: Intermeio*. Campo Grande/MS, v.2, n.4, 1996, p. 43-47.
- BACHA, Márcia Neder “Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar”. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.
- BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.
- BLEICHMAR, Silvia. *Nas origens do Sujeito psíquico. Do mito à história..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BOSCH, Magda et alii. *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.
- CANGUILHEM, Georges. “O objeto da história das ciências”, *Revista Tempo Brasileiro: A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault*, RJ: Edições Tempo Brasileiro, n. 28, Jan./Mar., 1972, p. 50.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VII.
- JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LAPLANCHE, Jean. *Problemáticas IV: o inconsciente e o Id*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAPLANCHE, Jean. *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU Ltda, 1975.
- MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- MEZAN, Renato. *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. PUC?SP, 1989.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PLATÃO. *O banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SILVA, Maria Cecília P. da. *A paixão de formar: da Psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SITES

<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas> - “Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação”, ano 2001.

<http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm> - “Escola moderna, purgatório das paixões”, ano 1999.

.....

Baseando-se, fundamentalmente, em fontes primárias, o artigo identifica e caracteriza o saber filosófico sobre educação na formação de professores e professoras da escola primária que estudaram na Escola Normal de Curitiba, no período 1900-45. Uma vez que a disciplina Filosofia da Educação ainda não integrava o plano de estudos desta Instituição, estuda-se esse saber através da disciplina Pedagogia. Conclui-se que os conteúdos filosóficos referentes à educação não estimulavam reflexões e críticas acerca de teorias e práticas educacionais e que o saber Filosofia era entendido como fundamento destas práticas. Por outro lado, a ideologia católica parecia ocupar, ainda, um lugar significativo na formação daqueles professores e professoras, não obstante a introdução das idéias escolanovistas.

Palavras-chave: Disciplinas escolares; Filosofia da Educação; Pedagogia; Escola Normal

Fundamentally based on primary sources, this article identifies and characterizes philosophical knowledge of education in primary school male and female teachers' training at the Teachers' Training College in Curitiba, during the period from 1900 to 1945. Considering that the discipline, Philosophy of Education, was not yet integrated in the curriculum of that institution, the discipline was studied through the discipline of Pedagogy. It is concluded that the philosophical contents of education did not stimulate reflections and criticisms on the theories and practices of education and that Philosophical knowledge was understood as the foundation for those practices. On the other hand, Catholic ideology seemed to play a significant part in the formation of these male and female teachers, despite the introduction of constructivist ideals.

Keywords: School disciplines; Philosophy of Education; Pedagogy; Teachers' Training College

A Disciplina Pedagogia e o Saber Filosófico sobre Educação na Escola Normal de Curitiba: 1900-45*

Dorothy Rocha

Doutora em História e
Filosofia da Educação pela
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo.
dorothyrocha@onda.com.br

Este artigo apresenta a primeira parte de um estudo que pretende ampliar as discussões sobre a trajetória da disciplina escolar Filosofia da Educação. Tem dois objetivos: identificar e caracterizar o saber filosófico sobre educação na Escola Normal, pública, sediada em Curitiba, no período 1900-45.

É importante registrar que somente a partir de 1946, eles passarão a integrar, sob a forma de disciplina, o plano de estudos da referida Escola Normal.¹

Até 1945, as escolas normais eram regidas por legislações estaduais. Em 2 de janeiro de 1946, o Governo Federal promulgou a Lei Orgânica do Ensino

* Alguns aspectos deste tema foram apresentados sob a forma de comunicação por Dorothy Rocha e Marcus Garcia de Almeida, acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, no XXV ISCHE – International Standing Conference for History of Education, 2003, São Paulo. *Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas: resumos*. São Paulo: Plêiade, 2003.

¹ Entende-se por disciplina escolar um conjunto de conteúdos e atividades de uma área do saber organizado, especialmente, para ser ensinado/aprendido em determinada série de um determinado curso. Sua função é colocar estes conteúdos e atividades à serviço de uma finalidade educativa. No âmbito deste trabalho, será focalizado um dos elementos constitutivos da disciplina Pedagogia: os conteúdos.

Normal. Esta lei, instituída pelo Decreto-lei 8.530, regulamentou essa modalidade de ensino em nível nacional.

Com este decreto, os conteúdos filosóficos relativos à educação passam, obrigatoriamente, a fazer parte da formação do professor primário através da disciplina escolar História e Filosofia da Educação, a ser ministrada na terceira

gasse necessário discutir, sob qualquer ângulo, a legitimidade da educação (p. 273).

Prosseguindo em suas reflexões, escreve:

Ao que nos mostram as poucas pesquisas históricas, a referência à Filosofia da Educação só vai aparecer com a implantação das escolas normais criadas no início do século com a finalidade de formar professores para o ensino fundamental. É nos currículos das Escolas Normais que surge o componente curricular

designado como Filosofia da Educação e é nesse espaço institucional da formação do magistério que a Filosofia da Educação adentra o ensino e a cultura nacional (p. 273-274).

Tomazetti, por sua vez, na tese,

defendida na USP em 2000, *Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional*, estuda, entre outras questões, os saberes filosóficos e as características da disciplina Pedagogia nas escolas normais brasileiras do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Dedicase ao estudo de escolas normais do Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Faz seu estudo lançando mão de currículos e de programas de disciplinas destas escolas normais e do sumário de algumas obras. Conclui a partir destes dados que a institucionalização da disciplina Filosofia da Educação ocorreu nos anos 30 do século XX, graças às reformas escolanovistas. Contudo, a autora salienta, que tal fato não impôs a mesma orientação no desenvolvimento desta disciplina, ou seja, a orientação pragmatista. O desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação atendeu às particularidades de cada instituição de ensino e à formação de seus professores (2000, p. 40).

Em Curitiba, o saber Filosofia da Educação sob a forma de disciplina integrará o currículo da Escola Normal em questão a partir de 1946. Até então,

Daí, a questão inicial: Que saber filosófico estava presente na formação dos professores primários nas primeiras décadas do século XX?

série de todas as escolas normais brasileiras de segundo ciclo.²

Parte-se da hipótese que este saber, ou seja, que conteúdos filosóficos sobre educação integravam a formação dos futuros professores primários através da disciplina, então, denominada de Pedagogia.

Daí, a questão inicial: Que saber filosófico estava presente na formação dos professores primários nas primeiras décadas do século XX?

Sobre a trajetória da disciplina Filosofia da Educação, pode-se citar as reflexões de Severino e de Tomazetti.

Severino (2000) ao analisar a Filosofia da Educação como disciplina curricular, no trabalho *A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória*, afirma:

Mesmo no início do período republicano, nos espaços perdidos pela ideologia católica, a preocupação com a formação dos educadores era escassa, como escasso era também o interesse em questionar, com alguma criticidade, os processos educacionais. Assim sendo, mesmo nas primeiras décadas deste século, não se pode falar de Filosofia da Educação, cabendo referir-se antes às pressuposições ideológicas e às posturas filosóficas implícitas nos discursos práticos do que nas elaborações teóricas. Não se constata nenhuma evidência de que se jul-

² A Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes e determinou as finalidades e as normas para a implantação desta modalidade de ensino em todo país. O ensino normal foi estruturado em dois ciclos: enquanto o 1º, com duração de 4 anos, formava regentes de ensino primário em Escola Normais Regionais, o 2º, com duração de 3 anos, formava professores primários em Escolas Normais.

este conteúdo, segundo a hipótese já descrita, é veiculado, notadamente, através da disciplina Pedagogia.

Para a elaboração deste artigo foram utilizadas fontes secundárias e primárias. Entre as primárias, deve-se ressaltar: atas, relatórios, editais, portaria, código de ensino, decreto, lei e regulamento.

A disciplina Pedagogia

A disciplina Pedagogia fez parte da formação dos professores primários paranaenses desde a criação da primeira escola normal em 1876.³ Ainda no século XIX, o regulamento do Instituto Normal e de Preparatórios da então Província do Paraná, aprovado em janeiro de 1882, relaciona os conteúdos dessa disciplina. Na 6ª série do curso estudava-se Princípios de educação física, intelectual, moral e civil e Metodologia geral e na 7ª série Metodologia especial, os diferentes sistemas e modos de ensino e sua aplicação, regras do ensino intuitivo ou lições de coisas. Resumindo, pode-se dizer que a disciplina Pedagogia focalizava dois temas: uma concepção de educação integral, ao abordar os princípios de educação física, intelectual, moral e civil e métodos de ensino. Além deste estudo, centrado nos aspectos teóricos do ato de ensinar, em ambas as séries, os alunos desenvolveriam, segundo aquele Regulamento, exercícios nas escolas primárias anexas à Escola Normal.

Erasmo Pilotto, “lente catedrático” da disciplina Psicologia e Biologia aplicadas à Educação na Escola Normal de Curitiba, segun-

do documento datado de 1937, em seu artigo intitulado *A antiga Escola Normal*, transcreve alguns trechos de *Notas do Curso de Pedagogia da Escola Normal em 1906*. Segundo estas notas, de autoria da aluna Maria Ester Ferreira de Souza,⁴

- [...] o professor deve fazer com que o aluno [...] exerça a sua vontade e aprenda a investigar.
- A qualidade primordial do ensino é a intuição.
- O emprego de muitos termos para designar uma só coisa produz confusão no espírito pueril [...].
- Por meio da indução o professor generaliza o objeto da lição, partindo dos efeitos para as causas, explicando o desconhecido pelo conhecido. Depois, empregando a forma interrogativa, fará com que os alunos por si mesmos deduzam facilmente, dando assim a prova de que compreenderam.
- A Prática deve ter precedência. Depois de concretizado o ensino, podem enunciar-se as regras.
- As lições devem ser bem graduadas. Deve haver lentidão no ensino.
- Os conhecimentos, que o aluno adquirir por seus próprios esforços, serão muito mais perduráveis. (SOUZA, 1908 apud PILOTTO, 1981, p. 25)

No artigo citado anteriormente, o professor Pilotto relaciona os livros adotados na disciplina Pedagogia: os de autoria de Gabriel Compayré, destacando-se, entre eles, *Cours de Pédagogie*. Cita o livro *Lições de Pedagogia* de Chasteau. Contudo, observa que este parecia destinado ao uso dos mestres da disciplina. Faz referência ao *Compendio de Pedagogia*, publicado em 1907, de autoria de Dario Vellozo.

A disciplina Pedagogia fez parte da formação dos professores primários paranaenses desde a criação da primeira escola normal em 1876.

³ Conferir ROCHA, Dorothy. Escola Normal Secundária de Curitiba nos anos XX. In: VECHIA, Ariclê e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *Escola Normal Secundária de Curitiba: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003. p.143-156.

⁴ SOUZA, Maria Ester Ferreira de. *Notas do Curso de Pedagogia da Escola Normal em 1906*. A *Escola* – Revista de Pedagogia do Grêmio de Professores Públicos, Curitiba, set. 1908.

Menciona no seu artigo a obra *Educação Integral, Moral e Física* de Spencer, publicada no Brasil em 1901. No decorrer de seus estudos, sobre a Escola Normal dos primeiros anos do século XX, não obteve confirmação se esta obra era adotada pela Escola Normal. Mas, segundo Pilotto, ela, certamente, fazia parte da cultura pedagógica da cidade ou da *Escola* (grifo do autor).

Outro livro, sobre o qual faz referência, foi escrito por Norman Allison Calkins. Trata-se de *Primeiras Lições de Coisas, Manual de Ensino Elementar*.

Como as idéias contidas nesta obra de Calkins marcaram a atuação dos professores paranaenses (PILOTTO, 1981, p.26), algumas considerações sobre a mesma são importantes.

Essa obra fora traduzida por Rui Barbosa e publicada no Rio de Janeiro em 1886.⁵ Seu conteúdo consistia na exposição do que deveria ser ministrado nas escolas primárias e os passos metodológicos que os professores deveriam atender ao ensinar às crianças. Estes passos definiam o método do ensino intuitivo.

Segundo Valdemarin (1998), o ensino deste método nas Escolas Normais e a sua adoção pelas escolas elementares correspondiam não só ao movimento de renovação pedagógica, consoante às transformações sociais, políticas e eco-

político modernizador da Primeira República (p. 76).

A autora faz estas considerações na Introdução de seu artigo *O conhecimento do mundo: um estudo sobre concepções pedagógicas e sua aplicação escolar*. Nele busca explicitar “alguns aspectos da relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos ou entre filosofia e seus desdobramentos educacionais” (p. 76). Para tanto, toma como objeto de estudo, numa perspectiva filosófica, o nomeado livro de Calkins. A partir da análise de seu conteúdo, a autora identifica o ponto de partida da aplicação do referido método: a educação dos sentidos.

Os sentidos constituíam o principal instrumento de aprendizagem para Calkins, pois eles davam origem a percepção dos objetos. Esta etapa prepararia os alunos para a observação que os conduziria às idéias claras e distintas sobre diferenças e semelhanças e à classificação das experiências. Estas idéias associadas à imaginação e ao raciocínio levariam ao desenvolvimento da capacidade de julgar e de discernir. O professor deveria associar a recreação a estas atividades. Esta associação produziria atenção e prazer na aprendizagem, estimulando a curiosidade e atenção. O hábito da atenção firme era indispensável ao desenvolvimento intelectual.

Como se percebe a adoção do método de ensino intuitivo partia do pressuposto que os sentidos eram o ponto de partida do conhecimento. Este pressuposto nos remete

Como se percebe a adoção do método de ensino intuitivo partia do pressuposto que os sentidos eram o ponto de partida do conhecimento. Este pressuposto nos remete ao século XVII...

ao século XVII, explicando melhor, aos alicerces do empirismo clássico: *Novum Organum* de Francis Bacon, publicado

nômicas que as classes dirigentes pretendiam viabilizar nas últimas décadas do Império, como também ao projeto

⁵ A primeira edição do manual didático *Primeiras Lições de Coisa* é de 1861. Foi amplamente utilizada nos Estados Unidos. Na época foi considerado a melhor obra para o ensino. Por este motivo teve várias traduções, entre elas a brasileira. As *Lições de Coisas* foram prescritas como método de instrução pelo Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, assinado pelo Ministro Leôncio de Carvalho e, assim permaneceram, segundo Valdemarin, até 1920 (1998, p.96 – 97).

em 1620 e *Ensaio acerca do entendimento humano* de John Locke, publicado em 1690 (VALDEMARIN, 1998, p. 81).

A formação dos alunos da Escola Normal da primeira década do século XX é caracterizada por Pilotto como cultura geral do espírito “alimentando uma formação técnica um tanto incipiente” (1981, p. 26). Sobre esta Escola deve-se registrar também o testemunho de América da Costa Sabóia (1978), citada por STRAUBE (1990, p.43):

Na época, a profissão ainda era muito disputada pelos homens e talvez mais de 50% dos alunos era do sexo masculino. Apesar disso, o ensino profissionalizante deixava muito a desejar. De Didática quase nada era ensinado. O ensino normal era puramente cultural e informativo.⁶

A ata da reunião da Congregação da Escola Normal de Curitiba, datada de 20 de maio de 1914, traz elementos que corroboram esta crítica. Este documento registra um projeto de reestruturação dos trabalhos da Escola Normal, segundo o qual, a disciplina Pedagogia- parte geral seria ministrada no segundo ano e a disciplina Pedagogia-parte especial no terceiro ano do Curso. Este projeto é apresentado à Congregação por Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo a partir de uma crítica que faz ao andamento dos trabalhos da Escola Normal. Quanto ao conteúdo da disciplina em questão, pode-se supor que Macedo referia-se à metodologia geral e às metodologias das áreas de conhecimento próprias à escola primária.⁷

Três anos depois, em janeiro de 1917, era aprovado, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Tra-

balho do Paraná, o Código de Ensino⁸. Em seu artigo 193, este Código apresentava 16 regras a serem observadas, pelos professores do Curso Normal, na organização dos programas de ensino. Uma delas dizia respeito à Pedagogia. Esta disciplina deveria incluir o ensino de

*Recomendava-se um ensino mais prático que teórico.
O objetivo era levar os alunos e alunas da
Escola Normal a aprenderem a ensinar
“com menor esforço e com maior resultado.”*

didática, de metodologias e noções de Psicologia e Lógica aplicadas. Recomendava-se um ensino mais prático que teórico. O objetivo era levar os alunos e alunas da Escola Normal a aprenderem a ensinar “com menor esforço e com maior resultado.” Este mesmo documento, em seu artigo de número 257, abria a possibilidade dos futuros professores estudarem, entre outros conteúdos, História da Filosofia, desde que 30 deles manifestassem o desejo de se matricularem neste curso (ESTADO DO PARANÁ, 1917).

Mais tarde, Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral de Ensino, registrava no relatório apresentado, em 1920, ao Secretário Geral do Estado o desdobramento do programa de Pedagogia em três disciplinas:

- Antropologia Pedagógica: estudo da natureza infantil e das características somáticas de cada educando.
- Psicologia Infantil aplicada à educação. Esta disciplina deveria completar o estudo desenvolvido pela anterior e fornecer aos professores todos os dados necessários ao encaminhamento de seu trabalho.
- Metodologia Geral, focalizando a natureza dos métodos e História da Pedagogia (ESTADO DO PARANÁ, 1920, p.16).

⁶ SABOIA, América da Costa. *Curitiba, minha saudade-1904-1914*. Curitiba: Ed. Litter Técnica, 1978.

⁷ O plano de estudo proposto pelo projeto de reestruturação da Escola Normal foi aprovado pelo Decreto n. 350 de 26 de maio de 1914, assinado pelo presidente do Paraná, Carlos Cavalcanti de Albuquerque.

⁸ O Código de Ensino, totalizando 332 artigos, foi publicado, gradativamente, a partir do nº 1438 do Diário Oficial do Estado do Paraná, datado de 10 de Janeiro de 1917.

No mesmo Relatório, ele afirmava que os professores que fizeram a Escola Normal consagraram três anos à Pedagogia, estudando as faculdades da alma, as relações entre as mesmas, o aparecimento e o desenvolvimento da cada uma, as

..desde a criação, em fins do século XIX, da Escola Normal e, ao longo de três décadas do século XX, os conteúdos da disciplina Pedagogia foram distribuídos ao redor de dois temas: métodos de ensino e psicologia.

leis que regulamentam sua evolução, as anomalias, os meios de influir sobre elas, os métodos e as práticas mais aconselháveis para se conseguir o treinamento de todas de modo geral e harmonioso (p.20).

Esta afirmação indica que a Psicologia das Faculdades estava ainda presente na formação dos professores primários.

No Relatório, publicado em 1924, apresentado também ao Secretário Geral do Estado, Prieto discrimina os conteúdos designados como História da Pedagogia: a história das civilizações passadas e seu espírito filosófico (ESTADO DO PARANÁ, 1924, p. 12)⁹.

A partir do decreto nº 274 de março de 1923, a Escola Normal foi reestruturada como Escola Normal Secundária, compreendendo, então, dois cursos: o geral com duração de três anos e o especial desenvolvendo-se em três semestres (ESTADO DO PARANÁ, 1923).

O curso geral deveria proporcionar aos futuros professores primários uma

cultura geral e ministrá-lhes os conteúdos que deveriam ensinar mais tarde aos seus alunos. O curso especial era profissionalizante.¹⁰ Tal objetivo seria alcançado através das disciplinas: Psicologia, Metodologia Geral e Metodologias da Leitura e Escrita, do Vernáculo, da Aritmética, do Ensino Intuitivo, das Ciências Naturais, da Geografia, da História, da Geometria, da Música e dos Exer-

cícios Físicos. A metodologia do conteúdo Moral e Educação Cívica estava arrolada entre os conhecimentos necessários ao professor primário.

Observando-se os graus de aprovação obtidos pelos alunos da Escola Normal Secundária, registrados no livro Certidão do Curso 1927-28, encontra-se mais uma disciplina compondo a estrutura curricular da Escola Normal Secundária: Metodologia do Desenho.¹¹

Pode-se dizer que, desde a criação, em fins do século XIX, da Escola Normal, na então Província do Paraná e, ao longo de três décadas do século XX, os conteúdos da disciplina Pedagogia foram distribuídos, principalmente, ao redor de dois temas: métodos de ensino e psicologia. Este segundo tema vai ganhando espaço na formação dos professores primários como disciplina autônoma, e não mais como um dos conteúdos da disciplina Pedagogia. O estudo dos temas lógica e civilizações passadas e seu espírito filosófico, assina-

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Na década de 20, aprofunda-se a transformação da escola normal. Deve-se ressaltar que esta transformação vai no sentido de sua profissionalização. Cf. NAGLE ao analisar a reforma da escola normal do Distrito Federal e dos estados de São Paulo, Ceará, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais (1974, p. 217-225).

¹¹ A preocupação com a formação do professorado da escola primária estimulou, no decorrer da década de 20, em diversas unidades da Federação, como já foi afirmado, medidas em torno da transformação da escola normal, considerada como pedra angular da concretização dos objetivos daquela escola. A transformação "técnico-profissional" das escolas normais se fez através da inclusão de novas disciplinas ou pelo desdobramento de outras. Neste quadro, ganha relevância a disciplina Psicologia, cujo tema de estudo será a criança. Cf. NAGLE (1974, p. 217-225). Especialmente, sobre as transformações da escola normal paranaense nos anos 20, cf. MIGUEL (1997, p.44-50) e ROCHA (2003, p.149-154).

lados, anteriormente, parecem não mais ocupar um lugar significativo na preparação profissional dos futuros professores, uma vez que não são incluídos nas listagens de conteúdos de Pedagogia e Pedagogia Prática destinados ao concurso para a seleção de professores primários em 1923 e 1927. Estas listagens podem ser analisadas a seguir:

Pedagogia¹²

1. Pedagogia e educação. Pedagogia e educador
2. Pedagogia e Psicologia
3. Estado das influências que o educador exerce sobre seus discípulos
4. Qualidades que devem distinguir o educador
5. Localização das escolas e suas condições higiênicas e pedagógicas
6. Distribuição de tempo em relação às matérias do programa
7. A fadiga; meios de evitá-la
8. Como deve ser processado o aprendizado da leitura pelo método analítico
9. Vantagens oferecidas pelo método analítico em relação ao aprendizado da leitura
10. Como se deve ensinar Aritmética no 1º ano
11. Como se deve ensinar Aritmética nos 2º, 3º e 4º anos
12. Como se deve ensinar Geografia
13. Como se deve ensinar História
14. Como se deve ensinar Ciências Naturais
15. Como se deve ensinar Lições de Causas
16. A ginástica e os exercícios ao ar livre
17. O escotismo e a sua importância em relação ao físico e ao moral
18. A importância dos contos e das narrativas

19. Como desenvolver o gosto literário na escola primária
 20. O desenho, sua importância em relação à educação; sua aplicação
 21. O ensino da Cartografia
 22. O canto escolar e a sua influência de ordem fisiológica, física e cívica
 23. As festas escolares
- #### Pedagogia Prática¹³

1. Situação da sede escolar.
2. Iluminação e ventilação.
3. Material didático.
4. Horários e programas.
5. O ensino da leitura, aritmética, geografia, história, ciências físicas e naturais e educação cívica.

Em 22 de outubro de 1927, os conteúdos de Pedagogia Prática são novamente arrolados entre as matérias de outro concurso para a seleção de professores. Observa-se uma única diferença: do rol de conteúdos, foi excluído o tema educação cívica.

Deve-se ressaltar que os conteúdos de Pedagogia e Pedagogia Prática, arrolados para o concurso de professores primários nos anos de 1923 e 1927, estavam distribuídos, principalmente, em torno de temas relativos à organização e à administração das escolas e ao como ensinar os diversos conteúdos da escola primária.

Considerando-se os dados até aqui levantados sobre os conteúdos da disciplina Pedagogia, bem como os arrolados para os concursos indicados acima, pode-se dizer que esta disciplina sempre se caracterizou pelo que Hoz denomina de Técnica Pedagógica (1970, p. 704).

... os conteúdos de Pedagogia e Pedagogia Prática (...) estavam distribuídos em torno de temas relativos à organização e à administração das escolas e ao como ensinar os diversos conteúdos da escola primária.

¹² Edital de 2 de outubro de 1923, da Inspeção Geral de Ensino. Este documento diz respeito ao concurso para a seleção de professores primários para Curitiba, capital do Estado do Paraná.

¹³ Edital de 20 de novembro de 1923, da Inspeção Geral de Ensino do Estado do Paraná.

Quanto aos conteúdos relativos à Psicologia, eles ganham importância na medida em que se dissemina nos meios educacionais a crença em suas contribuições para uma prática educacional eficiente. Em outras palavras, a disciplina Psicologia ganha importância no quadro das reformas da escola normal porque, segundo o entendimento dos educadores e intelectuais da época, esta disciplina, além de ser fundamental para a profissionalização da escola normal, possibilitava a transformação da atividade educacional em atividade “científica” (NAGLE, p.247).

Warde corrobora esta idéia. Ao estudar as relações disciplinares entre Psicologia e Pedagogia, chama a atenção do leitor para as expectativas criadas em fins do século XIX e no início do século XX, tanto na Europa quanto no continente americano: “[...] a prática pedagógica só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’, da doutrina do ‘dom’ se aprender com a psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário: a criança” (WARDE, 1997, p. 303).

A crença no “poder” da Psicologia e da ciência é evidente não só no discurso dos educadores da época, como no discurso das autoridades educacionais. Observe-se um dos trechos da Mensagem apresentada pelo Governador do

cial e experimental, dos níveis de aproveitamento e escolaridade e da melhor adaptação do conhecimento às tendências e instintos da criança; a aplicação de métodos atuais de ensino, criados pelos mais altos expoentes da ciência como Decroly, Montessori, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner, Kilpatrick e os brasileiros Isaias Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, cujos métodos divulgados em larga escala sofreram a necessária adaptação ao meio ambiente e às possibilidades do magistério. (ESTADO DO PARANÁ, 1937, p.1)

É interessante registrar que o debate acerca das transformações da escola estava entre as atividades dos alunos e alunas do 4º e 5º anos da Escola Normal Secundária. Estes reuniam-se, através do Centro de Cultura Pedagógica, para a discussão de teses que versavam sobre problemas educacionais. Estas teses eram elaboradas pelos próprios alunos, sócios e participantes das reuniões do referido Centro. As atas da 11ª sessão, realizada em 7 de fevereiro de 1929 e da 17ª sessão, realizada em 7 de agosto do mesmo ano registram a defesa de duas destas teses: Reformemos a escola e O ideal reformista. A primeira de autoria de Erasmo Pilotto, quando aluno, e a segunda escrita por Flávio Ribeiro.¹⁴

Em janeiro de 1938, a Escola Normal Secundária de Curitiba dá lugar à Escola de Professores. América Costa Sabóia, uma das docentes desta Escola, em seu Depoimento, datado de 1976, sobre a formação proporcionada aos alunos por

esta Instituição, avalia uma de suas disciplinas: Pedagogia Experimental:¹⁵

A disciplina Pedagogia Experimental proporcionava aos alunos a oportunidade de estudar

seu conteúdo através de problemas. Os alunos coletavam dados, faziam avaliações, procurando descobrir suas causas e propunham soluções.

A Psicologia ganha importância no quadro das reformas porque (...) esta disciplina, além de fundamental para a profissionalização da escola normal, possibilitava a transformação da atividade educacional em "científica".

Estado do Paraná à Assembléia Legislativa, em setembro de 1937:

Certos problemas inadiáveis já foram atacados e solucionados. Entre eles apontamos: a experimentação de programas mínimos elaborados segundo as lições da psicologia diferen-

¹⁴ O Centro de Cultura Pedagógica iniciou suas atividades em 25 de abril de 1928. Era uma agremiação estudantil. As atas analisadas sugerem que suas atividades foram encerradas em 18 de janeiro de 1930.

Entre os temas estudados, Sabóia relaciona os seguintes:

[...] peso e altura das crianças de Curitiba, em relação a média de idade de outros estados; como se alimenta a população da Capital; correlação entre peso e altura das crianças; tipo de leitura preferida pelos educandos segundo a idade, o sexo e a classe social; idem sobre jogos; pesquisas sobre a influência do meio sobre a inteligência; o fenômeno do medo de acordo com a idade; sexo e classe social; a provável hereditariedade da vocação musical e muitos outros (1976, p. 7).

Esta descrição evidencia a preocupação de dotar o professor de habilidades necessárias ao conhecimento dos alunos, conhecimento fundado na observação e na quantificação. Tal descrição vai ao encontro da definição de Meuman: “[...] Pedagogia experimental é todo estudo pedagógico-empírico que tenha o caráter de investigação, ou seja, é determinável numericamente e cujos os resultados podem ser comprovados” (1924, apud HOZ, 1970, p. 702, tradução nossa).

O depoimento de Sabóia traz à tona um outro aspecto da formação de parte dos alunos da Escola de Professores de Curitiba: o aprofundamento de alguns temas, entre eles, “as bases filosóficas da Pedagogia”.

Este aprofundamento se fazia através de atividades do Centro Superior de Pedagogia, criado pelo professor Erasmo Pilotto no final da década de 30. Este Centro foi criado a partir de reuniões de um grupo de alunos, previamente selecionados e permitia o estudo de temas que não podiam ser abordados em classe, pela sua complexidade e pela premência do tempo. O objetivo do Centro Superior de Pedagogia era proporcionar aos alunos uma formação cultural supe-

rior. Segundo América Costa Sabóia, como os primeiros resultados das atividades proporcionadas pelo Centro foram satisfatórios, os participantes, que, inicialmente, se reuniam na residência de um dos professores, passaram a se reu-

O depoimento de Sabóia traz à tona um outro aspecto da formação de parte dos alunos da Escola de Professores de Curitiba: o aprofundamento de alguns temas, entre eles, “as bases filosóficas da Pedagogia”.

nir na Escola. Assim o referido Centro abriu-se para todos os alunos. Contudo, prossegue ela, o número excessivo de alunos e o próprio nível cultural dos mesmos prejudicaram a consecução dos objetivos. Desta maneira, a atividade ficou restrita aos discentes “bem dotados.”

Professores assistiam aos trabalhos do Centro e realizam, através dele, pequenos cursos. Um destes cursos foi o de Filosofia Moderna e Contemporânea, ministrado com o objetivo de fazer os alunos compreenderem as bases filosóficas da Pedagogia. Este curso prosseguiu fazendo uma análise dos sistemas de Pedagogia Contemporânea. No entendimento de Sabóia,

Indiscutivelmente essa foi uma atividade que muito concorreu para a elevação do nível de conhecimento dos alunos, que não só nas salas de aulas tomaram contato com os grandes mestres da Pedagogia e da Filosofia como se aprofundaram sobre alguns deles no Centro Superior de Pedagogia. Para os alunos daquelas décadas os nomes de Herbart, Froebel, Pestalozzi, Claparède, Bovet, Piaget, Durkheim, Dewey e outros eram bastantes familiares [...] (1976, p. 8-9).

Esta afirmação de Sabóia associada à nomeada Mensagem de 1937 do Governador do Estado não deixa dúvida quanto à penetração das idéias escolanovistas na Escola Normal mantida pelo Estado. Tal influência pode ser referendada por

¹⁵ Os fins da Escola de Professores, segundo o art. 1º do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 6597 de 1938, eram: formar professores primários, promover investigações e estudos e auxiliar o trabalho de constante aperfeiçoamento cultural do magistério público do Estado. O art. 2º deste Regulamento discriminava as disciplinas da referida Escola. Registra-se, entre elas, a disciplina Pedagogia, então designada como Geral e não como Experimental, como afirma a professora Sabóia.

algumas das atas de reuniões pedagógicas da Escola de Aplicação da então Escola Normal Secundária. As atas de 27 de abril e de 18 de maio de 1935 fazem referência ao livro *Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da escola nova)* de Everardo Backheuser. Nas atas de 20 de fevereiro, 20 de março,

por um lado, o estudo de alguns campos da Filosofia.

Em 1917, como foi dito, anteriormente, o Código de Ensino estabelecia as noções de Lógica como um dos conteúdos da disciplina Pedagogia e, também, abria a possibilidade de, no mínimo 30, alunos solicitarem o estudo da disciplina História da Filosofia. Em 1924, Prieto esclarece os conteúdos designados como História da Pedagogia: a história das civilizações passadas e seu espírito filosófico.

Por outro lado, não se pode deixar de acentuar que concepções pedagógicas e procedimentos didáticos implicam uma teoria do conhecimento e uma visão de mundo.

17 de abril e 30 de julho de 1937, encontram-se registros relativos aos temas Centro de interesse, Método de projetos e Jogos educativos e aos livros *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho e *Jogos educativos* de Decroly.

A partir dos dados aqui apresentados, busca-se fazer, a seguir, uma primeira aproximação acerca dos conhecimentos filosóficos presentes na formação dos professores primários na Escola Normal de Curitiba no período 1900-45. Deve-se tomar esta primeira aproximação como uma indicação de outras investigações mais profundas.

Tal estudo, agora, não seria optativo. De fato, ele integrava a formação de todos os alunos. O Curso de Filosofia Moderna e Contemporânea, ministrado através do Centro Superior de Pedagogia, constituiu-se noutra evidência de que, de alguma forma, alguns educadores consideravam importante o estudo da Filosofia pela Escola Normal.

Esta abordagem do saber Filosofia sugere que a sua tarefa precípua era fundamentar os conhecimentos e as práticas pedagógicas.

Por outro lado, não se pode deixar de acentuar que concepções pedagógicas e procedimentos didáticos implicam uma teoria do conhecimento e uma visão de mundo. E, por isso, inculcam idéias, valores e práticas pelos quais os homens apreendem e compreendem a si mesmos e a sociedade.

Cabe destacar entre as obras discriminadas acima a de autoria de Everardo Backheuser. Foi publicada em 1934, quatro anos após o lançamento de *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho. Backheuser foi presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação, entidade que, criada em 1933, organiza, no ano seguinte, o I Congresso Nacional Católico. Este livro teve origem, segundo o próprio autor no curso desenvolvido por ele no Instituto Católico de Estudos Superiores a convite de Alceu Amoroso Lima, que ao lado

O saber filosófico sobre educação

Os dados apresentados na primeira parte deste trabalho demonstram que, ao longo do período estudado, como já foi afirmado, a disciplina Pedagogia teve seu foco voltado, principalmente, para o estudo do tema como ensinar os conteúdos da escola primária. Assim sendo, os conhecimentos tidos como práticos, ou seja, as diversas metodologias ocuparam uma parte significativa do programa dessa disciplina.

Contudo, a história das reformas curriculares da Escola Normal em questão e da disciplina Pedagogia evidencia,

do Pe. Leonel Franca representavam o pensamento educacional católico.

No Preâmbulo de sua obra, afirma procurar

enfrentar todos os principais problemas teóricos e práticos da escola nova.[...]em um duplo ponto de vista: o da escola nova, em si, como é apresentada pelos tratadistas a-religiosos, e o da escola nova em face da doutrina dos mestres acatados pela pedagogia católica.[...]

(BACKHEUSER, 1934,p. 14, grifo do autor).

Por sua vez, Pe. Leonel Franca ao prefaciar a obra em questão reconhece que não há neutralidade em educação e que toda proposta pedagógica tem uma “filosofia da vida como pressuposto”, defende a necessidade de se conhecer o que ele chama de infra estrutura filosófica das diferentes elaborações pedagógicas contemporâneas. Acerca do autor está convicto de que

[...] soube, com rara felicidade, manter o equilíbrio ideal do justo meio: acolhimento agradecido de tudo o que nos trazem, numa tradição respeitável, a experiência dos séculos e a colaboração das gerações passadas; aceitação franca, sincera e integral de toda contribuição moderna que a ciência tem posto a serviço da pedagogia (1934, p. 9).

Pode-se tomar a publicação de *Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova)* como um dos indicadores do conflito ideológico entre liberais, os pioneiros da Escola Nova, e os católicos nos anos 30.¹⁶

Este livro permaneceu como objeto de consulta dos usuários da Biblioteca do Instituto de Educação ao longo dos anos sessenta, setenta e oitenta, conforme as informações registradas nas fichas de leitor de dois dos exemplares de sua 2ª edição¹⁷. Elas indicam que o referido livro foi amplamen-

te consultado de março de 1966 até outubro de 1989.

As considerações elaboradas até aqui confirmam as palavras de Severino transcritas na introdução deste trabalho. Os conteúdos de Filosofia veiculados pela Escola Normal não provocavam a análise, a reflexão e a crítica acerca das teorias e práticas educacionais. Não se pode perceber, a partir dos dados levantados, uma preocupação com a reflexão filosófica acerca de questões colocadas pela experiência cotidiana ou uma preocupação com a superação do senso comum. Na verdade, tem-se indícios de que a ideologia católica marcou, efetivamente, a formação dos professores que passaram pelo Instituto de Educação.

É incontestável que os representantes da ideologia católica procuraram manter seu espaço na formação dos professores, como se pode deduzir da leitura de outra publicação intitulada *Noções de Filosofia da Educação* de Theobaldo Miranda Santos. Segundo as palavras do autor, seu livro “resultou de resumos de aulas de filosofia de educação ministradas às alunas do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula, durante o ano letivo de 1941”(1966, p. 7). Em 1966, ele atingiu sua 11ª edição. Este livro traz na sua capa a seguinte observação: “De acordo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais”.

Os conteúdos de Filosofia veiculados pela Escola Normal não provocavam a análise, a reflexão e a crítica acerca das teorias e práticas educacionais.

¹⁶ Sobre os conflitos entre católicos e liberais, cf. CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1984.

¹⁷ Em 1946, em função da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola de Professores de Curitiba deu lugar ao Instituto de Educação do Paraná, que passou a funcionar com os seguintes cursos, além do Normal: Jardim de Infância e Primário como anexos, o de formação de administradores escolares e outros de especialização. 46 anos depois, passou a se chamar Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto por determinação da lei estadual nº 10156 de 2 de dezembro de 1992.

Nas primeiras páginas, o autor afirma: “Este pequeno livro [...]. Nada mais representa do que um sumário [...] dos principais problemas filosóficos da educação, analisados à luz do realismo cristão” (1966, p.7).

Para Theobaldo Miranda Santos, à época, catedrático de Filosofia da Educação do Instituto de Educação da Guanabara, sua obra tinha, entre outros objetivos, o de “por em relevo a força, a harmonia e a vitalidade da educação cristã” (p. 8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACKHEUSER, Everardo. *Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da escola nova)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- . *Manual de Pedagogia Moderna (Teórica e Prática)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Globo.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1984.
- DIRETORIA DA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA. *Portaria n. 1, de 21 de março de 1921. Recomenda o cumprimento do regulamento da Escola da Aplicação e dos princípios pedagógicos modernos*. Curitiba, 1925.
- ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA. Escola de Aplicação. Curitiba. *Ata da reunião pedagógica realizada em 27 abr. 1935*.
- . Curitiba. *Ata da reunião pedagógica realizada em 18 maio 1935*.
- . Curitiba. *Ata da reunião pedagógica realizada em 20 fev. 1937*.
- . Curitiba. *Ata da reunião pedagógica realizada em 17 abr. 1937*.
- . Curitiba. *Ata da reunião pedagógica realizada em 30 jul. 1937*.
- ESCOLA DE PROFESSORES. *Resultados dos exames de 1943*. Curitiba, 1943.
- ESCOLA NORMAL DE CURITIBA. Congregação. Curitiba. *Ata da sessão realizada em 20 de maio de 1914*.
- . *Relação dos lentes e professores*. Curitiba, 1937.
- . Centro de Cultura Pedagógica. Curitiba. *Ata da sessão realizada no dia 7 fev. 1929*.
- . Curitiba. *Ata da sessão realizada no dia 7 ago. 1929*.
- ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA. *Livro de Certidão de Curso 1927-28*. Curitiba, 1928.
- ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. *Código de ensino aprovado em 9 de janeiro de 1917*. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, ano IV, n. 1438, 10 jan. 1917, p. 1.
- . *Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino-1920*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920.
- . *Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino-1924*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1924.
- . *Mensagem apresentada pelo Exmo Snr Governador do Estado à Assembléia Legislativa, em 1 de setembro de 1937*. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, ano 7, n.1694, 3 set. 1937, p. 1.
- . *Decreto nº 6597 de 16 de março de 1938- aprova o Regulamento das Escolas de Professores do Paraná*. Diário Oficial do estado do Paraná. Curitiba, ano 8º, 22 mar.1938, p. 1.
- HOZ, Víctor Garcia. Pedagogia Experimental. In: HOZ, Víctor Garcia (Dir.). *Diccionario de Pedagogia*. 2. ed. Barcelona: Labor, 1970. t. II. p. 702-704.
- INSPETORIA GERAL DO ENSINO. *Edital: abertura de inscrição para exames de habilitação aos cargos de professores efetivos e subvencionados federais*. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, ano X, n. 3736, 10 de out. 1923, p. 7-8.
- . *Edital: abertura de inscrição para exames de habilitação aos cargos de professores efetivos e subvencionados federais*. Diário da Tarde, Curitiba, 14 de dez. 1927, p. 3.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- PILOTTO, Erasmo. A antiga Escola Normal. *A Voz da Escola*- I.E.P., Curitiba, n. 3, p.23-26, 1981.
- PROVÍNCIA DO PARANÁ. Lei n. 456 de 12 de abril de 1876. Autoriza o Presidente da Província a reformar o regulamento da instrução pública. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank (Org.). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000. p.207-209.
- . Regulamento do Instituto Normal e de Preparatórios da Província do Paraná. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank (Org.). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas, SP: Autores Associados: SBHE, 2000. p. 254-270.
- ROCHA, Dorothy. Escola Normal Secundária de Curitiba nos anos 20. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003. p.143-156.
- SABÓIA, América da Costa. *Depoimento sobre a formação cultural na Escola de Professores de Curitiba*. Curitiba, setembro de 1976.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de Filosofia da Educação*. 11.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1966.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65 (150): 273-90, maio/ago.1984.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org). *O que é Filosofia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.265-326.
- STRAUBE, Ernani Costa. *O Prédio do Gynásio 1903-1990*. Curitiba: SEEC, 1990.
- TOMAZETTI, Elizete M. *Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional*. 2000. 212 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. O conhecimento do mundo: um estudo sobre concepções epistemológicas e sua aplicação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 75-98, jan./jun.1998.
- WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997. p. 289-308.

.....

Este trabalho tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas abordagens que fazem parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário*, no qual analisamos o trabalho de reescrita de textos, realizado por alunos, em resposta à ação interventiva e mediadora do professor, expressa na materialidade textual do educando, a propósito de uma correção. Discutimos como a natureza da ação mediadora do professor de Língua Portuguesa, de indicar ao aluno caminhos para a refacção dos textos que produz, utilizando-se da metodologia de reescrita, constitui uma alternativa pertinente para a melhoria qualitativa das produções textuais com vistas ao aperfeiçoamento da expressão verbal. Apontamos também alguns limites da aplicabilidade dessa metodologia. Os dados para o estudo foram levantados a partir da observação em sala de aula, da análise do desempenho do aluno na reestruturação de seus textos e de entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Reescrita de texto; Ação interventiva.

This work has for its objective the presentation in a succinct form of some parts of a chapter of a Master's degree dissertation, The pedagogical Mediation in Text Production: a possible and necessary dialogue, in which the re-writing of texts by students is analyzed in response to the mediating and intervening action of the teacher; it is expressed in the textual materiality of the learner, as a corrective measure. We discuss how the nature of the mediating action of the Portuguese Language Teacher, indicating to the student ways of remaking produced texts using rewriting methodologies, constitutes a pertinent alternative for the qualitative amelioration of textual production with a view to perfecting verbal expression. We also point out to some of the limits of the applicability of this methodology. Data for this study was collected from classroom observation, the analysis of the performance of students in the restructuratiion of his texts and interviews realized with Portuguese Language Teachers.

Keywords: Pedagogical Mediation, Rewriting Texts; Interventions

A Reescrita de Texto: Um Projeto Dialógico

Tereza Bressan
de Souza

Mestra pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Professora da Universidade
para o Desenvolvimento do
Estado e Região do Pantanal
(UNIDERP) – Campus de
Dourados/MS.

Alda M.
do Nascimento
Osório

Professora do Programa de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Membro da Linha de
Pesquisa “Educação
Indivíduo e Sociedade”.

O debate recorrente entre os educadores e o conhecimento adquirido no exercício da docência sobre as dificuldades, que grande parte de estudantes concluintes do Ensino Médio apresenta em relação à produção de textos, nos levaram a realizar um trabalho de pesquisa em relação a essa problemática.

Na busca de entender as causas de tal questão, voltamos nosso estudo ao fazer pedagógico de três professores de Língua Portuguesa que trabalham com séries terminais do Ensino Básico, observando como lidam com os alunos e quais fatores contribuem para o sucesso no desenvolvimento da linguagem escrita.

Observamos que são muitos os fatores que contribuem para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, no entanto, neste trabalho, atribuímos preponderância a um deles, qual seja: o trabalho que utiliza a metodologia da reescrita do texto, mediada pelas orientações do professor.

Tal preponderância se justifica por duas razões. Inicialmente, por acreditarmos que a natureza da intervenção mediadora, realizada pelo professor na materialidade textual do aluno no momento da correção, tem relação direta com a maior ou menor qualidade dessa produção. Segundo, por se tratar de uma

metodologia essencialmente dialógica. E, neste aspecto, partilhamos com a concepção dialógica bakhtiniana de que a linguagem sempre supõe um “outro” e envolve ações interlocutivas entre sujeitos, num constante movimento de interpretação e (re)interpretação de textos. A escrita é um lugar de produção e de circulação de conhecimento, é um

A escrita é um lugar de produção e de circulação de conhecimento, é um acontecimento que não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos por outros, mas é um enunciado dialógico, onde muitas vozes se manifestam.

acontecimento que não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos por outros, mas é um enunciado dialógico, onde muitas vozes se manifestam.

Dentre as várias questões significativas, decorrentes da metodologia da reescrita, uma delas nos sinaliza que qualquer intervenção do professor, escrita no texto do aluno, funciona como um enunciado que implica respostas. Na prática, o professor corrige o texto do aluno na esperança de que este reaja às suas observações, refazendo o seu texto. Essa expectativa aparece claramente numa das declarações concedida por um dos professores colaboradores da pesquisa, por ocasião do levantamento dos dados:

O interessante é que a gente corrija o texto dando pistas ao aluno de como melhorar sua produção e, que o aluno, através dessa correção, reestruture aquilo que ele escreveu. Só corrigir o texto do aluno por corrigir não é o ideal e não leva a lugar nenhum.

Neste depoimento está implícita uma questão fundamental que pode desencadear ou não o processo da reescrita, ou seja, o modo como o professor intervém no texto do aluno. Se o professor, no momento da correção do texto, intervém mostrando caminhos, apresentando pistas ao aluno de como melhorar seu texto, este certamente sentir-se-á estimulado a processar a reescrita de seu texto. Portanto, a forma como o pro-

fessor corrige torna-se alavanca propulsora de todo um processo que continua no aluno com a retomada de seu texto. Além disso, revela também o compromisso do professor com a educabilidade do estudante, a sua concepção de linguagem e a convicção de que seu texto vai influir decisivamente na composição de “refeitura” do texto pelo aluno

no momento da reescrita. Sua intervenção é um texto entre outro texto, que pode implicar na ampliação do universo de conhecimento do aluno, resultado de uma

investigação criteriosa, de leitura crítica e interpretativa, de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto.

Acreditamos, no entanto, que estas ações interventivas do professor serão desenvolvidas com produtividade se ele estiver alicerçado numa concepção de linguagem enquanto interação verbal, princípio fundamental de uma prática mediadora. Essa concepção dialógica e interativa do professor vai possibilitar a apreensão do discurso do aluno, que se realiza num processo de confronto entre as palavras “alheias” e as palavras de seu “mundo interior”. Esse processo de aproximação das palavras “alheias” às palavras do “mundo interior” do educando é uma forma de diálogo e de mediação. Essa constatação adquire sentido nas afirmações de Bakhtin:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder a uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1988, p. 131-132).

A palavra enunciada é apreendida num processo ativo do interlocutor, provocando uma contrapalavra. Nessa dinâmica, a concepção dialógica estimulará o professor a desenvolver correções

que sejam orientadoras, provocativas e problematizadoras, desafiando e, ao mesmo tempo, motivando o aluno a refletir e a se interessar pelo seu melhor desempenho lingüístico, através da reescrita de suas produções.

A concepção dialógica da linguagem exige, em contrapartida, que o aluno se coloque como sujeito ativo, participativo e interessado no processo educativo, particularmente, em relação à produção de textos.

A falta dessa perspectiva dialógica no trabalho com textos, certamente, contribui para a problemática situação de alunos chegarem, ao final do Ensino Médio, com grande dificuldade em suas produções escritas, como evidenciam os professores em suas declarações:

[...] o aluno vem com dificuldades, a gente sabe, só que o trabalho que dá resultado é o trabalho com a reescrita. E nós, dentro das condições do Estado, o trabalho ainda é muito pouco neste sentido [...]. O trabalho é falho neste sentido. Nem todos os professores trabalham com a reescrita e muitos nem sabem como fazer uma correção que contenha orientações para o aluno refazer seu texto. São poucos os professores que trabalham tentando uma correção melhor. [...] Nós temos professores que têm certas dificuldades básicas.

[...] Nos preocupa muito o aluno estar todo esse tempo na escola, desde a 1ª série, hoje Ciclo Um do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio e, ainda, não ter condições de produzir um bilhete. Isso é muito sério. Não sei se, de repente, nós educadores é que nos preocupamos com questões muito complexas. De repente, queremos que nossos alunos produzam textos científicos e acaba-se deixando de ensinar aqueles meios primários de comunicação, a começar por uma frase bem pensada, pequenos textos que possam ser discutidos [...]. Então, de repetente, o professor pensa em ensinar tudo e, na verdade, não ensina nada.

Dessas afirmações, podemos inferir que os professores têm plena consciência da problemática situação em que se encontra o ensino da produção de texto na escola. Contudo, não deixam de assumir parcela de responsabilidade pela situação, ao perceberem que “o trabalho é falho” e que há profissionais descompromissados em aplicar metodologias que contribuem com o melhor desempenho na produção escrita do edu-

cando, dentre as quais a reescrita de textos. Um terceiro professor reforça esta opinião afirmando:

Se nós começássemos a trabalhar dessa forma, isto é, fazendo a reescrita do texto, desde o momento em que o aluno aprende a escrever, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ensinando-o que essa é a maneira natural de aprender, de sempre buscar a melhor formas de se expressar, refazendo o seu texto quantas vezes for necessário até chegar a um grau satisfatório, certamente ele vai chegar ao final do Ensino Médio, tendo maior domínio na produção escrita. A primeira causa de o aluno se encontrar com tanta dificuldade no final do Ensino Médio é o desconhecimento do professor dessa forma de trabalhar. Porque eu também não trabalhava assim, eu também não conhecia essa metodologia.

Com esta afirmação, o professor sinaliza para uma das causas das dificuldades que muitos alunos encontram na produção textual e que, para alguns, se arrasta pela vida, qual seja, a falta de utilização, por parte dos professores, de uma metodologia de correção de textos que direcione para a reescrita, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste discurso estão implícitas duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao domínio dessa metodologia por parte do professor e, a segunda, ao querer do professor em se comprometer com uma tarefa bastante desgastante, para a qual disponibiliza de poucos recursos e tempo.

Quando falamos em domínio da metodologia da reescrita, falamos em conhecimento sobre as diferentes formas de correção de textos. Muitos professores já ouviram falar em reescrita de textos, mas não sabem como processar, como corrigir os textos, que contribuições podem dar, no ato da correção, que sirvam de estímulo ao aluno a reescrever seus textos e a obter progressos significativos no desenvolvimento da linguagem. Segundo nos parece, tais conhecimentos o professor deveria adquirir no período de graduação. O profissional que trabalha com produção de textos deveria passar por formação específica para tornar-se crítico de textos. Assim como existe o crítico de cinema, de artes, de literatura e de outras áreas

do conhecimento, todo o professor de Língua Portuguesa deveria sair do curso de graduação habilitado e capacitado a ser crítico de textos. Uma competência profissional que lhe dá condições de apontar alternativas para obter uma produção escrita de melhor qualidade.

Entretanto, o conhecimento não basta. É necessário “o querer” do professor em se comprometer, no dia a dia de sua prática pedagógica, com uma metodologia que, certamente lhe exigirá, além de maior disponibilidade de tempo físico, boa vontade e consciência profissional para ajudar o “outro”. Trata-se de metodologia que requer ir além do simples cumprimento de uma tarefa técnica, imposta pela profissão. Certamente, este “querer” não se constrói sem conflitos, ausente de dificuldades.

A reescrita: obstáculos no campo de sua aplicabilidade

A sobrecarga de trabalho do professor e a exigüidade do tempo disponível ajudam a compor o quadro das maiores dificuldades, não só no ensino da produção de textos quando envolve o trabalho com reescrita, como também, de uma forma geral e abrangente, na educação pública.

Além do número reduzido de aulas e da jornada de trabalho, há que se considerar as condições a que são submetidos os professores de escolas públicas. Como se tratam de problemas crônicos que envolvem aspectos estruturais, políticos, econômicos e sociais, sobre os quais as políticas públicas pouco têm feito para apresentar soluções, nos deteremos, particularmente, aos aspectos que tangem ao trabalho com produção de texto.

A questão do tempo é complexa, pois, se de um lado é uma realidade, de outro, pode servir de argumento ao imobilismo, à acomodação. Embora tenha sua importância, não pode se constituir em

categoria explicativa ou justificativa de tudo. Por esta razão, consideramos que o tempo dedicado à produção de texto precisa ser redimensionado e estabelecido como prioridade, não só no planejamento dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, no fazer efetivo em sala de aula.

No processo de levantamento dos dados para o presente estudo, dos três professores que participaram da pesquisa, dois priorizaram o ensino da metalinguagem, ou seja, a maior parte do tempo das atividades pedagógicas foi empregado no ensino de gramática. O fator tempo foi colocado como vilão. O terceiro professor mostrou que fatores relacionados ao tempo são relevantes, mas que é perfeitamente possível trabalhar com a metodologia da reescrita de textos quando se prioriza conteúdos dessa natureza.

O problema com a produção de textos adquiriu proporções, ainda maiores, em função da redução para duas horas semanais de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, proposta pela LDB nº 9394/96. Em decorrência, houve aumento do número de classes e, conseqüentemente, o aumento significativo do número de alunos para cada professor.

Não podemos negar que a redução da carga horária na disciplina de Língua Portuguesa pode estar comprometendo o trabalho do professor, especialmente no que se refere à produção de textos associada à metodologia de reescrita. Porém, vale lembrar que já houve momentos em que a carga horária era bem maior e os alunos, mesmo assim, apresentavam grandes dificuldades na produção escrita. Tanto é verdade que, de acordo com Hoffmann (2002, p.7), para enfrentar esse problema, na década de 1970, crescia no país a discussão sobre a obrigatoriedade ou não da inclusão da redação nos vestibulares e, “[...] trinta anos depois (2001), percebe-se que o tema permanece como uma séria questão de debate: como pode candidatos serem aprovados no vestibular sem saber

escrever? Como são corrigidas as redações? Porque os alunos concluem o Ensino Médio com sérios problemas de escrita?”

Tais reflexões vêm nos confirmar que o problema não pode ser reduzido simplesmente à questão de tempo do profissional, mas vai além. A esse respeito, apresenta-se repleta de significado a afirmação de um dos professores sujeitos da pesquisa:

[...] nós poderíamos dizer: já houve momentos em que a disciplina de Língua Portuguesa teve 6h/aula e as dificuldades dos alunos eram as mesmas. Então, o que vale também é o posicionamento ético de cada professor. Qual é o seu compromisso: é ensinar por ensinar? [...] Muitos professores entendem a aula de redação como uma aula mais tranquila [...]. Chegam lá na lousa, lançam um determinado tema para os alunos e não têm aquela preocupação em discutir com o aluno. A atitude é - façam aí uma redação sobre este tema! E o professor fica esperando a produção dos alunos. Então é interessante destacar que o professor tem uma parcela de contribuição nas dificuldades apresentadas pelos alunos hoje.

A reflexão que se mostra pertinente nesta declaração é a necessidade do posicionamento profissional e ético do professor. O professor de Língua Portuguesa tem grande parcela de responsabilidade em relação às dificuldades dos alunos na produção de texto. Não podemos, contudo, reduzir toda essa situação, simplesmente jogando com a redução da carga horária ou atribuindo toda a responsabilidade das dificuldades dos alunos, a esse profissional, principalmente como se fosse uma “culpa” de natureza pessoal. Não há como desconhecer outros fatores de natureza mais ampla, de políticas públicas para a educação e de relações socioculturais que interferem nessa situação, entre eles, destaca Matencio (2000, p.88) “[...] as péssimas condições de trabalho e a formação profissional repleta de lacunas”.

Sobre este último aspecto, complementa Soares (1978, p.15): “Sim-

plista é incentivar, em nível exclusivamente curricular e metodológico o ensino da redação nas escolas [...] antes que os professores de português estejam preparados para trabalhar em função de novos objetivos e novas metodologias.” Pouco ou nada resolve

A linguagem não é algo externo ao homem, como acreditavam os estruturalistas, mas o foco diferenciador está em acreditar na capacidade inata da linguagem dos seres humanos...

propor mudanças curriculares se o professor não está preparado para viabilizá-las. Neste sentido, muitas propostas de mudança se perdem no meio do caminho ou são mal interpretadas pelos professores, caindo, muitas vezes, no vazio, por não terem sido devidamente preparados para as mudanças de paradigma. Consideramos, portanto, fundamental o investimento na formação dos professores.

A questão central que deveria permear a formação do professor de Língua Portuguesa diz respeito às concepções de linguagem. Para que haja uma mudança radical na forma de ensinar, nos parece fundamental que o professor se aproprie da concepção de linguagem na visão dialógica bakhtiniana. É necessário que esteja convencido de que a linguagem é um instrumento de interação, que possibilita e contribui para as transformações das relações socioculturais, e de que o diálogo é condição da mesma. Pode parecer pouco, no entanto, essa posição nos parece radicalmente revolucionária. A linguagem não é algo externo ao homem, como acreditavam os estruturalistas, mas o foco diferenciador está em acreditar na capacidade inata da linguagem dos seres humanos, esse tesouro interior que precisa ser despertado e explorado. É, exatamente, neste campo que se define a função do professor de Língua Portuguesa. O convencimento da função me-

diadora que exerce no processo de desenvolvimento da linguagem faz com que o professor desencadeie ações pedagógicas interativas, assumindo, também para si, parcela de responsabilidade nesse processo.

Sabemos que existem outros fatores que ajudam a entender as causas de desinteresse dos alunos em relação à

Sabemos que os meios visuais despertam maior interesse e predominância na preferência dos jovens e crianças e, porque não dizer do adulto também, deixando em prejuízo os meios verbais...

produção escrita, que se traduzem em dificuldades na comunicação. Explicações, a esse respeito, são extensivamente dadas por estudos e pesquisas, inclusive internacionais, referindo-se a fatores extra-escolares que provocam a decadência do uso da língua escrita pelas crianças e jovens. Segundo relata Hoffmann (2002, p.11), “[...] os estudos clássicos de McLuhan (1974) já referendavam fortemente a influência dos meios de comunicação sobre a civilização moderna”. Sabemos que os meios visuais despertam maior interesse e predominância na preferência dos jovens e crianças e, porque não dizer do adulto também, deixando em prejuízo os meios verbais, trazendo conseqüências ao não-desenvolvimento na habilidade da produção escrita.

Durante todo o período de pesquisa não observamos nenhum movimento, por parte dos professores, que nos sinalizasse preocupações com relação a essas novas formas de escrita e linguagem que os meios eletrônicos e interativos, através da internet, oferecem. Será que já não é tempo dos professores pensarem sobre seus efeitos, tanto em nível de estrutura de língua, quanto nas influências que podem exercer no resgate da discursividade do aluno?

Após essa digressão sobre aspectos importantes que devem ser conside-

rados pelos educadores, sobremaneira pelos professores de ensino da língua materna, nos reportamos à questão do tempo do professor. Entendemos que muitas soluções estão ao alcance do professor. Como afirma Hoffmann (2001:155) “[...] não acredito que se possa iniciar pelas alterações do sistema! Até porque não se-

rão mudanças em estatutos ou regimentos que provocarão a tomada de consciência dos educadores”. Assim, é necessário que novas experiências se concre-

tizem e que sejam divulgadas.

Para exemplificar como “novas práticas” são possíveis, relatamos, de forma sucinta, a experiência de um dos professores que participou de nossa pesquisa. Para contornar a escassez de tempo disponível para o ensino de Língua Portuguesa, esse professor encontrou possíveis soluções: todos os conteúdos ministrados em sala de aula voltaram-se à produção de textos. A escrita passou a ser o “carro chefe”, ou seja, o ponto prioritário, vinculando com ela o ensino da gramática. Tais práticas conciliam-se com as orientações de Beltran:

Ao professor de português compete um papel muito mais importante do que o de um mero repetidor de conteúdos gramaticais trazidos pelos gramáticos ou pelos livros-textos utilizados. Compete-lhe o papel de organizador de experiências que transcendem os enfoques meramente gramaticais, orientando o aluno para que se torne um criador e intérprete, seja melhor capacitado a expressar-se oralmente e por escrito (BELTRAN, 1989, p. 182).

A linguagem escrita passou a ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor acima citado. Assumindo, assim, com o aluno, o sério compromisso com o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Esse compromisso atingiu seu auge com a utilização, contínua, da metodologia de reescrita de texto.

Tal posicionamento exigiu e, certamente ainda exige, do professor competência e muita coragem para romper com práticas já arraigadas e engessadas na escola. A maioria dos professores, ainda, dispensa tempo razoável em correção de provas de conteúdos estritamente gramaticais, que, além de serem onerosas em tempo e esforço, inviabilizam trabalhos com reescrita de textos, para os quais há demanda de maior tempo.

Uma das soluções encontrada pelo professor, acima referido, para garantir a frequência de produção, foi a elaboração de pequenos textos. Estes, além de facilitarem a correção individualizada pelo professor e a reescrita pelo aluno, favorecem também a correção coletiva.

Para otimizar ainda mais o tempo, o professor utilizou a técnica de trabalho em pequenos grupos. Os textos produzidos pelos alunos, antes de serem entregues ao professor, passavam por uma prévia leitura e correção pelos membros do grupo. Acompanhando um pouco essas atividades, observamos a seriedade com que os alunos assumiam a função de ler, corrigir, e reescrever os textos dos colegas. Um dos problemas mais frequentes encontrados nestes textos era de entender trechos e/ou parágrafos escritos de forma confusa. Esse problema se agravava, ainda mais, com a presença de erros ortográficos e de concordância. O grupo, ao identificar o(s) problema(s), passava a redigir o texto de maneira mais clara, apresentando sugestões resolutivas ao seu autor.

Consideramos esta técnica bastante produtiva, uma vez que os alunos exercitam a leitura crítica e, através da reescrita de certos trechos, refletem sobre as múltiplas possibilidades que a língua oferece para a expressão escrita, conduzindo-os, gradativamente, a uma melhora significativa em suas próprias produções. Além disso, facilita o trabalho posterior do professor, uma vez que o aluno lhe entrega um texto mais elaborado e que passou por leitura, correção e reescrita.

Além destas experiências vivenciadas em sala de aula, esse mesmo professor desenvolveu outra estratégia que o ajudou a superar as dificuldades de escassez de tempo. Quando se tratava de correção de textos mais longos, ao invés de trabalhar a reescrita, por mais de uma versão com todos os alunos, estabeleceu que, a partir da segunda ou terceira versões do mesmo texto, limitasse-se à correção de textos de alunos que apresentassem maiores dificuldades. Essa estratégia possibilitou ao professor o atendimento aos alunos que demandavam maior ajuda.

Consideramos fundamental que o trabalho com reescrita de textos seja desenvolvido em todas as séries e níveis de ensino, mas sobremaneira na 3ª série do Ensino Médio. Nesta fase de estudos, o educando dispõe de conhecimentos mais apurados para estabelecer reflexões sobre as diversas formas de utilização da linguagem escrita. É urgente a necessidade de que esses alunos desenvolvam a habilidade da escrita, aprendam a produzir textos argumentativos, modalidade fundamental no exercício da cidadania, como também no exercício de grande parte das profissões. Para aqueles que pretendem cursar o ensino superior, trata-se de requisito indispensável, não só para nele ingressar, mas para desenvolver trabalhos de pesquisa com maior desenvoltura e proveito, dialogando com os diferentes autores, como também para ir forjando certa autonomia intelectual, importante em qualquer campo profissional.

Igualmente, consideramos que o trabalho com reescrita de textos exige vontade e compromisso de ambos: professor e aluno. Requer uma mudança corajosa e arrojada do professor para priorizar em sua prática a produção textual, para colocar-se, junto ao aluno, refletir com ele sobre seu texto, ajudando-o a formular e reformular hipóteses sobre as possíveis formas de se expressar, responsabilizando-se também pelo seu aprimoramento, pela superação de

suas dificuldades, trabalhando, sistematicamente, a reescrita do texto. Estas ações serão desenvolvidas com produtividade, se o professor estiver alicerçado numa concepção de linguagem enquanto interação verbal, princípio fundamental de sua prática mediadora.

A reescrita: uma metodologia eficaz

Um outro aspecto levantado pelos professores em seus discursos, trata da reescrita de texto como metodologia eficaz. Importa observarmos o quanto ela tem credibilidade junto aos professores colaboradores da pesquisa e, em que medida tem contribuído no aprimoramento da linguagem escrita dos alunos. A esse respeito, destacamos a fala de um dos professores participantes da pesquisa:

Eu acredito na reescrita do texto. [...] Então, é nesta forma que eu acredito. Nos últimos trabalhos que fizemos com os alunos eu vi um grande êxito. [...] Não só a questão das idéias melhorou, mas até a forma de apresentação, a parte formal do texto também melhorou.

Além da fala dos professores, pudemos analisar textos de alunos que passaram por diversas reescritas. Tal estudo nos permite afirmar que a reescrita constitui uma atividade ideal para a melhoria das produções textuais. A sua importância reside no fato de que ela pode levar o aluno a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a sua própria linguagem, além de favorecer o aperfeiçoamento da melhor maneira de se fazer entender pelos interlocutores.

Observamos significativo avanço nos textos de alunos por conta das várias intervenções escritas do professor. Isso nos permitiu perceber que não é indiferente a forma como se dá essa intervenção. Dependendo de como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mos-

trar como passo produtivo. Houve casos em que os textos passaram por quatro correções e, conseqüentemente, reescritas. Para os alunos, que apresentavam maiores dificuldades na escrita, as mudanças ocorreram de forma lenta. Nestes casos, houve demanda de tempo e dedicação do professor no ato de correção até que o texto fosse tomando forma e atingisse, parcialmente, seus objetivos. Entretanto, há casos em que, com apenas duas versões, o texto já alcançou os objetivos propostos.

Aqui se confirma o que vínhamos afirmando: que a reescrita do texto acontece em decorrência das observações do professor, isto é, ela se realiza em resposta ao tipo de correção que o professor processa no texto do aluno. Quando o professor visa aspectos relacionados à forma, a reescrita se atém a esses aspectos, sem alterações significativas, agora, se a correção visa aspectos relacionados ao conteúdo global, outro é o encaminhamento da reescrita, que se apresenta como uma nova configuração textual, já que há uma retomada geral, reestruturando o texto como um todo.

Nas correções que visam a reescrita de texto, observamos uma concepção diferenciadora sobre o erro. O professor concebe o erro fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e não meio utilizado para qualificar ou desqualificar o aluno, através de um conceito/nota que simplesmente aprova ou reprova. Por esta razão, o professor não atribui nota na primeira versão, mas somente depois de todo um caminho de reflexão e treinamento estabelecido com o aluno no processo de reescrita. Leffa¹, revisando a literatura que trata da reescrita do texto pelo aluno, observou que “[...] o conceito errôneo sobre a revisão textual é construído à medida que o aluno em vez de conceber a revisão como inerente ao processo de construção textual, a vê como um mecanismo de correção de

¹ LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível na Internet. <http://alfa.ucpel.tche.br/ãlab/24.09.1998>.

algo que foi mal construído.” O erro deve tornar-se um motivo de reflexão sobre as hipóteses que estão sendo construídas pelo aluno a respeito da melhor forma de se comunicar e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. Mesmo porque, numa concepção dialógica de linguagem, não podemos considerar o texto como algo definitivamente pronto, completo, mas como um produto que pode ser, constantemente reformulado, reelaborado, num contínuo movimento de construção.

Portanto, os problemas, as infrações cometidas nas produções, devem ter um caráter problematizador e dialógico e servir como momentos de troca de idéias entre o educador e o educando, na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado sobre as possibilidades de uso da linguagem escrita. Os “erros” devem favorecer momentos de crescimento e construção do “novo”, isto é, de um outro texto ou mesmo de encontrar formas alternativas de comunicação escrita, orientando o educando a tornar-se um auto-avaliador de seus próprios textos. Muitos problemas textuais poderão ser resolvidos no momento de sua produção, se o autor souber se posicionar diante de seu texto como leitor crítico e exigente.

Ao revisar seus textos, o aluno terá oportunidade de reconsiderar uma série de decisões, tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe, até suas qualidades lingüísticas e de estilo, dependendo do público que pretende atingir. O autor realiza essa avaliação relendo, por diversas vezes o texto, saindo de sua posição de produtor e tentando tomar o lugar do leitor. Talvez, a falta de hábito do aluno em colocar-se como verdadeiro leitor de suas produções, seja uma das causas de apresentar textos muito incipientes. Julgamos que um ensino que

se volte para formar alunos auto-avaliadores de seus textos seja uma das alternativas para a melhoria qualitativa de suas produções.

O fato dos alunos serem orientados para tornarem-se leitores de seus próprios textos os prepara para o exercício da reescrita, que se assenta numa lei-

Ao revisar seus textos, o aluno terá oportunidade de reconsiderar uma série de decisões, tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe...

tura interpretativa. Aqui, esbarramos em outro problema que impede o aluno de melhorar o seu desempenho na escrita: a falta de leitura. Sem leitura, aumentam-se as dificuldades para a interpretação e a busca de conhecimentos. Sem conhecimento é difícil produzir bons textos.

Com esta afirmação, não queremos evidenciar que todo o bom leitor é um bom produtor de textos. Sabemos que essa transferência não é automática, mecânica, contudo, é inegável que a leitura é fator fundamental para uma boa produção. O aluno que não é leitor apresenta maior dificuldade em melhorar seu texto, mesmo após várias reescritas. Ao passo que, o aluno que é leitor, até mesmo para decodificar as intervenções escritas do professor na correção de seu texto, é mais atento, tem mais facilidade para visualizar o que precisa ser melhorado, que passos precisam ser dados.

É preciso não perder de vista, no campo deste debate, que as práticas de leitura ultrapassam os limites da escola, em razão de que é um processo que vai muito além de decifração de signos lingüísticos, avança para o campo da construção de significado e atribuição de sentido, que pressupõem também uma atitude dialógica com os produtores de textos através de sua compreensão e interpretação. A esse respeito, um dos

professores que participou do nosso estudo, assim afirmou:

[...] olha, eu acho que a questão da leitura, da informação é uma causa de o aluno não desenvolver bem a produção de texto. Uma outra coisa, é que o aluno escreve por escrever. Escreve só para cumprir uma tarefa, sem um compromisso. [...] Quando o aluno produz o texto só para cumprir uma tarefa escolar ele aprende muito pouco, porque não se coloca no

..desconsiderando o seu produtor (do texto) e seus possíveis leitores como sujeitos de seus discursos, opõe-se ao discurso na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o "outro" ...

texto como sujeito [...] não sei se não é a gente que passa isso como professor... o professor passa essa idéia, sem querer: de o texto ser apenas uma obrigação escolar.

O professor, neste depoimento, além de referir-se à questão da falta de leitura como uma das causas da pouca desenvoltura do aluno em relação à produção textual, aponta para uma questão que, no nosso entender, é bastante comprometedor pelo fato de envolver a prática e a concepção do professor a respeito da produção de textos na escola: se o aluno desenvolve uma concepção de produção de textos como "cumprimento de uma tarefa, uma obrigação escolar", é porque existe uma certa "cultura escolar" que o levou a isso.

Refletindo sobre essa "cultura escolar", da qual o professor tem consciência, recorremos a Guedes (1997) que tece críticas à prática de produção textual realizada na escola, caracterizando-a como "reprodutiva" pela obediência às formalidades de um estereótipo de linguagem escrita, com preocupação exacerbada em relação à questão da estrutura formal, que tem destruído qualquer hipótese de construção de um sujeito compromissado com seu próprio discurso.

Se o depoimento do professor a respeito de que há profissionais da educação que podem estar passando aos alunos uma concepção de texto apenas como

resultado de uma tarefa escolar, então, podemos dizer como Conceição (1999, p.26) que a escola, em vez de estar desenvolvendo práticas que ajudem o aluno a melhorar sua capacidade linguística através da produção textual, "[...] vem falsificando as condições de produção escrita e ensinando a fazer redações escolares". A redação escolar é entendida, pela autora, como mera reprodução de modelos que valorizam o formal.

Havendo um entendimento, por parte

do educador, de que a produção de texto é um discurso escrito para cumprir uma tarefa escolar, desconsiderando o seu produtor e seus possíveis leitores como sujeitos de seus discursos, opõe-se ao discurso na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o "outro" e tem a sua essência no caráter dialógico: "[...] ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN, 1988, p.123).

Nesta perspectiva, os textos sempre se dirigem a alguém, aos seus possíveis interlocutores. São eles que, através de uma leitura crítica, poderão analisar, discutir, avaliar, responder, refutar, confirmar respostas e objeções e contribuir para a melhoria das produções textuais, abrindo a possibilidade para que estes textos sejam textos de muitas vozes. Faz parte também da "cultura escolar" colocar o professor como único leitor crítico dos textos dos alunos. É fundamental que se amplie o campo dialógico de interlocutores dos textos dos alunos para que passe a circular também fora do âmbito da sala de aula.

É esta dimensão dialógica que irá auxiliar o professor a desligar o movimento automático que se instaurou na escola, de transformar o texto do aluno em "redação escolar", num esforço de resgatar a discursividade do educando. Presumimos que as qualidades discursivas

sivas poderão ser resgatadas se o professor adotar a metodologia da reescrita do texto, uma vez que ela possibilitará ao aluno poder apresentar textos mais elaborados e, conseqüentemente, mais comunicativos.

Diante de tais reflexões julgamos fundamental insistirmos na necessidade

premente de que o professor repense constantemente sua prática pedagógica de produção de textos, iluminado por uma concepção dialógica de linguagem, que lhe dará subsídios para rever seus conceitos a respeito de escrita e reescrita de textos e, conseqüentemente, de correção.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BELTRAN, J. L. *O ensino do português: interação e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n.9394/96. Campo Grande, MS: FETEMS, 1997.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrir novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas, Mercado de Letras, 2001. p. 41-66.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar a escrever Literatura Brasileira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994. UFRGS. 1994.
- . A construção da discursividade na escrita: procedimentos básicos do professor. In: SANTOS, M.; GUEDES, P. C. (Org.). *Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Sagra, 1997. p.133-144.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- . *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- . *Avaliando redações: da redação ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível em <<http://alfa.ucpel.tche.br/ãlab/>>. Acesso em 24 set. 2002.
- MANTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SOARES, Magda B. & Campos, E.N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1978.

.....

Este artigo pretende contribuir para a discussão dos problemas e desafios que as mudanças tecnológicas trazem para o currículo e o ensino, bem como analisar até que ponto as propostas legais e sua implementação refletem preocupação com a capacitação do professor para o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.' Neste estudo, serão abordadas algumas concepções presentes no processo de incorporação das TIC ao âmbito educacional, serão destacados alguns problemas e desafios inerentes a esse processo de mudança, e explicitado o conceito de Interatividade implicado neste estudo. Permeando tais abordagens, serão evidenciadas as exigências que se colocam à formação de professores, para que esse profissional sinta-se capacitado a preparar seus alunos para a nova concepção de educação e sociedade que se formam. Finalmente, serão apresentados os resultados de uma pesquisa de campo realizada em cursos de formação de professores de algumas universidades públicas, que refletem a situação em que se encontra a preparação desse profissional para o domínio das novas TIC.

Palavras-chave: Capacitação de Professor; Tecnologia de Informação e Comunicação; Currículo.

This article aims at contributing to a discussion of the problems and challenges that changes in technology bring to curriculum and teaching as well as to analyze to what point the legal proposals and their implementation reflect preoccupations with the capacitation of teachers in the domination of Information and Communication Technologies [ICTs]. In this study, some conceptions present in the process of the incorporation of the ICTs within the educational framework will be studied; some inherent problems and challenges will be highlighted in this changing process and the concept of interactivity implied in this study made explicit. Permeating these steps, the exigencies facing teachers' training are evidenced so as to permit this professional to feel prepared to introduce his students to a new concept of education and society being created. Finally, the results of field research in Teachers' Training Courses in some public universities are presented, reflecting the situation found regarding the preparation of this professional for the domination of these new ICTs.

Keywords: Teachers' Training; Information and Communication Technologies; Curriculum

A Capacitação do Professor para o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Mariza da Gama :
Leite de Oliveira :

Mestre em
Educação pela UFRJ.
marizagama@ig.com.br

Este artigo pretende contribuir para a discussão dos problemas e desafios que as mudanças tecnológicas trazem para o currículo e o ensino, bem como analisar até que ponto as propostas legais e sua implementação refletem preocupação com a capacitação do professor para o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.¹ Neste estudo, serão abordadas algumas concepções presentes no processo de incorporação das TIC ao âmbito educacional, serão destacados alguns problemas e desafios inerentes a esse processo de mudança, e explicitado o conceito de Interatividade implicado neste estudo. Permeando tais abordagens, serão evidenciadas as exigências que se colocam à formação de professores, para que esse profissional sinta-se capacitado a preparar seus alunos para a nova concepção de educação e sociedade que se formam. Finalmente, serão apresentados os resultados de uma pesquisa de campo realizada em cursos de formação de professores de algumas universidades públicas, que refletem a situação em que se encontra a preparação desse profissional para o domínio das novas TIC.

¹ Este artigo baseia-se na dissertação de Mestrado defendida pela autora em 07.02.2003, sob o título "A Capacitação do Professor Para o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação".

Introdução

A evolução tecnológica e científica ocorrida nos últimos anos foi significativamente maior que a capacidade da transformação global da humanidade para poder usufruí-la. A Internet, particularmente, trouxe grandes possibilidades de inovação no processo de comunicação e as distâncias geográficas deixaram de ser barreira para sua concretização. Como consequência, o processo de transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação vem causando impacto praticamente em todas as áreas e atividades sociais, econômicas, políticas e culturais.²

A capacidade de produção, distribuição e consumo em massa da informação fez surgir assim uma nova estrutura social, uma nova economia e uma nova cultura. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) invadiram o cotidiano social e têm exigido uma autêntica revolução em inúmeras profissões, atividades de investigação científica, na concepção e gestão de projetos e na administração pública (Lévy, 1994/1988). A nova estrutura social da era da informação, denominada por Castells de Sociedade em Rede, constitui-se de redes de produção, poder e experiência, “*que constroem a cultura da virtualidade nos fluxos globais, os quais por sua vez, transcendem o tempo e o espaço*” (1999, p.427). Castells ressalta como características essenciais do novo sistema de produção a inovação e a flexibilidade:

A capacidade de produção, distribuição e consumo em massa da informação fez surgir assim uma nova estrutura social, uma nova economia e uma nova cultura.

A produtividade e a competitividade constituem os principais processos da economia informacional/global. A produtividade origina-se essencialmente da inovação, e a

competitividade, da flexibilidade. Portanto, empresas, regiões, países, unidades econômicas e todas as espécies preparam suas relações de produção para maximizar a inovação e a flexibilidade (op.cit., pp. 416-417).

Castells também alerta que a perda da relação estável com o emprego pode levar ao que chamou de “*buracos negros do Capitalismo Informacional*”: crises pessoais, crises na vida familiar, doenças, vícios como droga e álcool, perda de bens, perda de crédito, aumento do crime. Porém, Castells acredita que essa tendência para a desigualdade e a polarização pode ser combatida por políticas públicas deliberadas, que adotem uma ação consciente para se contrapor a elas (1999, p.421).

No campo econômico o novo sistema de produção provocou uma redefinição da mão-de-obra, cuja importante diferença se refere ao que Castells chama de *mão-de-obra genérica* e *mão-de-obra autoprogramável*. Assim, o autor destaca que nessa nova função de produção é fundamental deter capacidade cultural para utilizar a tecnologia da informação: “*A qualidade crucial para a diferenciação desses dois tipos de trabalhadores é a educação e a capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, ou seja, os conhecimentos incorporados à informação*” (op. cit., pp. 416-417).

Devido à grande quantidade de informações disponíveis e circulantes, cai por terra o conceito de educação como promotora da internalização dessas informações, pois se constitui tarefa impossível. A educação nesse novo contexto deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar o mais relevante em cada situação, procurar trabalhar em equipe para compartilhamento de conhecimentos específicos e capacitá-lo para adquirir novas habilidades e conheci-

² Ler mais a respeito: Castells, 1999; Lyotard, 1998.

mentos, que se traduzirão em fator competitivo em sua vida profissional. Nesse contexto, a educação precisa dar conta de preparar o cidadão adequadamente para sobreviver na nova sociedade que se forma.³

Espera-se da escola hoje que assegure a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. Isso implica, segundo Libâneo:

... em articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informatizada e globalizada, que se traduz em maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conhecimento e uso da informática, formação continuada, capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (2001, p.8)

Assim, considera-se que as atuais propostas pedagógicas devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento de conteúdos coerentes com os princípios da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a saber:

Desenvolver a capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual, do pensamento crítico, de modo a prosseguir os estudos, e adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (Resolução 03/98 – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Desta forma, torna-se necessária uma formação que fomente no professor o desejo de um contínuo e permanente desenvolvimento, que o capacite a ensinar e a aprender, pois um novo perfil do profissional da educação é delineado, cujo êxito depende da capacidade individual de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, integrando assim o conhecimento e a técnica.

... A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhe-

cimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Lévy, 1999, p. 171)

Será que a formação de professores tem dado conta de desenvolver no futuro profissional essas habilidades? Será que o currículo tem fornecido os subsídios necessários para sua adequada capacitação?

Na tentativa de responder a tais indagações, serão levantadas algumas reflexões neste artigo.

Principais Concepções no Processo de Incorporação das Novas Tecnologias da Informação no Âmbito Educativo

No processo de incorporação das TIC no âmbito educacional existem algumas concepções presentes na sociedade e que devem ser entendidas para melhor esclarecer as propostas de mudança, segundo destaca Lion: 1) *A supremacia do valor dos produtos acima dos processos*; 2) *A idéia de que somente por incorporar novos meios, produções, ferramentas e instrumentos nas escolas criamos inovações pedagógicas*; e 3) *A ilusão da tecnologia como panacéia (remédio para todos os males) ou o reducionismo de vê-la apenas como um mecanismo de controle social.* (In: Litwin, 2001, pp. 23-26).

³ Ao falar de educação, Castells não se refere a conhecimentos técnicos, fechados, limitados a uma determinada tarefa, pois, *“conhecimentos especializados podem tornar-se obsoletos com rapidez mediante mudança tecnológica e organizacional”*; mas, refere-se sim ao *“processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias à determinada tarefa e para o acesso às fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas”*. Isso se traduz em dizer que qualquer pessoa, que vivencie uma educação nessa perspectiva, poderá reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo (1999, pp. 416-417).

1) *A supremacia do valor dos produtos acima dos processos*: Para esclarecer essa concepção, Lion se reporta à origem da palavra “técnica”, que, como o termo “tecnologia”, possui a mesma raiz: o verbo grego *tictēin*, que significa “criar, produzir, conceber, dar à luz”. Assim, a técnica (*techné*) tinha um significado amplo:

*Não era mero instrumento ou meio, senão que existia num contexto social e ético no qual se indagava como e por que se produzia um valor de uso. Isto é, desde o processo ao produto, desde que a idéia se originava na mente do produtor em contexto social determinado até que o produto ficasse pronto, a *techné* sustentava um juízo metafísico sobre o como e o porquê da produção... A *techné* compreende não apenas as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, como também o produtor, um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto* (In: Litwin, 2001, p. 25)

Na produção industrial moderna, ao contrário do significado da palavra acima descrito, Lion ressalta que o que importa é o produto, não seu produtor e seus padrões éticos, isto é, o eixo passa do sujeito para o objeto, do produtor ao produto. Isto significa, em termos de educação, reduzir a noção de técnica aos instrumentos, separando o pensar do fazer, a explicação da aplicação, o racional do instrumental, definindo uma relação unilateral e linear entre ambos.

2) *A idéia de que somente por incorporar novos meios, produções, ferramentas e instrumentos nas escolas criamos inovações pedagógicas*: Nessa concepção, Lion tenta analisar e compreender qual é o valor das inovações tecnológicas no campo do sistema educacional. Para a autora, uma das idéias menos questionadas no imaginário educacional é que “*para se adaptar às propostas do mercado e para se atualizar e ser progressista, devem se incorporar as últimas produções*” (ibidem, p. 27). Sem pretender fazer julgamento de valor ‘*se é bom ou se é mau*’ ensinar informática ou utilizar o correio eletrônico, Lion destaca que a tecnologia está implicada num contexto tanto de produção como de aplicação.

Assim, sugere alguns questionamentos que devem ser debatidos/inseridos nos projetos educacionais:

a) *o impacto dos desenvolvimentos tecnológicos nas aulas – por exemplo, como influem a linguagem dos videoclips e a lógica das redes de computadores nas aprendizagens dos alunos e nas estratégias didáticas que os docentes empregam;*

b) *a tecnologia feita especialmente para as aulas – por exemplo, como se utilizam, se recriam e se analisam os softwares educativos, os livros-texto, o giz e o quadro-negro;*

c) *a recomendação crítica do que sucede nas aulas com a produção e o consumo de tecnologia.* (In: Litwin, 2001, pp. 27, 28).

Nessa mesma perspectiva, entende-se que o objetivo principal da incorporação das tecnologias no âmbito educacional deve ser a construção da cidadania e da emancipação e não o simples consumo. Da mesma forma Belloni (In: Barreto, 2001, p. 57) observa que utilizar as tecnologias visando à emancipação social vai além de práticas meramente instrumentais, isto é, além de um “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico. Isso significa investir na formação qualitativa dos professores para chegar à comunicação educacional.

3) *A ilusão da tecnologia como panacéia (remédio para todos os males) ou o reducionismo de vê-la apenas como um mecanismo de controle social*: Ao avaliar a contribuição das tecnologias para a educação, duas atitudes radicais parecem ser desfavoráveis: a) supor que qualquer incorporação de tecnologia basta para produzir mudanças; b) criticar sem medida a sua incorporação. Desta forma, há os que elogiam a tecnologia, sem considerar seus riscos e limitações e há os que a criticam, sem resgatar aspectos positivos.

Quanto ao impacto das novas tecnologias da informação nas sociedades contemporâneas, Liguori aponta para o surgimento de duas posturas divergentes, que denomina de *Otimistas* e *Pessimistas*. Para Liguori (In: Litwin, 2001, p. 82), os *Otimistas* postulam o nascimento de um novo tipo de sociedade “pós-industrial” e consideram

que se trata de um progresso baseado na inovação tecnológica que busca o bem comum, exige uma maior qualificação da força de trabalho e desafia as instituições educacionais a oferecer um ensino de qualidade para todos. Já os *Pessimistas* sustentam que este progresso tecnológico só beneficia uma minoria, requer cada vez menos qualificação da força de trabalho, gera desemprego e reduz o papel da escola ao controle e à reprodução da ordem social existente.

Apesar de possuírem diferentes perspectivas, Liguori destaca pontos em comum entre as posturas *Otimista* e *Pessimista*: a) centram-se na mudança e no que muda, mas não consideram os aspectos que persistem, quer dizer, as desigualdades econômicas, sociais e culturais; b) concebem os efeitos sociais das novas tecnologias da informação como posteriores à mudança científica e tecnológica, e ocultam o fato de que a própria opção tecnológica é uma opção social, que a dimensão social é constitutiva do fato científico e tecnológico.

A literatura atual tende a denominar essas duas tendências que guardam diferentes concepções das relações entre os artefatos tecnológicos, os processos e os atores sociais como: *Determinismo Técnico* e *Sociotécnica*, as quais serão analisadas conforme a abordagem de Belloni (2001).

Segundo Belloni (2001), o *Determinismo Técnico* considera que as tecnologias estruturam os usos que se fazem dela e determinam a organização e o funcionamento da sociedade; entendem a tecnologia como neutra, objetiva, positiva em si mesma e científica. Desta forma, a mudança social se reduziria à mudança técnica. Nessa tendência, prevalece o esquema linear em termos políticos, em que se valoriza a ação dos que estão no início

do processo, os cientistas e tecnólogos. De fato, comenta a autora, *as tecnologias exercem efeitos sobre o meio social; entretanto, também existem fatores econômicos e políticos que determinam mudanças sociais* (In: Barreto, 2001, p. 65). Para Lion,

quando a tecnologia for entendida também como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa deste conceito - o conceito de que a imaginação é um elemento decisivo na história do homem e da sociedade (In: Litwin, 2001, p. 27).

A *Sociotécnica* defende que a construção de um sistema tecnológico precisa da aliança entre atores sociais, como: laboratórios de pesquisa, financiadores, autoridades políticas, empresas industriais. Para que se compreenda o fenômeno social da inovação tecnológica e se vincule o *Determinismo Técnico* à *Sociotécnica*, é preciso articular os aspectos técnicos com os sociais: de um lado estão os utilizadores dos novos objetos técnicos e do outro lado estão os aspectos econômicos, de mercado, em que os atores com poder de ação desigual se enfrentam (Barreto, 2001, p.68). Esses processos de mediação são formados por meio da educação, que também não pode ser desvinculada da cultura de um povo.

Ao incorporar as tecnologias ao meio educacional, segundo a visão de educa-

Para que se compreenda o fenômeno social da inovação tecnológica e se vincule o "Determinismo Técnico" à "Sociotécnica", é preciso articular os aspectos técnicos com os sociais.

ção do *Determinismo Técnico*, o resultado serão os programas de formação ali-geirada, quer sejam presenciais quer sejam a distância, com base no treinamento para a produção. Ao contrário, segundo uma visão *Sociotécnica*, professores, alunos e escolas, conectados através dos modernos recursos tecnológicos

de informação e comunicação, resultará numa formação continuada e permanente.

Sem dúvida, a incorporação das novas TIC no campo do ensino traz consequências para a prática docente e para os processos de aprendizagem. Seguindo um ponto de vista *sociotécnico*, Liguori afirma que essas consequências serão determinadas dependendo das condições políticas e sociais que estruturam as práticas pedagógicas, pois as novas tecnologias não transformam as estruturas sociais mas sim, incorporam-se a elas; por isso sua avaliação precisa considerar problemas ideológicos, políticos e éticos (In: Litwin, 2001, pp. 79 e 82).

Desta forma, quanto ao processo de incorporação das novas TIC ao meio educacional, deve-se considerar que: a) os processos devem ser mais valorizados que os produtos; b) as inovações pedagógicas vão além da incorporação de novos meios, ferramentas e instrumentos nas escolas; c) a incorporação das tecnologias deve ser analisada, evitando-se tanto o deslumbramento acrítico como a crítica desmedida.

Problemas e Desafios das Mudanças Tecnológicas para o Currículo e o Ensino

Resende e Fusari (1996, p. 6) criticam a idéia linear e mecânica quanto ao uso das mídias, afirmando que mui-

ples auxílio de visuais, sons ou audiovisuais nas aulas. Pensam que utilizar vídeos, televisão e computadores já satisfaz às exigências de uma comunicação escolar efetiva. Enganam-se. É preciso que a escola também eduque para a mídia, ensinando os jovens a dominar a linguagem televisual para não serem dominados por ela (Belloni, 1992).

Portanto, ao integrar e utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, é preciso considerar seus objetivos pedagógicos, como propostos por Libâneo:

a) Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para o aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente, etc.

b) Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico.

c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se 'informatiza' cada vez mais.

d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência. (2001, pp.68,69).

Esses objetivos devem estar bem claros na mente dos profissionais da edu-

cação, quando integrarem as novas TIC no âmbito escolar. Se tais objetivos forem alcançados, certamente derrubarão as falsas concepções que se têm construído

em torno da utilização das novas tecnologias, encontrarão a maneira correta de incorporá-las e optarão pelas mais adequadas à realidade social de

tos professores pensam que há transferência de informações aos alunos pela simples presença do computador, pelo simples envio a distância ou pelo sim-

Ao integrar e utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, é preciso considerar seus objetivos pedagógicos.

determinado grupo. Com tais perspectivas, os problemas e os desafios das mudanças tecnológicas para o currículo e o ensino serão enfrentados com coragem e decisão.

A seguir, serão destacados alguns desses problemas e desafios:

1 - Banalização do conceito de Interatividade – Acredita-se que no processo de integração das novas tecnologias da informação e comunicação no âmbito educacional, torna-se necessário definir o que se entende por Interatividade, pois,

*O termo Interatividade se presta hoje às utilizações mais desencontradas e estapafúrdias, abrangendo um campo semântico dos mais vastos, que compreende desde salas de cinema em que as cadeiras se movem até novelas de televisão em que os espectadores escolhem (por telefone) o final da história. Um terreno tão elástico corre o risco de abarcar tamanha gama de fenômenos a ponto de não poder exprimir coisa alguma.*⁴

Desde o seu surgimento, no final da década de 70, o termo Interatividade apresenta várias apropriações: “*intervir, intervenção sobre o conteúdo, intervenção da parte do espectador; transformação do espectador em ator; diálogo individualizado com os serviços conectados; ações recíprocas em modo dialógico com os utilizadores ou em tempo real, com os aparelhos; cada um dos espectadores recebe mensagens produzidas pelos outros e responde a elas*”. (Silva, 2002, p. 84). Segundo Silva, deve-se estar alerta também para a excessiva utilização do termo como argumento de venda, que costuma ser acrescido a outros produtos, quando anunciados ao público consumidor, funcionando assim como diferencial (op. cit., p. 85).

Não há como desconsiderar a emergência das novas tecnologias comunicacionais com seu potencial inquestionavelmente bidirecional, hipertextual; mas, mesmo assim, por si mesma esta

tecnologia não produz participação-intervenção⁵; o que ela faz é veicular a autoria do sujeito mobilizado.

Para chegar-se a uma definição mais adequada do termo Interatividade, é preciso entender que uma mudança fundamental ocorreu no esquema clássico da comunicação (emissão-mensagem-recepção), que Marchand, citada por Silva (ibidem, pp. 110-111), chama de transição da *Lógica da Distribuição* para a *Lógica da Comunicação*. Nessa mudança de paradigma, a *mensagem* muda de natureza (de rígida, se torna flexível), o *emissor* muda de papel (passa a ser um construtor de territórios a explorar) e o *receptor* muda de status (em situação de interatividade, o receptor se torna criador, verdadeiro *conceptor*).

Tendo em vista essa mudança de paradigma comunicacional, que deve interferir na práxis comunicacional da sala de aula⁶, assim podemos sintetizar algumas formulações que auxiliam na compreensão do termo Interatividade, segundo Silva (2002, pp.158-159): a) *O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder sim ou não, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.* b) *Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.* c) *O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações.*

2 - Desigualdade de Acesso entre os Alunos – Esse problema envolve

⁴ Marco Silva cita A. Machado em sua obra *Sala de Aula Interativa* (Quartet, RJ, 3ª. ed. 2002, p.85).

⁵ A questão da participação-intervenção é tratada por Silva a partir de quatro perspectivas: tecnológica, política sensorial e comunicacional, com a contribuição de J. Sinova, A. Machado, B. Laurel e M. Marchand, respectivamente (Silva, 2002).

⁶ Ler mais a respeito: www.saladeaulainterativa.pro.br.

tanto a educação a distância quanto a presencial. As TIC, de fato, são redutoras das distâncias; entretanto, elas precisam ser discutidas amplamente, quando se deseja inseri-las na educação e em especial na EAD (Educação a Distância). Do contrário, poderão significar mais um mecanismo de exclusão daqueles que já o são socialmente; o problema está em introduzir um novo tipo de exclusão: a digital. Lion (In: Litwin, 2001, p. 30) concorda que a tecnologia acentua a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela, especialmente produzi-la.

“A escola tem um grande papel a desempenhar na construção de relações mais igualitárias quanto ao acesso das novas gerações às inovações técnicas” (Barreto, 2001, p.69). O papel do professor neste contexto é muito importante porque este precisa, primeiramente, lutar para que as TIC sejam disponibilizadas aos estudantes; precisa também ajudar os alunos a lidarem com a oferta do mercado, a utilizarem as informações disponíveis, com atitude crítica, e a produzirem informações. A ação pedagógica depende de uma mobilização política dos grupos sociais para *“se organizarem em projetos educativos de mudança, de modo a assegurar que os sistemas educacionais de todos os níveis e modalidades sejam capazes de oferecer oportunidades de acesso a estas tecnologias, a todas as crianças e jovens”* (Barreto, 2001, p. 69).

3 – Resistência das Escolas à Integração das Novas TIC - Muitas escolas ainda não possuem computadores e muitas crianças brasileiras precisam da escola, mesmo sem a informática; isto quer dizer que há lugar para a escola tradicional, mesmo numa sociedade tecnológica. Por outro lado, Libâneo (2001, p. 60) argumenta que o fato de as escolas (que têm condições) resistirem à integração das novas tecnologias de informação e comunicação resulta em mais exclusão dos alunos e mais seletividade social, pois estes ficam im-

pedidos de receber e emitir informações e desprovidos diante *“das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação”*.

A alfabetização tecnológica ou digital precisa estar vinculada, segundo Pretto (In: Barreto, 2001, p. 40), à formação básica, isto é, à alfabetização das letras, dos números, da consciência corporal, da cultura, da ciência. Entretanto, as escolas que têm condições de disponibilizar computadores aos alunos necessitam compreender que a simples incorporação das TIC não é suficiente; há um desafio muito maior, conforme defendido pela visão Sociotécnica, no que se refere à articulação entre aspectos técnicos e sociais, em que problemas ideológicos, políticos e éticos devem ser considerados.

4 – Resistência dos Professores no Trabalho com as Tecnologias – Diante do desafio de integrar as novas tecnologias à educação, os docentes enfrentam-no com temor: temem ser substituídos por não manejarem bem o computador, temem ser controlados por aqueles que detêm o poder, temem a falta de controle sobre a máquina, etc. Estes temores, segundo Libâneo (2001, p. 69), ocorrem por razões culturais e sociais. Os professores, por outro lado, também podem enfrentar o desafio com toda confiança, sacralizando o computador. As duas atitudes demonstram que a máquina possui um poder independente do ser humano e impossibilitam a boa compreensão das novas tecnologias.

A resistência por parte dos docentes precisa ser trabalhada na formação inicial e continuada, integrando-se as novas tecnologias de informação e comunicação nos currículos, desenvolvendo habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e formando atitudes favoráveis ao seu emprego e à inovação tecnológica em geral (Vazquez Gómez, 1994; citado por Libâneo, 2001, p. 68). Afirma Liguori que uma boa prática de ensino precisa estar acompanhada de

uma análise de todo o contexto político-econômico, social e cultural em que se insere o trabalho docente (In: Litwin, 2001, p. 95).

Formação de Professores & TIC

O professor somente poderá responder satisfatoriamente ao desafio da formação dos alunos, numa sociedade informatizada, se ele mesmo estiver preparado para lidar com os recursos tecnológicos disponíveis, de maneira crítica e construtiva.⁷ Então, é importante, segundo Kenski (In: Barreto, 2001, p. 75), o professor “*assumir postura de inquisição, criticidade e de dúvida diante das informações – novas e velhas – e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos. Ensiná-los a aprender e... aprender, ensinando*”. Para tanto, os cursos de formação de professores precisam dar oportunidade para o estudo e a prática sobre as mídias, sobre a produção social de comunicação escolar com elas e sobre o desenvolvimento da comunicação cultural com várias mídias.

Para Niskier (1997, pp. 248-249), os currículos de formação de professores deveriam incluir o conhecimento sobre a tecnologia educacional, pois ela pode trazer novas luzes para a Didática tradicional, levando a um compromisso pedagógico e social. Entretanto, não é a simples modificação do currículo que vai dinamizar o ensino e a aprendizagem. É necessário haver pessoal qualificado para utilizar a tecnologia; a universidade precisa preparar os educadores, capacitando-os a elaborar planos, programas

e projetos; implantar sistemas e produzir *software* educacional.

Para Libâneo (2001, p. 95), a solução para a formação adequada do professor é o desempenho de uma atividade teórico-prática. A prática não pode ser apenas um exercício formativo, mas um dos aspectos centrais da formação do professor. Desde o início do curso, as disciplinas precisam ser integradas à sua prática, possibilitando a busca de soluções de problemas com o apoio da teoria. Isso significa “*tornar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular*” (ibidem). Sintoniizada com as novas exigências educacionais contemporâneas, essa formação precisa proporcionar aos professores, conforme já citado: uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 2001, p. 10; Pereira, 2000, p. 12,13; Candau, 2001, pp. 11-43).

Na prática, como esses objetivos podem ser atingidos?

Primeiramente, é preciso esclarecer que por novas tecnologias em educação entende-se o uso da informática, do com-

O professor somente poderá responder ao desafio da formação dos alunos, numa sociedade informatizada, se ele estiver preparado para lidar com os recursos tecnológicos disponíveis, de maneira crítica e construtiva.

putador, da Internet, do CD-Rom, da hipermídia, da multimídia e de ferramentas para educação a distância (*chats*,

⁷ Para Libâneo, uma atitude crítica e construtiva implica em estarem os educadores “*desafiados a repensar objetivos e processos pedagógico-didáticos em sua conexão com as relações entre educação e economia, educação e sociedade técnico-científica-informacional, para além dos discursos contra o domínio do mercado e a exclusão social*” (2001, p. 62).

grupos ou listas de discussão, correio eletrônico) que objetivam tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz, tanto no ensino presencial quanto a distância.

Em segundo lugar, não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. É necessário um planejamento detalhado, de tal forma que as diversas atividades se integrem em busca dos objetivos pretendidos e para que a aprendizagem realmente ocorra.

Outro aspecto a ser considerado é o conceito de mediação pedagógica. Segundo Masetto (2000, pp.144-145),

por mediação pedagógica entende-se a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica pode estar presente tanto nas estratégias convencionais como nas estratégias que utilizem as novas tecnologias. Mas o importante nesse conceito é destacar que a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece enquanto ator e autor de sua aprendizagem, “e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver” (Masetto, 2000, p.146). Desta forma, são características da mediação pedagógica: dialogar perma-

nentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias (op. cit., pp.145-146).

Com base em tais considerações, um currículo de formação de professores que intente prepará-lo adequadamente para o uso das tecnologias da informação e comunicação deverá colocá-lo em contato direto com o uso dessas ferramentas, integrado a todas as disciplinas. Assim, o futuro professor ao adquirir familiaridade com tais recursos não se sentirá inseguro ou por eles ameaçado.

Pesquisa de Campo

Com o objetivo de analisar a oferta de disciplinas nos currículos de formação de professores que oportunizem um preparo profissional para o uso das tecnologias da informação e comunicação, o presente estudo procurou identificar nos currículos dos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas a presença de disciplinas voltadas para esse fim.⁸ Da mesma forma, foi objeto de preocupação o desenvolvimento dessas disciplinas pelos professores, tendo em vista a diversidade da área com-

Um currículo de formação de professores que intente prepará-lo adequadamente para o uso das tecnologias da informação e comunicação deverá colocá-lo em contato direto com o uso dessas ferramentas...

⁸ Optou-se pelas universidades públicas por julgar-se que constituem o maior alvo de preocupação das políticas públicas no processo de implantação dos programas e projetos governamentais. Foram analisados os currículos das instituições: UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro) e UFF (Universidade Federal Fluminense).

preendida como Tecnologia da Informação e Comunicação.⁹ Em cada instituição foram entrevistados os coordenadores dos Cursos de Pedagogia (4) e os professores que ministram as referidas disciplinas (8).

Aos coordenadores foram aplicadas perguntas fechadas relacionadas às tendências dos currículos em termos de formação do profissional de educação, bem como a identificação das disciplinas que refletem preocupação com a capacitação profissional para o uso das TIC.

A análise das respostas nos permitiu concluir o seguinte: a) a formação básica das quatro instituições centra-se no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos; b) apenas uma oferece formação na área de Educação e Comunicação como Habilitação; c) basicamente são oferecidas até duas disciplinas relacionadas à tecnologia da informação e comunicação em cada instituição;¹⁰ d) todas estão passando por reformas curriculares.

Após identificadas as disciplinas que supostamente propiciam preparo do profissional de educação para o uso das TIC, foram colhidos depoimentos dos professores que ministram tais disciplinas, a fim de identificar-se até que ponto essa oferta permite um preparo adequado do futuro profissional de educação na utilização das novas tecnologias com segurança, responsabilidade, criti-

cidade, conforme fundamentação teórica já abordada neste artigo.

A seguir serão destacados os resultados da pesquisa, e análise conclusiva deste estudo:

- Há um grande distanciamento entre o que a Lei propõe e o que de fato se concretiza no Ensino Público. Esse distanciamento ocorre por diversos fatores, na visão dos professores entrevistados: falta de investimentos na manutenção dos equipamentos introduzidos nas universidades; falta de capacitação dos professores para utilização desses equipamentos; falta de acompanhamento e de avaliação dos projetos criados pelo Governo, com vistas a introduzir melhorias e dar continuidade ao processo. Tais denúncias se confirmam pela carência de laboratórios de Informática para os Cursos de Formação de Professores, bem como pelo abandono dos equipamentos existentes.¹¹

- Cabe destacar algumas críticas ao Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Criado com a intenção de iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino, é uma das três principais políticas educacionais sobre novas tecnologias, juntamente com a TV Escola e Educação a Distância. Cysneiros (2001)¹² tece ampla abordagem crítica às características do programa, das quais pode-se des-

⁹ Ler mais a respeito: MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: *Tecnologia educacional; política, história e propostas*. LITWIN, Edith (org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

¹⁰ Disciplinas obrigatórias: UERJ: Tecnologias Educacionais; UFRJ: Informática na Educação + Educação e Comunicação I; UNIRIO: Educação a Distância (para quem optar pela habilitação de Educ. e Comum., são oferecidas mais 3 disciplinas: Leitura e Produção de Imagem, Informática Educativa e Ciências da Comunicação); UFF: Atividades (unidade Niterói), Cotidiano Escolar e Tecnologias (unidade Angra dos Reis).

¹¹ Segundo Liguori (1997), um os fatores provavelmente responsáveis pelo distanciamento entre as propostas legais e a realidade educacional é o que denomina de *transposição acrítica*, isto é, transpor os meios e os métodos tecnológicos que se originaram em outros âmbitos, como empresas e área militar, para o campo educativo, de forma acrítica, *arrastando* os conceitos e as valorizações da racionalidade instrumental ou técnica, e considerando que a incorporação das novas tecnologias à educação por si mesma é determinante de melhoria de ensino (In: Litwin, p. 80).

¹² CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa nacional de informática na educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: *Tecnologias educacionais e educação a distancia; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.) Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

tacar, em consonância com as críticas levantadas pelos professores entrevistados: a inserção de computadores nas escolas não foi acompanhada de treinamento dos professores, não houve investimento em infra-estrutura adequada, não houve fornecimento de material de consumo, contribuindo assim para o insucesso do programa.

Na identificação de disciplinas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação nos currículos, conclui-se que a oferta é tímida e deve ser ampliada, imprimindo-lhes tendência mais crítica e prática.

- Na identificação de disciplinas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação nos currículos, conclui-se que a oferta é tímida e deve ser ampliada, imprimindo-lhes tendência mais crítica e prática. Evidenciou-se também uma grande tendência dos programas estarem voltados para o estudo da televisão - que Silva (2002, p. 91) chama de “Mídia Clássica”, provavelmente por ser uma mídia mais acessível à população que o computador, ou por falta de preparo dos professores para lidarem com as novas tecnologias da informação. Não obstante tal limitação, a universidade não pode deixar de oportunizar o contato do aluno com as tecnologias da informação capazes de promover maior interatividade do indivíduo no processo de comunicação.

- Quanto à metodologia adotada pelos professores, as atividades práticas, por falta de recursos, são direcionadas para a apresentação de seminários e pesquisas em instituições escolares, não oportunizando, assim, um real contato

do futuro professor com as novas tecnologias. Dessa forma, conclui-se que a escola, i.e., a formação de professores, ainda encontra-se presa ao paradigma da transmissão, o paradigma da tela da TV, e ainda não despertou para o paradigma comunicacional que está em emergência: Interatividade.¹⁵

- Nas entrevistas realizadas, observou-se que os níveis de satisfação e produção dos professores são baixos, devido às dificuldades que encontram para a implementação de um trabalho mais dinâmico.

Assim, denunciam unanimemente os aspectos críticos dos cursos de formação de professores, alguns dos quais já foram citados: falta de investimento, falta de acompanhamento dos programas implantados, falta de capacitação em serviço, resultando na falta de credibilidade nas reformas educacionais.

Acredita-se que a realidade de outras universidades não esteja distante da amostra pesquisada e que muito há ainda a ser feito em prol de uma formação de professores sintonizada com a atual realidade social. Espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão do novo paradigma de comunicação em que a sociedade se encontra, e nos deixado mais “anteados” quanto aos problemas e desafios a serem superados na construção de um currículo de formação de professores realmente significativo para esses profissionais. Suscitar debates em torno da questão com vistas ao surgimento de novas propostas: eis o objetivo maior deste estudo.

¹⁵ Sobre esse aspecto, Belloni (2001) alerta para o papel *mediatizador* das mídias nas relações humanas, que pode levar o indivíduo à submissão ao sistema, desencorajando o espírito de iniciativa e a autoconfiança e diminuir a possibilidade de o indivíduo decidir a partir de seu próprio julgamento. Portanto, o papel da educação deve ser o de combater o estímulo à dependência, a passividade e o estado de espírito de espectador (In: Barreto, p. 60). Se tais mudanças não se iniciarem a partir da formação de professores, vislumbraremos poucas chances de mudança na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart (org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância; avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

———. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos educacionais. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério; construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação; economia, sociedade e cultura*. V. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa nacional de informática na educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva; para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: *Tecnologia educacional; política, histórias e propostas*. LITWIN, Edith (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: *Tecnologia educacional; política, histórias e propostas*. LITWIN, Edith (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith (org.) *Tecnologia educacional; política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Arlindo. As comunicações sob o impacto da informática. In: *Comunicação e educação*. São Paulo, (2): jan/abr, 1995.

MARCHAND, Marie. *Les paradis informationnels: du minitel aux services de communication du futur*. Paris: Masson, 1987.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NISKIER, Arnaldo. *LDB; a nova lei da educação; tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional; uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*. BARRETO, Raquel Goulart (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RABATÉ, François & LAURAIRE, Richard. L'interactivité saisie par lê discours. In: *Bulletin de l'idade*. Paris: Centro Georges Pompidou, n° 20, julho/1985.

RESENDE E FUSARI, Maria F. de. Tecnologias de comunicação na escola e elos com a melhoria das relações sociais: perspectivas para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, v. 22, n° 113/114, jul/out, 1993.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Quartet, 2002 (3ª. edição).

SINOVA, Justino. Transformación del sistema de medios. Impactos económicos y sociales. In: *Apuntes de la sociedad interactiva: autopistas inteligentes y negocios multimedia*. FUNDESCO (ORG.). Cuenca (Espanha): UIMP, 1994.

SOUZA, Donaldo Bello de & CARINO, Jonaedson (org.) *Pedagogo ou professor?; o processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SITES VISITADOS:

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.saladeaulainterativa.pro.br>

.....

O objetivo do presente artigo é apresentar uma reflexão acerca do método de investigação utilizado em pesquisa cujo objeto foi o atendimento à criança e ao adolescente em Campo Grande-MS. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre as categorias de análise que orientaram a apreensão do objeto.

Palavra-chave: Infância e adolescência; Método; Educação.

The objective of this article is to present a reflection in the method of investigation used in research whose object is the treatment of children and adolescents in Campo Grande-MS. Thus, it deals with a discussion on the categories of analysis orienting the analysis of this object.

Keywords: Infancy and Adolescence; Method; Education.

"Sobre(o) Viver de Crianças e Adolescentes" Uma Reflexão Acerca do Método de Pesquisa

Ana Aparecida
Arguelho Souza

Doutora em Teoria Literária e
Literatura Comparada pela UNESP –
campus Assis. Profa. da Universidade
Estadual de MS e Faculdade
Estácio de Sá de Campo Grande.
ana.arguelho@terra.com.br

Elcia Esnarriaga
de Arruda

Doutora em Psicologia pela Pontifícia
Universidade Católica de SP. Profa. do
Mestrado em Educação da UFMS.
flarruda@brturbo.com

Maria de Fátima
Evangelista
Mendonça Lima

Doutoranda em Psicologia pela PUC/
SP. Profa. do Depto. de Ciências
Humanas e Sociais da UFMS.
fatimamlima.10@uol.com.br

Sonia Maria
Pereira

Doutora em Engenharia da Produção.
Ex-professora da UFMS.

[...] Para algo mais chamamos a vossa atenção. Procuramos cercar nossas reflexões dos maiores cuidados, não apenas para que fossem verdadeiras, mas também para que não se apresentassem de maneira incômoda e árida ao espírito dos homens, usualmente tão atulhado de múltiplas formas de fantasia. Em contrapartida, solicitamos dos homens, sobretudo em se tratando de uma tão grandiosa restauração do saber e da ciência, que todo aquele que dispuser a formar ou emitir opiniões a respeito do nosso trabalho, quer partindo de seus próprios recursos, da turba de autoridades, quer por meio demonstrações (que adquiriram agora a força das leis civis), não se disponha a fazê-lo de passagem e de maneira leviana. Mas que antes se inteire bem do nosso tema; a seguir, procure acompanhar tudo o que descrevemos e tudo a que recorreremos; procure habituar-se à complexidade das coisas, tal como é revelada pela experiência; procure, enfim, eliminar com serenidade e paciência os hábitos pervertidos, já profundamente arraigados na mente. Aí então, tendo começado o pleno domínio de si mesmo, querendo, procure fazer uso de seu próprio juízo.

Francis Bacon

Introdução

Em 1996, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente solicitou à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul uma pesquisa sobre o atendimento à

criança e ao adolescente em Campo Grande/MS. Atendendo o desafio, produzimos, à época, um relatório¹ que foi encaminhado à Secretaria solicitante. Desde então, parte do relatório, que trata do método, tem sido veiculada entre alunos e professores por um interesse que o método de investigação suscitou entre

e aos adolescentes, em Campo Grande - MS. Essa intenção sustenta-se no entendimento de que a primeira etapa de qualquer tipo de investigação, que pretenda ter caráter científico, demanda essa forma de análise, sob pena de, em não captando as raízes do objeto investigado, propor soluções superficiais e paliativas.

É necessário recorrer ao confronto de duas categorias, cuja explicitação já provoca uma diferença no entendimento acerca da natureza do objeto investigado.

Essa postura exigiu, de nossa parte, a explicitação de algumas categorias fundantes, que informaram o relatório inicial e que julgamos necessário

manter neste artigo, por fidelidade e rigor de método.

pesquisadores. Estimuladas por essas solicitações, produzimos o presente artigo, que apresenta os pressupostos sobre o método que norteou aquela pesquisa.

Essa postura exigiu, de nossa parte, a explicitação de algumas categorias fundantes, que informaram o relatório inicial e que julgamos necessário

A construção do objeto no interior de um aporte teórico

Assim, todos, juntos, continuavam a sua vida cotidiana, cada um a seu modo, com ou sem reflexão; tudo parecia seguir o seu rumo habitual, como em situações extremas, nas quais tudo está em jogo, e a vida continua como se nada acontecesse.

Goethe

A primeira é a própria concepção do que seja pesquisa. Muitos manuais de metodologia científica definem o termo com a superficialidade própria do pragmatismo de nossa época, entendendo pesquisa como simples indagação empírica, em que a confirmação de dados observáveis e quantificáveis é elementos suficiente ao entendimento de um determinado objeto.

Para contrapor-se a essa perspectiva, própria do método positivista, é necessário recorrer ao confronto de duas categorias, cuja explicitação já provoca uma diferença no entendimento acerca da natureza do objeto investigado. Tais categorias são o empírico e o concreto, usualmente tomadas uma pela outra.

Desde o momento em que assumimos a realização da pesquisa que deu origem a este artigo, anunciamos a intenção de transpormos os limites de um levantamento de dados puramente quantitativos, para buscarmos, no confronto entre o movimento de uma determinada sociedade e a teoria nela produzida, os dados que informaram nosso objeto, qual seja: a natureza do atendimento realizado, ou não, pelas instituições que têm definido as políticas e desenvolvido os programas de atendimento às crianças

Vejam: o empírico é o elemento efetivamente observável, a realidade vista a *olho nu*. Por exemplo, se tomarmos como objeto de análise o conjunto das crianças que fazem ponto ao longo da Av. Afonso Pena, em Campo Grande-MS, no horário comercial, com a finalidade de *tomar conta* dos carros que estacionam nos canteiros, a empiricidade do objeto está dada pela possibilidade de

¹ A Pesquisa foi coordenada pela Professora Doutora Elcia Esnarriaga de Arruda e apresentada sob forma de relatório. ARRUDA, E.E. ; SOUZA, A. A. S. ; LIMA, M. F.E.M.; PEREIRA, S.M. *Sobre(o)viver da criança e do adolescente em Campo Grande/MS*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande /MS, 1996. (EM MIMÉO).

quantificarmos essas crianças, por um determinado tempo, de detectarmos o número de contatos feitos com os motoristas, o total de dinheiro que arrecadam ao dia, o que lhes rende ao mês tal tarefa, etc. A partir desses dados e de quantos mais pudermos observar e quantificar, podemos propor ações e políticas para tentar tirá-los da rua. Podemos ir ainda mais longe: conversar com esses meninos perguntando-lhes o que fazem com o dinheiro, acompanhar seu percurso até o bairro onde moram, constatando o nível de qualidade de sua habitação ou, até mesmo, confirmando hipóteses de que seus pais os abandonaram, de que sua habitação é a rua, de que usam o dinheiro para aquisição de drogas, etc. Com esses dados poderemos, inclusive, construir a ilusão de que saímos do puramente quantitativo, rumo a uma abordagem qualitativa da realidade, como querem as chamadas *abordagens qualitativas de pesquisa*. Entretanto, continuaremos a enxergá-la nos limites do empirismo, pois que tais constatações não permitem identificar os móveis determinantes dessa qualidade materializada.

O que dá concretude a esse mesmo objeto? O que o torna concreto? É o seu caráter histórico, isto é, o fato de esta situação *singular* conter em si elementos *universais* e, portanto, não observáveis, impossíveis de serem apreendidos senão por meio da teoria. Não de qualquer teoria, mas daquelas que permitem a compreensão da historicidade do objeto, teorias que, ao serem formuladas, conseguiram apreender o movimento do conjunto dos homens na produção da vida, suas contradições, seus embates, ao longo dos tempos. Essas teorias revelam o movimento dos homens na sua caminhada, tal como ela veio se configurando, de modo a criar a situação referida, isto é, meninos na rua *cui-*

dando de carros. A dinâmica da sociedade, que engendrou a existência material de crianças *de rua*, é o que confere concretude ao objeto. De modo que se tem aí um mesmo objeto, visto de forma distinta: pelo olhar do empirismo e pelo olhar da concretude histórica. É Lukács que aponta com precisão as categorias que permitem uma leitura mais radical acerca da concretude. Diz o autor que, embora a economia política, nos seus primórdios, tenha começado com a análise empírica da totalidade social (como em Smith e Locke, por exemplo), ao longo do seu desenvolvimento, enquanto ciência, acaba por elaborar, por meio da abstração e da análise, algumas relações determinadas (mediações). São essas mediações que permitem afastar da análise qualquer empirismo, na medida em que acabam por demonstrar o caráter de concretude da sociedade: *“O concreto é concreto porque é soma de muitas determinações, isto é, a unidade do múltiplo”* (Lukács in Arguelho, 2001).

Isso nos impõe uma redefinição do conceito de ciência. Visto que as questões com as quais se depara toda investigação têm uma concretude histórica, a ciência hoje não pode ser tomada nos patamares do positivismo, onde só é científico o que pode ser observado, experimentado, quantificado. A ciência positivista é uma produção humana necessária para referendar os valores e os ideais de uma determinada época. For-

A dinâmica da sociedade, que engendrou a existência material de crianças de rua, é o que confere concretude ao objeto.

mulada por Auguste Comte, na segunda metade do século XIX, tem como núcleo a idéia de que a sociedade só pode ser reorganizada por meio de uma completa reforma intelectual do homem. Sua base filosófica pode ser sintetizada na Lei dos Três Estados, que defende a idéia de que

o espírito humano e as ciências evoluem por estágios: primeiro estado, o teológico, a seguir, o metafísico e, por último, o positivo. Essa concepção de ciência evolucionista informou não só a pesquisa, mas toda a cultura de uma época, até o início do século XX, após o que, gradativamente, dividiu espaço com as teorias de base fenomenológica e marxista, e seus desdobramentos.

A partir de uma perspectiva histórica, pode-se compreender as diferentes formas de produção do conhecimento, inclusive a pleiteada por Comte. Quando se analisa um determinado objeto levando em conta a sua concretude, a cientificidade da análise reside justamente na sua capacidade de apreender, na teia das relações sociais, o próprio movimento da história que determinou e assim configurou aquele objeto.

Nesse sentido, já definiu MARX, em *A Ideologia Alemã*: “*Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história*”.² De modo que a única categoria capaz de conferir cientificidade à análise e, portanto, capaz de validar os resultados de uma pesquisa, é a história. O modo de conceber uma natureza histórica para todas as coisas, o que pressupõe movimento, apóia-se no pressuposto marxiano de que toda mudança ocorre por transformações de caráter qualitativo (Manuscritos Filosóficos,

quanto categoria fundante da espécie humana permite: transformações de ordem qualitativa. Confundir evolucionismo com transformação é um equívoco recorrente nas pretensas críticas à concepção de história formulada por Marx. O evolucionismo pressupõe um continuum, um progresso, um melhoramento da mesma coisa. Quando, porém, ocorrem transformações de ordem qualitativa, o que era não é mais. Ocupou seu lugar algo de qualidade nova, isto é, de natureza nova (Marx: 1980). O próprio homem é um ser qualitativamente diferente das demais espécies biológicas, no porte físico, na questão da linguagem, da consciência, é um ser social. Arguelho (2001, p. 37).

Este é o aporte metodológico que foi utilizado na pesquisa em questão para a elucidação do objeto. Essa teoria permitiu aventar a seguinte hipótese que, posteriormente, foi confirmada pelos dados: a natureza do atendimento realizado pelos órgãos públicos à criança e ao adolescente decorre de uma necessidade inerente ao modo como a sociedade capitalista resolve as tensões sociais criadas pela necessidade de garantir o curso da acumulação do capital financeiro, nos patamares da concentração monopólica, sem provocar o colapso social que poderia ser gerado pelo caráter excludente que marca os setores produtivos.

Tratar da história na perspectiva do marxismo não é uma tarefa de pequena monta. Impõe, já de início, a intenção de irmos buscar a sua compreensão, não nos manuais de historiografia oficial,

nos contadores de história, mas na leitura da teoria produzida pelos homens que, vivendo em determinadas épocas e lugares, registraram com muita clareza as relações sociais que as caracterizavam.

Ao realizar tais leituras, a constatação é a de que, no interior de cada forma social, os homens produzem a vida de maneira diferenciada. E, mais, de que a passagem de uma para outra forma

Quando se analisa um determinado objeto levando em conta a sua concretude, a cientificidade da análise reside na sua capacidade de apreender, na teia das relações sociais, o próprio movimento da história...

1844). Nesse sentido, a concepção de história de que aqui se trata afasta-se das teorias evolucionistas que informaram o modo de pensar da modernidade.

O desenvolvimento, em Marx, difere de evolução, exatamente naquilo que o trabalho en-

social realiza-se pelo confronto entre forças sociais antagônicas e contraditórias. Poderíamos aqui fazer uma exposição acerca das peculiaridades das formas sociais escravistas, isto é, das sociedades grega e romana, do que lhes confere unidade e de como esta última constituiu-se, ergueu-se e, entrando em crise, decompôs-se, dando lugar à forma social feudal. No entanto, a natureza daquela pesquisa, que originou este artigo, não exigiu uma discussão de tal envergadura,

o que poderia, inclusive, conduzir ao risco de descaracterização do objeto. A menção é feita apenas para reafirmar a historicidade da trajetória humana, numa perspectiva diferente da historiográfica oficial. A simples apresentação de fatos cronologicamente distribuídos não garante a apreensão do objeto em sua totalidade. Interessa-nos, pelo contrário, apreender os fundamentos históricos desta sociedade, a que chamamos *sociedade burguesa, sociedade moderna ou capitalismo*, na perspectiva da luta e da apreensão das contradições. Compreender esses fundamentos impõe, finalmente, a discussão de mais uma categoria: a necessidade.

Usualmente, para a feitura de uma pesquisa, os manuais de metodologia científica orientam o pesquisador na formulação de um problema para o qual, através da investigação, se obtenha um resultado que permita, quando não apontar caminhos para a sua superação, ao menos torná-lo mais compreensível.

Não entendemos que no trato de um objeto devamos lidar com um problema em si ou problematizá-lo porque, na ótica da história, as questões que se colocam na sociedade e se constituem objetos de investigação não são problemas, mas representam a forma mesma de se responder às necessidades sociais, a cada época; se aparecem de uma determinada forma que parece problemática é

porque a sociedade não consegue, ou não quer, respondê-las de outra forma. Cabe, então investigar, não problemas, mas as necessidades impostas por determinada ordem social.

Tomemos a mesma questão: meninos de rua *cuidando* de carros. Imaginar, na sociedade atual, a possibilidade de

A existência de um contingente cada vez mais ampliado de crianças nas ruas, sem raízes, sem destino, é a expressão necessária de uma forma de organização dos homens...

inexistir tal situação é desconsiderar todo o movimento dos homens nas suas relações sociais, conduzindo a história de uma forma tal que, num dado momento, a possibilidade de sobrevivência de suas crianças e adolescentes reside nos trocados que recolhem dos motoristas, impelidos pela solidariedade ou pelo medo.

Isso significa que as necessidades são produzidas pelos homens, socialmente, bem como as respostas para elas e, como toda produção humana, servem a um tempo e depois perecem: necessidades e respostas.

A existência de um contingente cada vez mais ampliado de crianças nas ruas, sem raízes, sem destino, é a expressão necessária de uma forma de organização dos homens, cuja origem está no modo como o trabalho estruturou-se na sociedade moderna. E a tarefa de *tomar conta dos carros* é a forma de resposta gerada pela própria sociedade, para atender a essa necessidade. As diferentes modalidades de atendimento, realizadas pelo Estado e pelo conjunto da sociedade, e que foram analisadas na pesquisa são, igualmente, formas de responder às necessidades colocadas pela história.

O entendimento científico dessa questão nos remete à investigação das raízes da sociedade burguesa, cujo próprio surgimento respondeu a necessidades sociais, de uma determinada época. O conjunto da teoria e da arte produzido

pelos burgueses, nos séculos XVI, XVII e até XVIII, revela que quando a relação social estabelecida no interior do feudalismo não permitiu mais a manutenção da vida do conjunto de toda a

produção. Nisso residem os fundamentos históricos da igualdade e liberdade burguesas. Foi, portanto, no interior do trabalho industrial, cuja produção de mercadorias só pode ser realizada através da troca - força de trabalho x salário -, que a sociedade pôde erigir-se, até chegar nos patamares atuais, e possibilitar a sobrevivência e a continuidade da espécie humana.

Foi no interior do trabalho industrial, cuja produção de mercadorias só pode ser realizada através da troca – força de trabalho x salário – que a sociedade pôde erigir-se até chegar nos patamares atuais...

sociedade, os homens passaram a procurar respostas fora daquela relação.

Materialmente, essa resposta expressou-se, primeiro, no trabalho das manufaturas, depois no da grande indústria, os quais possibilitaram a absorção de grandes contingentes humanos em seu interior, permitindo, assim, a continuidade de sobrevivência da espécie humana. Esse trabalho só foi viável dentro de uma nova relação social diferente daquela estabelecida entre o servo e o senhor feudal.

No pensamento de Locke³, vamos encontrar explícita essa nova relação que é fundada na troca de força de trabalho por salário. Os lemas da bandeira iluminista *igualdade* e *liberdade* não são meras palavras. Eles encontraram lastro na igualdade real conferida aos homens pelo fato de todos, no interior da relação burguesa, possuírem uma propriedade inalienável em seu próprio corpo: sua força de trabalho, e na liberdade de cada homem de vender ou comprar essa força de trabalho, empregando-a na

De modo que, enquanto sobrevive tal relação, realiza-se a produção da vida dentro dos patamares da sociedade burguesa. Por *realizar-se a produção da vida* quer entender-se aqui a possibilidade de absorção de toda a sociedade em modalidades de trabalho nas quais aquela troca se realiza.

De modo que, concretamente, essa relação materializou-se, inicialmente, no interior das manufaturas, onde o processo de trabalho diferia radicalmente dos processos artesanais, próprios da sociedade feudal. Nestes, um mesmo trabalhador realizava, sozinho, todas as operações na produção de um determinado objeto tendo, portanto, um pleno domínio do processo global do trabalho desenvolvido. A forma artesanal de produzir objetos dificultava a produção em larga escala e nem era esse seu propósito⁴. E, normalmente, o mesmo artesão, que produzia, comercializava o produto do seu trabalho. Essa modalidade de trabalho, bem como aquela realizada pelo servo, que tirava da

³ LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores). p. 31-131.

⁴ Para ilustrar a diferença da natureza dos trabalhos artesanal e manufatureiro e de seus propósitos, tomemos TOCQUEVILLE: “*Nos séculos aristocráticos, o objetivo das artes é, pois, fazer o melhor possível e não o mais depressa ou a melhor preço. Quando, pelo contrário, cada profissão é aberta a todos, quando a multidão nelas penetra e delas sai sem cessar, e quando os seus diferentes membros se tornam estranhos, indiferentes e quase invisíveis uns aos outros, por causa do seu elevado número, o laço social é destruído e cada trabalhador, entregue a si mesmo, só procura ganhar a maior quantidade de dinheiro possível ao menor custo. [...] Quando apenas os ricos possuíam relógios, estes eram quase sempre excelentes. Agora quase só se os fabricam medíocres mas toda gente os possui.*” (TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Tradução por Neil Ribeiro da Silva. 2 ed., v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo : EDUSP, 1977. p. 350-352).

terra o seu sustento e o do senhor a quem servia, constituem as formas típicas de trabalho da sociedade feudal; e no interior dessas relações, era impossível falar em troca de trabalho por salário.

Já na manufatura, em razão do sistema de cooperação, primeira forma de trabalho tipicamente burguesa, cada operação do processo de produção da mercadoria era realizada por um determinado operário em troca de salário, cujo recebimento lhe permitia a reprodução da vida.

O trabalho manufatureiro e o industrial demandaram a produção de ciência e tecnologia em níveis cada vez mais elevados, em razão da produtividade e da competitividade de mercado. A realidade da indústria, que com sua tecnologia incipiente permitiu a absorção de grandes contingentes de trabalhadores no seu interior, começa a mudar sua face à medida que os instrumentos de trabalho vão se acoplando a máquinas, cuja força motriz não está mais na esfera humana. Isto não só retira do trabalhador o domínio sobre a produção, como também o transforma em peça acessória nos processos produtivos, já que as operações, antes realizadas por ele, agora estão objetivadas nas máquinas. Esse fenômeno da objetivação do trabalho através da incorporação de ciência e tecnologia na produção, que permite a automação dos processos produtivos, constituiu a resposta que os homens formularam historicamente para viabilizar as condições materiais da vida, nos patamares atuais. Entretanto, a história

está a cobrar o seu preço aos homens que julgaram assim satisfazer todas as necessidades humanas, nos termos da sociedade burguesa. Se, por um lado, a produção de ciência e tecnologia nos

permitiu viver a vida de modo extremamente confortável, tanto em termos de habitação, saúde, lazer, transporte, facilidades domésticas etc., por outro, essa mesma objetivação gerou um quantitativo de desempregados que, no momento atual, ameaça a ordem social em seus fundamentos.

Essa situação, provocada pela incorporação de ciência e tecnologia, tem início no século XIX, na Europa. A indústria que, em seus primórdios, absorveu até o trabalho infantil, começa por expulsar das fábricas, primeiro, as crianças, quando as máquinas ocupam o seu lugar na produção. Até então, não se falava em *meninos de rua*. O que havia eram *meninos na fábrica*. Hoje, não só assistimos à crescente ampliação do contingente de meninos de rua como vemos desfilar, diante de nossos olhos atônitos, famílias de rua, gerações de rua.

É claro que existem causas de ordem conjuntural que interferem na produção dessa situação, mas essas empalidecem diante da causa estrutural que determina a ampliação desse contingente, cada vez mais volumoso, de pessoas fora da produção. Como causa estrutural tem-se o movimento histórico da produção capitalista, no seu anseio de elevar o nível de produtividade e, em consequência, o lucro de suas indústrias.

Os jornais têm nos trazido, diariamente, informações acerca do corte de trabalhadores na produção. Muito mais do

... hoje, não só assistimos à crescente ampliação do contingente de meninos de rua como vemos desfilar, diante de nossos olhos atônitos, famílias de rua, gerações de rua.

que no Brasil, é nos países de tecnologia mais avançada, como Alemanha, Japão, Estados Unidos, que o fantasma da automação ameaça a sobrevivência de grandes parcelas da população,⁵ ao

⁵ Dados acerca do corte de trabalhadores na produção foram apontados nos seguintes trabalhos:

mesmo tempo em que inviabiliza a relação de troca entre força de trabalho e salário.

A gradativa extinção dessa relação, provocada pela necessidade de manutenção ou ampliação do lucro das empresas, ao mesmo tempo em que responde a tal necessidade, cria outras:

1. Como organizar a produção capitalista para a geração do lucro, mantendo em seu interior um quantitativo mínimo de trabalhadores assalariados?

A resposta vem sendo dada pelos setores empresariais e pelas grandes indústrias. Essa resposta se apresenta no interior das indústrias como a superação da produção seriada, própria dos processos *tayloristas* e *fordistas* de trabalho, e sua substituição pelo *toyotismo*, cuja característica básica reside na capacidade de um mesmo trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas. O trabalho passa, então, a ser “realizado em equipe, rompendo-se com o caráter parcelar típico do fordismo”⁶. Isso “flexibiliza” o aparato produtivo, bem como toda a organização do traba-

número cada vez maior de trabalhadores dos processos de produção. Logo, não é difícil concluir que tal resposta, baseada no interior do *mundo do trabalho*, se, por um lado, responde à necessidade de obtenção do lucro, por outro, estimula o esfacelamento da relação fundamental que ergueu a sociedade burguesa: trabalho x salário.

2. Como produzir condições de sobrevivência aos seus membros (quase a totalidade), que não conseguem mais realizar a troca de seu trabalho por salário?

Aqui, a resposta vem sendo dada através de ações desenvolvidas: 1) pelo Estado, materializado nos ministérios, secretarias públicas e pelos governos; 2) pelo conjunto da sociedade, materializado pelas ONGs (Organizações Não Governamentais), conselhos estaduais, municipais, instituições filantrópicas, etc.

E aqui chegamos também ao âmago de nossa questão: visto que a população infante-juvenil, que é objeto mais enfático das preocupações gerais e mais

imediatamente alvo das políticas de atendimento, é aquela de jovens e crianças que fazem da rua sua morada e, mais de perto, “ameaçam” a ordem social e, mais

de perto, sensibilizam as emoções e, mais de perto, provocam um sentimento de urgência em *resolver o problema* e, visto, ainda, que a existência dessas crianças e adolescentes de ruas é resultado de uma relação social (trabalho X salá-

Essa resposta se apresenta no interior das indústrias como a superação da produção seriada, própria dos processos "tayloristas" e "fordistas" de trabalho, e sua substituição pelo "toyotismo".

lho e, explicitado de um ponto de vista histórico, significa apenas a intensificação da exploração do trabalhador, uma vez que um único indivíduo passa a desempenhar as tarefas de vários outros, o que permite a expulsão de um

ALVES, Gilberto Luiz. Quatro teses sobre a produção da escola pública contemporânea. *Rev. Intermeio*, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 6-18, 1995.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. *A profissionalização do ensino de 2º grau em MS*. Campo Grande, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. p. 23-25.

ARRUDA, E.E. Trabalho e escolarização em carvoarias de Mato Grosso do Sul. IN: SENNA, E. (org). *Trabalho, Educação e Política Pública*. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2003.

⁶ ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* 3. ed. São Paulo : Cortez; Campinas : Ed. UNICAMP, 1995. p.26.

rio) que, no seu processo de extinção, irá ampliar, gradativa e inevitavelmente, esse contingente, indagamos: qual a resposta possível ou a mais adequada a essa situação social, gerada pela necessidade do lucro desenfreado?⁷

A resposta exige uma compreensão dos efeitos que a falência da relação fundamental – trabalho x salário – causa no conjunto de toda a sociedade.

Nesse sentido, é que outras categorias de análise se tornam fundamentais, vindo somar à de necessidade: são as de luta e movimento.

A própria história tem mostrado que, no tempo que antecede o surgimento de uma nova sociedade, tudo se torna diluído, sem uma forma precisa: as instituições que representam a velha sociedade, os valores que a sustentam, as leis que a regem. Isso acontece porque as instituições, as leis, os valores, qualquer coisa que seja, são construções humanas e, portanto, sociais. E quando uma sociedade entra em crise permanente, porque a relação fundamental que a erigiu e sustentou entrou em colapso, todas as suas construções

perdem o vigor. E olhando para a história, único olhar que nos permite enxergar a realidade em movimento e, portanto, livre dos dogmas e, por isso mesmo, de forma científica, podemos detectar na sociedade atual, todos os indícios de sua senilidade.

Somente a busca da teoria, porém, pode confirmar esses indícios. Aqui foi a leitura dos clássicos⁸ que permitiu captar o movimento da história, pelo relato dos homens que a viveram. Por

E olhando para a história, único olhar que nos permite enxergar a realidade em movimento (...) podemos detectar na sociedade atual, todos os indícios de sua senilidade.

essas leituras, confirmam-se dois supostos básicos: 1) Podemos observar semelhanças entre o momento de falência da relação de servidão, própria do feudalismo, e este momento da sociedade contemporânea: grandes contingentes de desocupados, sem uma relação de trabalho que lhes permita a sobrevivência⁹; um novo jeito de trabalhar instaurando-se¹⁰, o esforço de toda a sociedade na defesa de suas instituições, relações e

⁷ [...] O lucro ou nunca é exposto ou desempenha um papel altruísta, providencial (para aqueles que, na verdade, ele arruína. Ele nunca é debatido, jamais é posto em questão, enquanto tudo é mobilizado para ir em sua direção. Vivemos acorrentados no interior de tal não dito, de tal política inteiramente ligada a esse não-dito preponderante, tacitamente aceito, [que vivemos acorrentados no interior] dessas lógicas inevitáveis, posto que dele decorrem, e que não precisam ser demonstradas. [...] FORRESTER, Viviane. *Uma estranha ditadura*. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP: 2001. p.24.

⁸ “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo”. ALVES, Gilberto Luiz. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Rev. Novos Rumos*, São Paulo, n. 16, p. 89-112, 1990. p. 112.

⁹ Artigo publicado em revista editada pelo SEBRAE alerta para esse fato: “A OCDE, organização dos sete países mais ricos do mundo, estima em 35 milhões os desempregados nos países desenvolvidos”. E prossegue: “para o consultor norte-americano William Bridges, um dos principais anunciadores dessa nova era (escreveu o livro *Job Shift*, traduzido como *O mundo sem empregos*), essa situação só tende a se acentuar gerando um abalo tão grande na vida das pessoas comparável ao que ocorreu na Revolução Industrial, quando trabalhadores rurais se transferiram para as cidades. Pessoas que conheciam o trabalho em família tiveram que se submeter a um patrão, a desumanas horas de trabalho, a um salário fixo, o que significou um grande sofrimento”, diz, prevendo sofrimentos semelhantes para breve. *REVISTA INOVAÇÃO EMPRESARIAL*, ano 4, n. 70, mar. 1996. p. 5-6.

¹⁰ Essa questão pode ser aprofundada em HAMMER, Michael; CHAMPY, Jonas. *Reengenharia revolucionando a empresa*. 28. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1994. p. 1-197. Nessa obra os autores

valores em colapso¹¹, os limites do conhecimento produzido para a compreensão da nova sociedade em curso¹². 2) A sociedade burguesa só conseguiu firmar sua relação fundamental e erguer-se nos patamares atuais em decorrência de sua luta feroz enquanto nova força histórica emergente, com as forças feudais no seu movimento de conservação da história. Com as manufa-

de burguesa; e o poder político de uma aristocracia improdutiva e feroz na defesa de seus privilégios.

Uma vez instaurada, após séculos de luta, a sociedade burguesa organiza seu Estado, sob a égide do qual, por muito tempo, avançou. Na leitura de Locke encontram-se os elementos necessários à compreensão do Estado burguês, cujo surgimento decorreu exatamente da

Na leitura de Locke encontram-se os elementos necessários à compreensão do Estado burguês, cujo surgimento decorreu exatamente da necessidade de organizar a sociedade em defesa da relação de propriedade.

necessidade de organizar a sociedade em defesa da relação de propriedade¹³. Nesse momento, estado e sociedade se confundem porque seus interesses são os

mesmos. Existe uma nova sociedade em curso que outorga ao Estado o gerenciamento do bem comum. A dinâmica de cobrar impostos à produção -e com eles promover o atendimento às necessidades sociais- é a tônica do Estado burguês, o que permitiu, inclusive, por um determinado período, a possibilidade de um Estado do Bem-Estar Social¹⁴, até o momento em que a concentração, acu-

mesmos. Existe uma nova sociedade em curso que outorga ao Estado o gerenciamento do bem comum. A dinâmica de cobrar impostos à produção -e com eles promover o atendimento às necessidades sociais- é a tônica do Estado burguês, o que permitiu, inclusive, por um determinado período, a possibilidade de um Estado do Bem-Estar Social¹⁴, até o momento em que a concentração, acu-

recorrem a Adam Smith para evidenciar as diferenças entre o trabalho que marcou a sociedade burguesa em seus primórdios e como este vem mudando a sua dinâmica, no momento atual. Sem nenhuma garantia de que essa mudança represente o novo, podemos fazer uma analogia com o momento em que, por força de necessidades sociais, as operações do processo artesanal foram seccionadas e distribuídas a diferentes trabalhadores possibilitando, assim, a modalidade do trabalho manufatureiro.

¹¹ O esforço da Inquisição enquanto instrumento acionado pela Igreja Católica para a preservação das instituições, relações e valores feudais encontra analogia na proliferação de leis, observada na sociedade atual como um esforço geral, tão inútil como as fogueiras, que mesmo ardendo com vigor não detiveram a marcha da história. Lembrando que a “igualdade perante a lei protege a desigualdade perante a vida”. FORRESTER, op. cit. , p. 97.

¹² O conceito de qualidade total, a recorrência ao ecletismo e à interdisciplinaridade, são alguns dentre os muitos exemplos de produção e perspectiva de conhecimento que não contribuem para as reflexões acerca das necessidades sociais que vêm sendo engendradas pelo movimento dos homens na realização da história e, portanto, para a detecção do “novo”, no interior de velhas relações. Também o conhecimento produzido pela filosofia medieval transformou-se em mero exercício escolástico no momento em que novas forças sociais emergiam na história. O grande demolidor iluminista Voltaire ironiza aquele pensamento, na figura do filósofo Panglós.

¹³ LOCKE, op. cit.

¹⁴ Harvey discute a configuração dos poderes do Estado no período pós-guerra, a partir de 1945. Afirma o autor: “[...] O Estado teve de assumir novos e (Keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais. [...] Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação de políticas fiscais e monetárias no pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc- vitais para o crescimento da produção e consumo de massa e

mulação e centralização de capitais, de um lado, e a avalanche de novas tecnologias, reorganizando toda a produção, de outro, inviabilizaram o encontro entre as duas forças básicas da sociedade burguesa: capital e trabalhadores. Estes, afastados da produção, sem possibilidade de gerar riqueza social, mas sempre com necessidade de sobrevivência, direcionam o Estado para além de sua função de provedor do bem-estar social. A partir de um dado momento, esse Estado se depara com um contingente tão volumoso de pessoas fora da produção que passa a não conseguir atender a todas as necessidades sociais, limitando-se a uma função predominante: realocar os excedentes da produção¹⁵. E até esse papel tem cumprido a duras penas. A crise mundial da economia burguesa, somada à corrupção e ao clientelismo, aos quais o Estado tem sempre que recorrer para manter sua sobrevida enquanto instituição em colapso, não lhe permite um desempenho melhor do que aquele que vem realizando. Ao criar escolas, creches, ao inchar instituições públicas com subempregos, ao formular políticas de atendimento à população, atende

apenas no limite de suas possibilidades para garantir condições mínimas de sobrevivência e “equilíbrio social”. Tal é a tarefa que, contemporaneamente, o grande capital internacional outorga ao Estado.

De modo que a sociedade burguesa tem, hoje, o Estado possível, as instituições possíveis, os valores possíveis. Uma sociedade claramente mergulhada na barbárie não poderia conter, no seu interior, algo infenso à barbárie. É, portanto, dentro desses limites e possibilidades que realizamos o tratamento dos dados coletados naquela pesquisa. Um momento assim, no qual claramente há indícios de que uma sociedade está no seu limiar, possibilitando o surgimento de uma outra, porque todas as suas relações entraram em colapso, nos traz, amalgamados na mesma realidade, elementos do velho e do novo e delinea, nitidamente, um movimento compacto de forças sociais conservadoras, no ímpeto de salvar as relações burguesas, promulgam leis, decretos, definem e

A partir de um dado momento, esse Estado se depara com um contingente tão volumoso de pessoas fora da produção que passa a não conseguir atender a todas as necessidades sociais...

que garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação [...] HARVEY, David.. *Condição pós-moderna*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁵ [...] “Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passa a produzir imensas quantidades de excedentes; por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos são liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército industrial de reserva. Esse processo, que tende a se exacerbar gradativamente, contraditoriamente, faz aumentar o número de ociosos e miseráveis. O parasitismo se reflete em especial na evidência de que os ociosos vivem de consumir rendimentos do capital, ou seja, vivem de consumir parcelas de mais-valia. As camadas médias da sociedade capitalista, para efeito de ilustração, correspondem a uma das formas de existência desses ociosos. É muito significativo que, mesmo imediatamente após a Revolução Industrial, mas de forma mais expressiva com o advento do imperialismo, essas camadas tenham passado por um processo de ampliação intensivo, cujas características aproximam-no mais da idéia de inchamento.

“Sob o imperialismo, portanto, o parasitismo se impõe, assim como a sua reprodução cada vez mais intensa. Contudo, para que esse processo de reprodução funcione sem maiores traumas para o próprio capitalismo, é indispensável controle. Esse controle é assumido pelo Estado, que organiza o parasitismo e transfere, por meio de impostos, parte dos ganhos dos capitalistas para as atividades improdutivas.” ALVES, As funções ..., p.102-103.

redefinem políticas, desencadeiam ações, numa tentativa desesperada de ajustar, com todo esse aparato, o movimento da vida dos homens no interior de relações falidas. E a razão porque, apesar de todos os esforços do Estado e da sociedade, não há o ajuste é que novas forças sociais estão em curso, apontando para uma

uma pesquisa sobre a qualidade do atendimento dado a crianças e adolescentes.

Temos claro o risco de que este referencial teórico possa ser confundido, com referenciais já superados que trabalham na linha do “determinismo histórico”. Essa confusão poderá decorrer da superficialidade na realização das leituras necessárias a uma apreensão radical do método. A compreensão da atualidade e do caráter inovador do

Entendemos que o mínimo para intervir numa situação é conhecê-la em suas raízes. Caso contrário, corremos o risco de aprofundar as feridas acreditando saná-las.

nova relação social, da qual não temos ainda o delineamento. Mas, tendo já os indícios, podemos tratar os dados colhidos ao longo da pesquisa no sentido de direcionar ações, ou na perspectiva de conservar (inutilmente) as relações vigentes, ou de buscar a compreensão do novo, cada vez com mais vigor.

referencial exige um debruçar rigoroso e de longo prazo sobre as fontes clássicas.

Pretendemos com este artigo estabelecer a interlocução com pesquisadores, de quem são exigidas respostas e soluções imediatas para determinados problemas e aos quais compete, pelos limites da própria história, somente elucidar, por meio da investigação, a natureza histórica dos objetos estudados.

Algumas Considerações Finais

Seja dito claramente que não pode ser formulado um juízo correto nem sobre o nosso método nem sobre suas descobertas, pelo critério corrente - as antecipações; pois não nos podem pedir acolhimento do juízo cuja própria base está em julgamento

Francis Bacon

O objetivo deste trabalho, já colocado inicialmente, foi o de apresentar os pressupostos teóricos metodológicos que nortearam o desenvolvimento de

O que o referencial utilizado no presente artigo não pode, por seu caráter histórico, é se propor a oferecer modelos e receitas. O que pode é colocar como tarefa possível a busca de uma compreensão mais profunda acerca do emaranhado de forças sociais que produzem o objeto investigado. Entendemos que o mínimo para intervir numa situação é conhecê-la em suas raízes. Caso contrário, corremos o risco de aprofundar as feridas acreditando saná-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Quatro teses sobre a produção da escola pública contemporânea. *Rev. Intermeio*, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 6-18, 1995.
- ALVES, Gilberto Luiz. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Rev. Novos Rumos*, São Paulo, n. 16, p. 89-112, 1990.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.
- ARGUELHO, Ana A. Souza. *A obra literária e a crise da modernidade*. Campo Grande: 2001. (Em mimeo).

- ARRUDA, E.E. ; SOUZA, A A S.; LIMA, M. F.E.M.; PEREIRA, S.M. *Sobre(o)viver da criança e do adolescente em Campo Grande/MS*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande /MS, 1996. (Em mimeo).
- ARRUDA, E.E. Trabalho e Escolarização em carvoarias de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. *Trabalho, Educação e Política Pública*. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2003.
- BACON, Francis. *Novum organum*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os Pensadores)
- HAMMER, Michael; CHAMPY, Jonas. *Reengenharia revolucionando a empresa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).
- MARX, Karl; FRIEDERICH, Engels. *A ideologia alemã*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- REVISTA INOVAÇÃO EMPRESARIAL, São Paulo/SP: ano 4, n. 70, mar. 1996.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Tradução por Neil Ribeiro da Silva. 2 ed., v. 1. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : EDUSP, 1977.
- SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. *A profissionalização do ensino de 2º grau em MS*. Campo Grande, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

.....

Este artigo discute a relação entre educação e trabalho nos ervais mato-grossenses no período compreendido entre os anos de 1870 a 1930. O período circunscrito justifica-se por se tratar de uma época em que a economia do mate mais se desenvolveu. Objetiva-se fazer uma análise descritiva do processo de elaboração da erva-mate, observando as modificações e de que forma esses trabalhadores transmitiam às novas gerações o saber contido nesse trabalho. Como fontes foram utilizadas obras da historiografia, da literatura e entrevistas. Para enriquecer o conteúdo, esse estudo traz, também, a descrição do processo utilizando-se de fotografias. Como fundamento foi utilizada a teoria de Marx sobre a objetivação do trabalho.

Palavras-chave: Educação, Manufatura, Erva-mate, Fronteira, Mato Grosso

This article discusses the relation between education and labor in the Mato Grosso tea plantations during the period 180-1930. Its justification is that during this period that the plantations were most developed. The objective was to make a descriptive analysis of the process of elaboration of this plant, observing the modifications in the form with which workers transmitted to the newer generations knowledge contained in this labor. Histories, literature and interviews were used as sources. In order to enrich the content, the study also carries a description of the production process using photography. Marx's theory was used as its basis.

Keywords: Education, Manufacture Herbal-Tea, Frontier; Mato Grosso

Trabalho e Educação nos Ervais de Mato Grosso (1870-1930)*

Carla Villamaina
Centeno

Professora da Universidade
Estadual de Mato Grosso
do Sul - UEMS e da
Universidade para o
desenvolvimento do
Estado e da Região do
Pantanal - UNIDERP.

Introdução

Devido às especificidades econômicas da região da fronteira com o Paraguai - produção da erva-mate e criação de gado - a educação do trabalhador e da maioria da população desenvolveu-se no próprio trabalho. Por esse motivo, realizaremos nesse estudo, uma análise de um trabalho desenvolvido na região que sustentou grande parte da população local: a exploração da erva-mate. Além disso, essa atividade econômica foi, no período descrito, uma das principais fontes de arrecadação estadual, chegando até mesmo a conceder empréstimos para o Estado.

O trabalho nos ervais era realizado em grande parte pela população paraguaia. Estes, por dominarem o processo técnico de produção da erva-mate, tornaram-se extremamente importantes como mão-de-obra

* Este estudo é parte integrante da dissertação de mestrado: *A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso: crítica da historiografia regional, de suas concepções de história, trabalho e cultura (1870-1930)*, listada ao final nas Referências Bibliográficas. O trabalho foi orientado pela Prof^ª. Dra. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente e financiado pela CAPES.

especializada da região. Começaram a migrar para o sul de Mato Grosso no final de Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) devido a grande instabilidade que se instalou nos anos seguintes no Paraguai, cujos reflexos afetaram diretamente o camponês que perdera a terra como seu único meio de sobrevivência.

Nessas circunstâncias, os trabalhadores eram empregados pelas empresas da região, principalmente as ervateiras, num sistema conhecido por *escravidão por dívidas*. O controle dos ervais em Mato Grosso foi realizado por longos 50 anos, no sistema de arrendamento e monopolizado pela Companhia Matte Larangeira¹, empresa

multinacional, com sede em Buenos Aires².

Esses migrantes, foram vindo pela fronteira seca, em grandes levadas, e representaram uma das maiores ondas de imigração ocorridas na fronteira sul de Mato Grosso. Muitos, não tendo capital disponível, ocupavam as terras devolutas e logo eram expulsos pelos grandes proprietários acusados de cometerem crimes na região. Juntando-se aos indígenas escravizados pelos latifundiários da região, essa população foi empregada em várias atividades, numa região ainda carente de mão-de-obra.

Os indígenas bem como alguns brasileiros também foram incorporados aos trabalhos da erva-mate, mas a predominância sempre foi do trabalhador paraguaio. Isso se explica devido ao controle que essa população tinha do processo de traba-

O controle dos ervais em Mato Grosso foi realizado por longos 50 anos, no sistema de arrendamento e monopolizado pela Companhia Matte Larangeira, empresa multinacional, com sede em Buenos Aires.

¹ Grafado com “g” por tratar-se do sobrenome do fundador: Tomáz Larangeira.

² Os ervais na fronteira de Mato Grosso começam a ser explorados legalmente, no final da Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870), em uma vasta região do cone sul do Estado de Mato Grosso. Tomáz Larangeira, tendo participado como fornecedor de alimentos para os combatentes da Guerra consegue, em 1882, permissão do governo imperial, para explorar a erva-mate da região. Apesar de não ser o único a explorar ervais na região, Larangeira consegue obter mais benefícios e monopolizar por mais tempo essa atividade. No ano de 1892, Larangeira se associa aos irmãos Murtinho, poderosa família de políticos locais e maiores acionistas do Banco Rio e Mato Grosso, formando a Companhia Mate Larangeira. Configura-se, pela primeira vez em Mato Grosso a interferência do capital financeiro na produção (ALVES, 1985, p. 31). Através do favorecimento político, a Companhia chegou a arrendar cerca de 5 milhões de hectares, tendo sido reduzida em 1916, para menos de 2 milhões. Com sede em Buenos Aires, tornou-se uma potência na região do Prata. Essa empresa teve uma importante atuação na economia mato-grossense, pois explorou os ervais por mais de cinco décadas, chegando, até mesmo, a conceder empréstimos ao Estado. Como resultado, passou a exercer um controle político e econômico muito grande na região. Além de controlar toda a região que circundava seus domínios, esteve ela ligada à política local e nacional, exercendo grande influência e indicando aliados para se beneficiar das decisões parlamentares. Em 1929, ocorre uma separação entre a empresa argentina e a situada no Brasil, no entanto, a maioria das ações eram ainda de posse da empresa argentina. Após a década de 1930, devido à política nacionalista de Vargas, procuram seus sócios nacionalizar a empresa. A década de 1930 apresentou-se desfavorável para a Matte e para o trabalho ervateiro ocasionado por crise econômica e política que a afetou profundamente, tendo como resultado a diminuição de suas atividades já na década de 1940. A Argentina, grande importadora da produção mato-grossense de erva-mate, ameaçava as exportações com o crescimento de suas plantações e o aumento em sua produção. Também nessa época, o governo nacionalista de Getúlio Vargas passou a rever as concessões de terras em Mato Grosso, atingindo a Companhia que monopolizava grandes extensões (Centeno, 2000).

lho. Por dominarem o processo técnico de produção da erva-mate, herdada da “tradição” guarani, acabaram se tornando insubstituíveis nessa atividade, como iremos demonstrar mais adiante.

O aproveitamento da mão-de-obra guarani é antigo na exploração da erva-mate, encontrando-se registros nas Missões Jesuíticas. Lá, deduzimos que o trabalho ainda era mais artesanal e que o trabalhador possuía pleno domínio de sua atividade. Assim como outras atividades do sistema capitalista de produção, o trabalho nos ervais passou por modificações que acabaram se refletindo no domínio que esse trabalhador tinha do processo de trabalho. A primeira dessas modificações foi a fragmentação desse conhecimento com a implementação da divisão do trabalho, baseada no modelo das manufaturas. Nesse sistema, perde-se a noção do processo como um todo, especializando determinadas tarefas que ainda dependiam de um saber parcial. Mesmo considerando que o *saber*, depois da introdução da divisão do trabalho, não fosse mais total, a relação de aprendizagem entre o grupo ainda se mantinha.

Por esse motivo, os paraguaios foram imprescindíveis no trabalho ervateiro. A seguir tentaremos demonstrar a razão da adoção dessa mão-de-obra e de que forma a aprendizagem ainda se manteve.

A educação no trabalho ervateiro

Ei-lo, madrugada ainda, pela tapé-hacienda orvalhada, em marcha contra as arboleras. Vai satisfeito, pois, sabe que o raído desse dia lhe garantirá, na certa, uma semana de vida regalada. É o mineiro. O homem que, pela sua perícia e senso produtivo, poderá decidir, em prazo relativamente curto, da sorte de uma ranchada. Se há indício de fracasso no contrato, a sua produção acelerada salvará a situação. É este o elemento ervateiro, precioso por sua função especialíssima, que mais se adapta ao meio (SEREJO, 1946, p.19).

Os trabalhadores dos ervais se diferenciavam pelo tipo de atividade exercida e pelo tipo de remuneração recebida. Seguiu uma série de etapas e possuía seus respectivos trabalhadores especializados em cada uma delas. Havia os que trabalhavam diretamente na elaboração da erva-mate e recebiam por produção e os que estavam ligados ao controle da produção e à administração. Nesse estudo, vamos tratar dos trabalhadores ligados à elaboração da erva-mate.

O trabalho se iniciava a partir da localização dos ervais nativos. Essa atividade era denominada de *monteada* e o *monteador* era o trabalhador responsável pela procura das erveiras. O monteado não estava ligado diretamente à elaboração da erva-mate, contudo exercia um papel fundamental que merece ser destacado. Para que pudesse encontrar as *minas* de ervais, deveria possuir este trabalhador um conhecimento das matas e da região, como aponta Serejo nessa passagem: “adquire tanta experiência nessa importantíssima missão, que encarando a natureza da vegetação, pode atestar, com absoluta segurança, se existe ou não erva naquele eito”(1986, p.55). Refere-se esse autor, também, à habilidade desse profissional num conto em que o filho teria aprendido com o pai a profissão de monteado:

No entardecer de um certo dia, surge na Ranchada “Sagüi”, a pé, bastante martirizado pela longa caminhada (...) Disse que vinha de Vila Encarnación, onde chegara informação da riqueza da ranchada e da facilidade de ganhar plata. Era monteado de ofício desde jувencito, como su padre, e gustaria de hacer, en el trabajado, la misma ocupación profesional (grifos do autor) (SEREJO, s.d, p. 41).

Era o monteado, ainda, o responsável pela demarcação e distribuição do terreno dando origem às *tenditas*, a serem exploradas por cada trabalhador.

Achadas as erveiras, instalava-se o rancho, onde montava-se toda a infraestrutura capaz de atender à produ-

ção e às necessidades dos trabalhadores.³

O próximo passo era de responsabilidade do mineiro⁴, que de *machete* (facção) em punho seguia para os ervais para começar o dia de trabalho. Realizava três atividades no campo, começando pela poda da erveira, pelo sapeco⁵ das folhas, terminando pelo carregamento do feixe de erva até o local destinado à secagem das folhas. Iniciava seu trabalho de madrugada só terminando na pesagem de sua produção, normalmente no começo da tarde. Às vezes, sua jornada se estendia até o final da tarde, pois retornava ao campo para fazer novo carregamento, o *juruaçuá*.

Sobre esse processo, consta que, apesar de simples, requeria do mineiro uma certa prática. Ao realizar o corte das folhas, por exemplo, o mineiro já sabia de antemão a quantidade de erva a ser cortada, como proceder à poda, além do que deveria saber se equilibrar nas erveiras, pois qualquer queda poderia ser fatal:

A devastação foi muito comum nos ervais (...) pressionados pela necessidade de obter maior produção, os trabalhadores derrubavam as árvores apressando, assim, a colheita.

O mineiro além de guapo[forte], deve ser também exímio equilibrista. Fica, não raramente, a 6 metros de altura, sustentado por galhos bastante fracos, procedendo ao tini⁶ Para o corte ser perfeito, reteza os músculos, e desfere o golpe. Se errar no cálculo, provocará o desequilíbrio total, e uma queda poder-lhe-á ser fatal (SEREJO, 1946, p. 21).



Figura 1 - Procedendo à poda.

FONTE: SILVA, 1939.

Nem sempre eram podadas as erveiras. A devastação foi muito comum nos ervais e duramente combatida pelas autoridades, que impunham normas e leis proibindo a derrubada dessas árvores. Contudo, pressionados pela necessidade de obter maior produção, os trabalhadores derrubavam as árvores apressando, assim, a colheita (DONATO, 1976, p.18).

³ O rancho era uma espécie de acampamento improvisado, montado no próprio campo, local onde se realizava o fabrico do mate cancheado. A estrutura de um rancho compunha-se basicamente de equipamentos necessários para o preparo da erva, moradia para os trabalhadores (casinhas de sapé), depósitos, bem como de uma “comissaria”, ou seja, espécie de administração onde se abrigavam os mantimentos (armazém) e a contabilidade do rancho. Quando o erval era de grande porte, os trabalhadores se deslocavam somente com seus ranchitos (moradias) para ficarem mais próximos dos pontos de exploração (ARRUDA, 1986, p.94). Os ranchos eram controlados através da administração central que indicava um funcionário responsável pela produção. Eram chamados de ranchos “por administración”. Havia também os ranchos “por empreitada” controlados pelos “habilitados” que recebiam um adiantamento em dinheiro e infra-estrutura básica para o início da produção. Estes recebiam por produção. Em ambos, a fiscalização era rigorosa para coibir qualquer tipo de extravio de erva. A partir da década de 1930, a Companhia passa a substituir os ranchos “por administración” pelos ranchos “por empreitada” (ARRUDA, 1986, p.96). Arruda (1986, p.97) acredita que esse tipo de medida foi tomado visando ao aumento da produção, já que os habilitados recebiam por quantidade de erva elaborada.

⁴ Trabalhador assim chamado por ser o responsável pelo contato direto com os ervais que se localizavam em manchas e recebiam o nome de “minas”.

⁵ Chamuscamento

⁶ Primeiro corte de folhas do dia (SEREJO, 1946 : 21).

A seguir, o mineiro carregava as braçadas de folhas, denominadas de *arrastas*, que deveriam ser conduzidas, ainda no campo, até o local onde era realizado o sapeco, também conhecido por *overêo*. Esse processo consistia em chamuscar as folhas segurando-as pelo *punho* do galho, a fim de retirar a umidade, evitando que as mesmas perdessem sua cor natural e se deteriorassem (SEREJO, 1986, p. 56). Era feito em fogueiras (*trincheiras* para os paraguaios), protegidas por paus roliços colocados em forma de parede. O sucesso dessa operação também dependia da habilidade e do conhecimento de seu executor. Este deveria escolher bem o tipo de lenha a ser utilizado, que não desprendesse muita fumaça e executar o sapeco com certa rapidez a fim de não queimar as folhas. Se o mineiro fosse novato, diz Serejo, as folhas eram por demais sapecadas e adquiriam um tom escuro-azulado, resultando em sua perda. (1946, p.24). A tarefa do sapeco, segundo Donato (1959, p.24), era insalubre, pois o mineiro respirava muita fumaça ao queimar as folhas da erva. Quando realizava essa atividade, costumava o mineiro gritar bem alto (*mburear*) produzindo eco pelas matas. Era crença, segundo Serejo, que sem o *mbureio* a erva sairia de qualidade inferior. Na verdade, sozinhos nas matas, distanciados uns dos outros e correndo todos os riscos de um penoso trabalho, os trabalhadores utilizavam-se do *mbureio* para se comunicarem: “um grito, chama a atenção: dá sinal de vida; dois gritos, indicam que o peão está satisfeito; tudo está correndo bem, e três gritos, as coisas vão mal, existem dificuldades” (SEREJO, 1986, p.161). A poda e o sapeco duravam

Normalmente, os mineiros carregavam mais de 200 quilos às costas. Recebendo por produção, chegavam, muitas vezes, a transportar 300 quilos de erva.

cerca de 6 horas de trabalho (SEREJO, 1946, p.25).

Logo após o sapeco, as folhas da erva eram arrancadas da haste ainda quentes (*depinico*) e reunidas num fardo de nome raído, levado às costas pelo mineiro, diretamente até o barbaquá⁷, local onde eram definitivamente tostadas. Caso a distância ultrapassasse 3.000 passos (2 quilômetros), este era conduzido até as *arrias*⁸ ou carroças, para depois chegar até o barbaquá (SEREJO, 1946, p.21). O raído constava de um trançado de couro, utilizado para carregar a erva às costas. Era sustentado pela cabeça, onde se passava uma alça forte, a qual evitava que a espinha dorsal se partisse. Normalmente, os mineiros carregavam mais de 200 quilos às costas. Recebendo por produção, chegavam, muitas vezes, segundo Serejo (1946, p.26), a transportar 300 quilos de erva. Esse sistema de carregar o raído às costas já era comum desde o século XVII, quando os índios de Guairá carregavam erva “às costas à léguas de distância” (LINHARES, 1969, p.12).



Figura 2 - Transportando o raído

FONTE: SILVA, 1939.

⁷ Espécie de forno utilizado para torrefação da erva.

⁸ Tropas de mulas



Figura 3 - Transportando o raído

FONTE: Arquivo Público Estadual/MS.

Observe-se como Serejo descreve a técnica utilizada por esse trabalhador

Traz às costas, qual Hércules, com suas passadas de orangotango, a colheita do dia. Vem tateando, apoiando-se aqui e ali, pois uma pisada em falso poderá ocasionar a pronta ruptura de algum órgão. Quando é longo o percurso a vencer, faz uma parada, apoiando a carga no burrinho [tronco]: vai tunguear [descansar] um pouco. Logo depois, ajeita-a cuidadosamente e põe-se de novo em marcha (SEREJO, 1946, p. 25-26).

Como se vê, para transportar o raído através desse sistema, além da força, era preciso equilíbrio e prática, pois um passo em falso faria partir a coluna do mineiro. Caso isso ocorresse, este era sacrificado no próprio local, pois não havia recursos nos ranchos ervateiros

Para transportar o raído através desse sistema, além da força, era preciso equilíbrio e prática, pois um passo em falso faria partir a coluna do mineiro.

como médicos ou remédios (a não ser os caseiros) que possibilitassem atender esse tipo de ocorrência. Além do mais, quem iria manter um mineiro inválido? Vale a pena citar trecho de uma história contada por Gomes, que se refere ao problema que a falta de habilidade do mineiro nessa atividade poderia acarretar:

Jovem agitado e ambicioso, almejava enriquecer rapidamente. Nos primeiros dias de ranchada, já arcava com 150 quilos de erva às costas. A chuva fazia a terra escorregar, e a lama cobria o tape hacienda [caminho principal do erval]. Os mineiros mais antigos bem que recomendaram: vamos com calma, é pe-

rigoso. O raído é para ser transportado e não para quebrar a espinha. Dito e feito. O pé falseou. A queda foi num segundo. É a espinha dorsal partida... (GOMES, 1986, p. 403).

Percebe-se, por esta citação, ser indispensável o aprendizado para esse trabalho e o quanto era importante contar-se com a experiência dos mineiros mais “antigos”. Estes sabiam que, além da prática e equilíbrio, era preciso paciência para aprender todas as armadilhas traiçoeiras, como a condição da estrada e a chuva. Mas é óbvio que, por se tratar de uma atividade muito perigosa, dado o peso e a distância percorrida, nem sempre estes podiam contar com a experiência; devia-se contar, também, com a própria sorte.

Por esse motivo, era imprescindível que o trabalhador passasse por um período de experiência. Daí a necessidade de se começar cedo. Assim, nos ervais, o saber do trabalhador paraguaio era transmitido para os mais jovens que, não raro, se iniciavam nessa profissão em torno de 12 anos de idade.

Poucos dados se têm a respeito de menores trabalhando nos ervais. No entanto, através de relatos das obras de Serejo, que nos conduzem ao dia-a-dia nos

ervais, vamos percebendo que era comum o emprego de meninos no trabalho, em suas várias atividades:

um guaino [meninos aprendizes chamados também de huayno] de treze anos ou quatorze anos muito comum nos ervais, pode conduzir na cabeça um raído de mais de cem quilos. A carga do mineiro adulto, aquele que sabe pisar o chão com técnica e maestria (grifo nosso), pode ultrapassar 300 quilos (SEREJO, s.d., p.85).

Serejo revela, ainda, em um conto, “Mitãrussu”⁹, ser comum a morte dos “pequenos-grandes”, vitimados pelas doenças do sertão e pela própria insalubridade do trabalho:

Quantos deles tomaram na azáfama de elaboração do mate? Centenas e centenas. Idade? entre 12 e 15 anos. Nessa faixa era mesmo um *mitârussu* (...) a “causa mórtis” desses pequeninos heróis que mal sabiam assinar o nome: maleita, apendicite supurada, coice de animais, queda de erveiras quando ajudavam no tiru, arrebatamento dos rins, esmagamento no tombo da carreta, picada de mboi-chini [cascavel], (...) até de facadas, [e] tiros nos bochinchos fronteiriços. (SEREJO, s.d., p.54).

Nos ervais, os meninos eram os alunos da própria necessidade:

Um aluno ervateiro que, normalmente, dá prova, logo de início, de apurado senso de responsabilidade, (...)ouve com atenção as explicações do mestre e segue as suas recomendações com obediência filial (SEREJO, s.d., p. 21).

Empregados na elaboração do mate, essas crianças eram filhos de trabalhadores ervateiros e, em sua maioria, criados nas próprias ranchadas. Havia também casos de meninos órfãos ou abandonados à própria sorte que se encaminhavam aos ervais acompanhando as levadas de trabalhadores arregimentados no Paraguai. Serejo relata o caso de um desses garotos órfãos que, com a idade de 12 anos, teria se encaminhado para a região da fronteira para se tornar um “mineiro de calidad” (SEREJO, 1989, p.109). Antes de se dirigir ao trabalho ervateiro, o pequeno guaino tinha executado inúmeras atividades:

(...)fue lustrabotas, leñador, bañaba a los caballos en la “laguna”, vendedor de dulces, prestrado para cualquier trabajo, cultivador de mandioca, cortador de alfafa, limpiador de patio, sereno[vigia] de depósito, ayudante de carpintero y auxiliar de fabricante de charque para ranchos yerbateros (SEREJO, 1989, p.109-110).

O fator idade para se iniciar na profissão de ervateiro não era muito relevante, o que importava mesmo era “a saúde e o vigor físico” (SEREJO, 1999). Aqueles que ainda não se enquadravam nessa condição prestavam pequenos serviços como “juntar palha de milho, casca de árvore seca, gravetos e outros a

Nos ervais, os meninos eram os alunos da própria necessidade.

fim de acender o fogo da ranchada” (SEREJO, 1999).

O depoimento do Sr. Ramão Oliveira, filho de um ex-ervateiro, confirma, também, o emprego de menores nos ervais, afirmando que era grande o número de crianças nos ranchos ervateiros :

Criança era o que mais tinha. Lá pela idade de 12 anos já começava a trabalhar. Eu tenho conhecimento que tinha um menino que com 12 anos tirava [carregava] de 80 até 120 quilos de erva. Os pais levavam para trabalhar desde pequenos porque não tinha outra coisa. Não estudavam, tinham que viver com aquilo. A educação dele era aprender o que o pai fazia e as meninas aprenderem o que a mãe fazia (OLIVEIRA, 2000).

Os pequenos, assim como os adultos, também sofriam os reverses do trabalho ervateiro. Eram castigados ou até mesmo mortos caso ferissem a “lei” dos ervais. Como já se observou também, a vida desses meninos era constantemente ameaçada pela insalubridade do trabalho e pela violência do meio em que viviam, já que era comum envolverem-



Figura 4 - Mineiros com o pequeno guaino à frente.

FONTE: Arquivo Público Estadual/MS

se em brigas e conflitos armados na fronteira. Um exemplo do envolvimento de meninos nos conflitos armados é a “patrulha bolante”¹⁰ que, segundo Hélio Serejo (1989 : 81), contava com a participação de menores em sua organização.

O trabalho ervateiro era eminentemente “masculino”, não havendo referências do emprego de pessoas do sexo feminino no processo de produção. As mulheres nos ervais se encarregavam dos afazeres domésticos e se responsabilizavam pela educação e manutenção das crianças pequenas. Há registros também de que as mulheres auxiliavam os trabalhadores nas atividades mais leves, como conduzir carregamento de ervas no lombo de burros, ensacar o mate, costurar a sacaria ou, ainda, auxiliar o uru na torrefação da erva (SEREJO, s/d , p.73-74).¹¹

O mineiro possuía uma vestimenta especial para seu trabalho. Nos pés calçava um sapato grosseiro de borracha chamado de plantilha, que era utilizado para dar maior firmeza, evitando que o mineiro escorregasse no transporte do raído ou, ainda, na subida às árvores.

Um pano grosso de saco de aniagem ou pedaço de couro era também utilizado pelos trabalhadores que o prendiam



Figura 5 - Plantilhas e polainas

FONTE: Arquivo Público Estadual/MS.

à cintura envolvendo os órgãos genitais a fim de se protegerem dos espinhos, pontas de pau, marimbondos, etc. (SEREJO, s/d, p.27). Utilizavam também uma espécie de meia (polaina ou piyá-tetyma), feita de pano ou couro, enrolada nas pernas, desde o tornozelo até a altura do joelho como “proteção especial contra golpes de ramos, tocos, espinhos e picadas de cobras” (SEREJO, 1986, p.159). Fazia uso, ainda, de um gorro de pano, denominado nos ranchos de barrete, para evitar picadas de abelhas lambe-lambes. Essa vestimenta era utilizada também pelos guainos (SEREJO, 1999). Contudo, parece que nos tempos mais remotos da exploração, os trabalhadores não dispunham de qualquer proteção para o trabalho; a “maioria era pé no chão mesmo” (OLIVEIRA, 2000).

Após o penoso transporte efetuado pelo mineiro, era a erva pesada pelo capataz, que anotava na caderneta do trabalhador a sua produção. Normal-

O trabalho ervateiro era eminentemente “masculino”, não havendo referências do emprego de pessoas do sexo feminino no processo de produção.

¹⁰ Deduzimos que a “patrulha bolante” era uma espécie de escolta particular da fronteira, possivelmente formada pelos coronéis, visando à repressão dos atos de insubordinação ou à “caça” de fugitivos rebeldes daquela região.

¹¹ As mulheres também teriam outras funções dentro dos ranchos. Eram negociadas entre os peões em troca das dívidas contraídas, lei comum nos ervais, servindo, também, como mecanismo para o aumento do consumo do trabalhador. Precisavam respeitar os duros códigos nos ranchos pois eram punidas quando rebeldes. As relações que os homens estabeleciam com as mulheres reproduziam, de maneira semelhante, as que eram estabelecidas nas relações de trabalho : “(...) a relação do homem com a mulher é a relação mais natural do homem com o homem” (grifos do autor) (MARX, 1978, p. 173).

mente, a produção mínima diária exigida era de 10 arrobas paraguaias¹². A maneira como era realizada a pesagem, denominada de arroba-carém, mostra que esta se constituía em desvantagem para o mineiro que acabava perdendo parte de seu ganho. Segundo Serejo (s/d, p.28), havia um combinado entre o capataz e o mineiro sobre o peso da erva. Caso o raído atingisse a marca de 10,8 arrobas, haveria o arredondamento desse peso para 11 arrobas. Todavia, se o peso não atingisse essa marca, ou seja, se chegasse o raído a pesar 10,79 arrobas o capataz registraria apenas 10.

Chegando a erva ao barbaquá, lá ficava sendo tostada aproximadamente de 12 a 24 horas. O barbaquá era uma espécie de forno de forma côncava, distante do chão, construído exclusivamente de madeira, com longas varas arqueadas e que recebia o calor do fogo através de um canal subterrâneo. Era construído pelos próprios trabalhadores do rancho que já conheciam bem a madeira apropriada evitando o risco de se alterar o sabor da erva (OLIVEIRA, 2000). Nos ranchos maiores os barbaquás eram cobertos por um telhado de palha ou de zinco para evitar o vento e a umidade. Em outras regiões do sul do país adotou-se o *carijo*, que parecia ser um pouco menos eficiente que o barbaquá (LINHARES, 1969, p.307).

De todas as atividades do processo de elaboração da erva-mate, era na da torrefação, realizada no barbaquá, que o trabalhador paraguaio se sobressaía. O executor dessa tarefa era conhecido nos ervaais por *uru*. Uru era um pássaro de hábitos noturnos que tinha um canto

muito forte e que, em épocas de estiaagem, costumava rondar as ranchadas ervateiras (SEREJO, s/d, p.51). Por ser o trabalho no barbaquá realizado à noite, o trabalhador que executava essa tarefa foi logo identificado com o pássaro uru. Além disso, tanto o uru pássaro como o uru trabalhador “cantavam” sempre:

De todas as atividades do processo de elaboração da erva-mate, era na da torrefação, realizada no barbaquá, que o trabalhador paraguaio se sobressaía.

Uru- pássaro-e, uru-homem, são amigos e se entendem. Um geme – cantando- é o uru, do barbacuá, o outro geme soluçando; é o uru – pássaro. O canto de um e o gemido do outro, ameniza o passar da noite interminável, que o clarão do fogo incendeia (SEREJO, s/d, p.51).

O uru tinha uma importante missão a cumprir. Seu trabalho consistia em revirar a erva durante a secagem, utilizando-se de uma vara conhecida pelo nome “pornográfico” de *torotembó* (SEREJO, 1946, p.31). Era ele quem calculava a temperatura, determinando ou não mais lenha, mais fogo e o ponto em que a erva poderia ser retirada do barbaquá. Dele dependia, também, a escolha da lenha, que não podia desprender muita fumaça. O processo durava de 12 a 24 horas. Afirma Serejo (1946, p.27) que o uru reconhecia, de longe, num raído, qualquer folha que viesse misturada ao mate¹³. Chamavam-no de o “rei” da ranchada. Por ser essa atividade também dotada de técnica, era natural que tivesse um aprendiz, chamado de huayno (menino). Percebemos, através de um trecho do romance de Hernani Donato, *Selva Trágica*, que o mestre do barbaquá mantinha uma relação quase paternal com seu aprendiz,

¹² A arroba paraguaia tem dez quilos, já a brasileira quinze (SEREJO, s/d , p. 28)

¹³ Não era muito raro haver sabotagem por parte dos mineiros que costumavam misturar outros tipos de erva ao mate.

transmitindo-lhe, também, os ensinamentos da vida:

Aquele menino era a sua vaidade: ensinava-lhe o que sabia. A princípio só lhe contara das coisas da erva, do fogo, de como se deve remexer, precaver-se contra o tempo, a noite e a luz. Quais as lenhas que devia preferir e quais as que valia a pena evitar. Depois lhe contaria a respeito dos homens e das mulheres, do trabalho e do amor (DONATO, 1976, p.34-35).

A etapa da torrefação da erva-mate era considerada, dentro do rancho, a de maior importância (SEREJO, 1946, p.27). Dela dependia a qualidade final da erva, o seu gosto. Do “saber-fazer” do uru dependia o êxito da comercialização. Serejo afirma que quando não se trabalha bem a erva no barbaquá ela “fica ardida e recebe, então, o nome de picada” (SEREJO, s/d, p.52).

A atividade de torrefação, além de ser a de maior especialidade no erval, era também a de maior insalubridade, devido às altas temperaturas e à quantidade de fumaça aspirada pelo trabalhador.

Essa atividade, além de ser a de maior especialidade no erval, era também a de maior insalubridade, devido às altas temperaturas e à quantidade de fumaça aspirada pelo trabalhador:

Um uru jamais chega à idade madura. Vive oito ou dez anos que são oito ou dez safras, ao redor do barbaquá, virando e revirando a erva, recebendo no peito o calor do fogo e nas costas a friagem da noite. Oito ou dez anos o uru vive e é rei. Depois morre-morrendo (DONATO, 1976, p. 34).



Figura 6 - Secagem da erva no barbaquá.

FONTE: Arquivo Público Estadual/MS.

Saindo do barbaquá, a erva deveria ser cancheada, ou seja, triturada num processo manual que consistia em bater nas folhas violentamente, com grandes facões ou espadas de madeira (aporreador), reduzindo-as a um quinto do seu tamanho para depois ser socada no pilão e ensacada. Essa tarefa era realizada pelos cancheadores e, ao que parece, seu trabalho durava demasadas horas, chegando até a um dia inteiro.

O ensacamento era outra operação, distinta do cancheamento, também chamada pelos paraguaios de ataqueio, e o seu profissional, o atacador. Esse processo exigia cálculo e muita paciência, porque uma carga excessiva poderia arrebentar a sacaria. O trabalho de

ensacamento, se comparado com os demais, era mais leve e poderia ser feito dentro de casa, em ritmo determinado pelo próprio atacador. Mas era desprezado pelo

paraguaio: “trabajo en la casa, solamente para mujer” (SEREJO, 1986, p.64). O peão paraguaio, conforme os autores mais antigos afirmam, era exibicionista, e preferia os trabalhos que exigiam mais força, mais valentia. Esse fato, segundo Arruda (1989, p.131), era incentivado pela Companhia, como mecanismo para aumentar a produção.

Após o ensacamento, os carreteiros se incumbiam de distribuir a erva até



Figura 7 - Ensacando o mate.

FONTE: SILVA, 1939.

os portos para ser embarcada até os moinhos de beneficiamento. No caso da Companhia, esse processo era feito na Argentina.

O transporte da erva, nessa época, era realizado pelas antigas carretas paraguaias, conhecidas regionalmente como carretas-coras. As coras, como meios de transporte na fronteira, foram largamente utilizadas para esse fim. Eram enfeitadas pelos carreteiros que, orgulhosamente, bem à moda da fronteira, procuravam destacá-las com inúmeros adereços coloridos:

As coras tornaram-se célebres pelos enfeites de picanas ou ferrões, com penas de pássaros das mais variadas cores, caprichosamente distribuídas e de fixação segura. Ventasse forte ou chovesse, o colorido berrante, ali permanecia, representando o gosto, a paixão pelo ofício e o grande orgulho do carreteiro (SEREJO, 1986, p.68).

Por fim, as carretas que partiam da região de Ponta Porã rumavam em direção aos rios da bacia do Paraná, seguindo, posteriormente, para a Argentina.

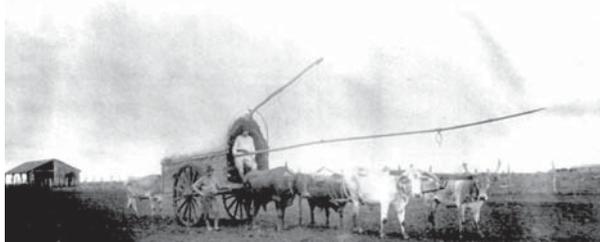


Figura 8 - Carreta-cora.

FONTE: Arquivo Público Estadual/MS.

A organização manufatureira nos ervais de Mato Grosso

Através da descrição do processo de trabalho nos ervais, observamos ser patente a necessidade da mão-de-obra paraguaia. Deste modo, podemos concluir

O trabalho nos ervais seguia certa organização que denominamos de organização manufatureira do trabalho, isto é, era organizado nos moldes da manufatura.

que tanto o mineiro quanto o uru e os demais trabalhadores possuíam uma habilidade técnica, cada um em sua especialidade. Notamos, porém, que algumas atividades eram mais especializadas que outras, como, por exemplo, a do uru, dando origem, dessa forma, a uma hierarquia. Determinadas funções exigiam uma experiência de longos anos, tornando-se “vocação” para os trabalhadores paraguaios e sempre transmitidas aos mais novatos.

Como se pôde verificar, todos os processos e etapas descritos, a respeito da produção da erva-mate, não dispensavam domínio técnico, isto é, era preciso que o trabalhador dominasse seu trabalho. Todavia, este era parcelado em várias tarefas com seus respectivos trabalhadores em cada uma delas. Apesar de o trabalhador possuir, ainda, a capacidade de dominar parcialmente seu trabalho, ele não possuía mais o controle sobre o processo como um todo. O trabalho nos ervais seguia certa organização que denominamos de organização manufatureira do trabalho, isto é, era organizado nos moldes da manufatura.

É de se crer que os índios Guarani, em épocas anteriores à colonização da América, dominassem todo o processo de elaboração da erva-mate. Eram, sob esse aspecto, trabalhadores qualificados.

Como foi afirmado anteriormente, a exploração da erva-mate na América vem de longa data, tendo-se já algumas referências de sua utilização no período anterior à colonização da América¹⁴. Porém, sua exploração e utilização comercial têm início no século XVI, com a

¹⁴ Segundo Linhares (1969 : 3-4) a “América nasceu bebendo mate. Antes que o espanhol nela pusesse os pés, o seu uso já era praticado pelos indígenas(...)”. De acordo ainda com esse autor, foi achado dentro dos túmulos de Ancon (Peru), local onde os incas enterravam seus mortos, diversas folhas de mate.

organização das *encomiendas* e, mais tarde, no século seguinte, com a introdução das missões jesuíticas que se iniciaram na exploração dessa atividade no Paraguai.¹⁵ Os *encomienderos*, aproveitando-se dessa tradição, exploravam os índios num rigoroso sistema de escravidão que levou inúmeros deles ao total esgotamento (LINHARES, 1969, p.17). O consumo de mate, nesse sentido, foi de primordial importância entre os indígenas, graças às suas propriedades estimulantes que recuperavam os mais debilitados. Dessa forma, o mate, antes condenado por alguns administradores espanhóis e pela Igreja, foi mais tarde considerado, por estes, de extrema necessidade para o trabalho ervateiro à medida que poderia, também, fazer a substituição do álcool, já comum entre os índios¹⁶ (LINHARES, 1969, p.27).

Foram os índios, assim, os responsáveis por introduzir o processo mais rudimentar de elaboração do mate, utilizando-se dos instrumentos e técnicas de preparo, como, por exemplo, a seca-

em cestos às costas por muitas léguas(...)"(LINHARES, 1969, p.17).

Deduzimos que o regime capitalista de exploração da erva-mate, nas *encomiendas* e nas missões jesuíticas, tenderia a eliminar o conhecimento global do processo e se estruturar para organizar esse trabalho de uma forma mais racional, implantando a divisão de trabalho no interior da produção. Esse sistema especializa o trabalho, intensifica-o e barateia-o, possibilitando o aumento da produtividade atendendo, assim, à necessidade vital do sistema capitalista de produção: o lucro. A divisão de trabalho, podemos dizer, é uma das marcas do sistema capitalista de produção que tende, em seu processo de desenvolvimento, a especializar cada vez mais os trabalhadores e os instrumentos de trabalho.

Para que se compreenda melhor o processo de introdução da divisão do trabalho nos ervais, quais suas vantagens e o que ele significava na economia do mate, faz-se necessário esclarecer como se deu, historicamente, a substituição do trabalho artesanal, qualificado, pelo trabalho especializado, no interior do sistema capitalista de produção. A seguir, tentaremos expor esse processo.

No período de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, o trabalho foi se organizando pouco a pouco, ainda com base nas antigas corporações de ofício. As corporações de ofício congregavam trabalhadores que se destacavam por seu saber, isto é, o tra-

O regime capitalista de exploração da erva-mate, nas "encomiendas" e nas missões jesuíticas, tenderia a eliminar o conhecimento global do processo e se estruturar para organizar esse trabalho de forma mais racional...

gem da folha. Segundo Linhares, essa técnica teria sido descrita, no século XVII, por um padre que observava o modo pelo qual faziam os indígenas o fabrico do mate, "no quebrar os ramos, tostar as folhas a fogo e moê-las 'en morteros' para torná-las pó e levá-las

¹⁵ De acordo com Linhares (169, p. 26), os jesuítas inicialmente condenaram a utilização da erva pelos índios guaranis, mas após verificarem que se tratava de uma boa fonte de lucro, passaram inclusive a plantar erva-mate. Ainda, segundo o autor, era o mate que sedimentava as bases econômicas da Instituição. A respeito das *encomiendas*, sistema implantado para exploração das terras e recursos no Paraguai, ver Linhares (1969, p. 16-20).

¹⁶ "O que é certo é que o uso da erva, mais que outro meio humano algum, tem desterrado a embriaguez de nossas reduções antigas e por este meio tão proporcionado devem se conservar livres de tão abominável vício, de sorte que não lhes falte jamais a erva e a tenham em abundância". (TESCHAUER 1926 apud LINHARES., 1969, p.27)

balhador possuía pleno controle do processo de trabalho, em sua concepção e execução. Eram, sob esse aspecto, trabalhadores qualificados.

Sob o regime capitalista, uma nova forma de organização do trabalho se originou, então, das corporações de ofício que se transformaram nas manufaturas de transição, ou seja, nas manufaturas iniciais, estruturadas ainda de forma cooperativa.

O trabalho nas manufaturas iniciais não era ainda objetivado, não se fundamentava na divisão do trabalho. Constituíam-se de um agrupamento de trabalhadores numa mesma oficina que, contratados por um capitalista, vendiam sua força de trabalho por não possuírem os meios de produção. Porém, possuíam ainda o domínio sobre o processo de trabalho como um todo. O simples agrupamento de trabalhadores resultava em vantagem para o capitalista, pelas seguintes razões: 1º) aumento do trabalho médio, ou seja, a compensação obtida entre o trabalho menos produtivo e o mais produtivo; 2º) o trabalho coletivo era mais estimulante do que o individual, portanto haveria uma maior produtividade; 3º) diminuição de custos com o capital constante, ou seja, aquele empregado nos meios de produção (MARX, 1982, p.370-379).

Consequentemente, o aumento da produção e a diminuição de custos acarretariam um barateamento da mercadoria, aumentando a possibilidade de se obter lucro com o produto. Para Marx, a manufatura inicial se constitui no ponto de partida da produção capitalista (MARX, 1982, p.370).

Mas, a necessidade cada vez maior de produzir mais mercadorias, em menos tempo, gerou a manufatura em sua forma mais desenvolvida, que estabeleceria como fundamento a divisão do trabalho. Por sua vez, a especialização de determinadas tarefas fragmentava o conhecimento global que se tinha ante-

Sob o regime capitalista, uma nova forma de organização do trabalho se originou, então, das corporações de ofício que se transformaram nas manufaturas de transição...

riormente, fazendo com que o trabalhador perdesse o domínio total do processo da produção. Assim, nesse tipo de organização, cada trabalhador é responsável por uma etapa do processo de trabalho e se especializa somente nela. Todavia, apesar de ter perdido o controle do processo como um todo, o trabalhador ainda mantém o domínio sobre a sua especialidade, o seu conhecimento continua sendo imprescindível para a produção.¹⁷

A divisão do trabalho era vantajosa para o capitalista, já que o trabalhador especializando-se numa determinada operação, fazia-o com maior rapidez e dedicação, evitando-se perda de tempo e interrupção do trabalho, ao contrário do artesão, que desenvolvia seu trabalho mais lentamente. É o que Marx denomina de “órgão automático especializado da operação”:

Descendo ao pormenor, vê-se, de início, que um trabalhador que, sua vida inteira, executa uma única operação transforma todo o seu corpo em órgão automático especializado dessa operação. Por isso, levará menos tempo em realizá-la que o artesão que executa toda uma série de diferentes operações. O trabalhador coletivo que constitui o mecanismo vivo da

¹⁷ Segundo Marx, (...) a análise do processo de produção em suas diferentes fases coincide inteiramente com a decomposição da atividade do artesão nas diversas operações que as compõem. Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo portanto da força, da habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar o seu instrumento. O ofício continua sendo a base”(1994 , p.389).

manufatura consiste apenas desses trabalhadores parciais, limitados. Por isso produz-se em menos tempo ou eleva-se a força produtiva do trabalho em comparação com os ofícios independentes (MARX, 1994, p.389).

Embora a manufatura ainda dependesse da destreza do trabalhador, do domínio sobre a sua especialidade, o trabalho nesse sistema se tornara mais

Embora a manufatura ainda dependesse da destreza do trabalhador, do domínio sobre a sua especialidade, o trabalho nesse sistema se tornara mais simples que o trabalho realizado pelo artesão.

simples que o trabalho realizado pelo artesão. Obtinha-se, dessa forma, um passo para a plena objetivação do trabalho que aconteceria mais tarde com a introdução da maquinaria.

Essa tendência em especializar cada vez mais o trabalho aumentando a produtividade está relacionada, como já dissemos, com lucro que o capitalista almeja. Contudo, essa explicação se torna parcial se desconsiderarmos a origem do lucro capitalista.

Sabemos que é o trabalho que gera riqueza. O homem produz, cria bens, transforma a vida humana através do trabalho. Aperfeiçoando seus métodos e meios de trabalho, o homem consegue produzir mais, acumulando de forma crescente a riqueza. No capitalismo, contudo, nem sempre quem produz a riqueza pode usufruir dela. O valor que é criado pelo trabalho humano, ao ser incorporado pelo capital, tende a se transformar em mais valor. Ou seja, o modo de produção capitalista, para se manter, para se reproduzir, precisa extrair do trabalho um valor acima, precisa de lucro, mais-valia.

Marx ao desenvolver a teoria da mais valia, ou seja, de que o trabalho não pago constitui a grande fonte de lucro capitalista, ressalta a diferença que existe entre o valor que é criado pelo trabalho humano e aquela que o excede:

Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassado esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia(valor excedente) (MARX, 1982, p.220).

A mais-valia, então, pode ser entendida como uma extensão do tempo de trabalho para além daquele que o trabalhador precisa para se manter. Explicando mais por-

menorizadamente, diríamos que isso ocorre diante de determinadas condições históricas. O trabalhador, expropriado de seus meios de trabalho, precisa se utilizar da força de trabalho, único meio que ainda lhe resta para sobreviver. Diante disso, a força de trabalho se transforma numa mercadoria que o trabalhador acaba tendo que negociar no mercado, pois não dispõe de outra. Esta, ao mesmo tempo, assim como qualquer produto, encerra dois tipos de valores: o de uso (tem uma utilidade) e o de troca (valor de mercado). O que determina o valor da força de trabalho é a quantidade de trabalho socialmente necessária (x horas) para que o trabalhador possa se manter. Para que a força de trabalho gere mais-valia (um valor a mais) é preciso que o capitalista estenda esse tempo em mais horas de trabalho, além daquele socialmente necessário. Dessa forma, a “mercadoria” força de trabalho acaba se transformando na única mercadoria que acaba valendo menos; para o trabalhador, obviamente. Em outras palavras: quem sustenta o sistema capitalista é o trabalhador, responsável pela produção da mais-valia. Se existe uma exploração do trabalhador, esta ocorre no momento em que a única mercadoria que o trabalhador possui – força de trabalho – se converte em capital e sustenta toda a riqueza do modo de produção.

Poderíamos dizer então que, para aumentar o lucro, restaria ao capitalista apenas estender ainda mais o dia de trabalho. Mas isso é possível dentro de certos limites físicos do trabalhador. A única maneira de se conseguir prolongar o trabalho excedente, ou seja, aquele em que o trabalhador trabalha para o capitalista, é contraindo o tempo de trabalho necessário (MARX, 1982, p.361). Melhor explicando: não se alterando as horas trabalhadas, diminui-se o trabalho necessário, reduzindo o valor da força de trabalho, fazendo com que o trabalhador tenha que trabalhar menos para si (o custo de seu trabalho diminui). Se assim for, o trabalho excedente aumenta e o capitalista obtém um lucro maior.

Contudo, para que o valor da força de trabalho baixe é necessário que o capitalista invista em maquinaria, meio mais eficiente para aumentar a produtividade. Marx denomina esse método, de extrair mais-valia sem estender o dia de trabalho, de mais-valia relativa:

A máquina produz mais valia relativa diretamente, ao depreciar a força de trabalho, indiretamente, ao baratear as mercadorias que entram na reprodução dessa força, e, ainda, em suas primeiras aplicações esporádicas, transformando em trabalho potenciado, de maior eficácia, o trabalho empregado, ficando o valor individual de seu produto inferior ao social (MARX, 1982, p.463)

O investimento em maquinaria e novos métodos de trabalho resulta em maior produtividade, isto é, produz-se mais em menos tempo. O resultado dessa façanha é que a mercadoria tende a ficar mais barata. Ora, o investimento em tecnologia tende a baratear as mercadorias que entram na reprodução da força de trabalho. Isto quer dizer que havendo um barateamento geral nos preços das mercadorias há também uma desvalorização no preço da força de trabalho. É por esse motivo que há, no sistema capitalista, uma tendência a espe-

cializar o trabalho investindo em tecnologia.

Retornando à discussão sobre o trabalho nos ervais, chegamos à conclusão de que sua organização se encaixa na manufatura mais desenvolvida, que já adotava a divisão do trabalho.

A vantagem de se adotar a manufatura nos ervais, contando com recursos simples, como ferramentas, que dependiam ainda do trabalhador, pode causar questionamento em razão de já se poder contar, nesse período, com processos mais avançados utilizados pela indústria moderna.

Ao discutir sobre os motivos da manutenção de técnicas menos avançadas na exploração da erva-mate, Linhares assim a justifica:

Os processos, com efeito, além de se manterem inalterados, não deixavam de ser os mais aconselháveis, os de custo mais barato, consentâneos, portanto, com a pobreza econômica do mate [...], conquanto já de há muito tempo estivessem em desacordo com as conquistas de técnicas mais avançadas, eram, afinal de contas, eficientes. Serviam para a finalidade a que se destinavam. Eram econômicos e suas instalações podiam ser montadas no erval com os recursos que este oferecia. Muito pouca coisa precisava vir de fora: uma ou outra peça de ferro, tal como ainda acontece hoje. (LINHARES, 1969, p.305).

Linhares tem razão quando aponta que esses recursos eram mais baratos e ainda eficientes. Todavia, o autor se equivoca ao atribuir a adoção dessa técnica à pobreza econômica do mate. A

Se os recursos mais simples foram adotados, se deveu à exploração de uma mão-de-obra especializada, que rendia boa produtividade e bons lucros...

grandeza das empresas ervateiras e o seu poder econômico não justificam essa qualificação.

Podemos afirmar que a manutenção desse processo se explica justamente pelo seu custo. Se os recursos mais simples foram adotados, se deveu à exploração de uma mão-de-obra especializada, que

rendia boa produtividade e bons lucros, não havendo a necessidade de se adotar outro processo. Em outras palavras: a maquinaria não é necessária quando o custo que o trabalhador representa ao capitalista é bastante baixo. A mais-valia extraída nesse caso é a mais-valia absoluta.

Assim, a manufatura ainda atendia às necessidades de produção do mate.

Podemos concluir, também, que a perda de controle do processo de trabalho como um todo, pelo trabalhador, decorre desse processo histórico que se justifica, “grosso modo”, na necessidade de se obter maior produtividade e, conseqüentemente, lucro. Assim, o saber do trabalhador ervateiro foi sendo substituído por um saber parcial, especializado, mas ainda de fundamental importância para o sistema de produção do mate. E foi sobretudo devido a esse saber que se justificou a dependência e a manutenção da mão-de-obra paraguaia nos ervais mato-grossenses.

Uma vez que a habilidade manual constituía o fundamento da manufatura e que o mecanismo coletivo que nela operava não possuía nenhuma estrutura material independente dos trabalhadores, lutava o capital constantemente contra a insubordinação do trabalhador [...] por todo o período manufatureiro estendem-se as queixas sobre a falta de disciplina dos trabalhadores (MARX, 1994, p. 421).

Embora a habilidade não fosse impedimento para o capital, verifica-se que há uma “luta” para impedir resistências por parte dos trabalhadores, que dominavam seu processo de trabalho.

Utilizando-se das observações de Paul Walle, Linhares afirma que o trabalho nos ervais do Paraguai e do Alto Paraná não era realizado de forma “regular”. Segundo Linhares, Paul Walle estivera nessa região no ano de 1910 e havia reparado que os capatazes não realizavam com presteza sua obrigação de fiscalização, pois, era comum se conchavarem com os trabalhadores:

O caso é que o capataz entrava logo em conchavo com os seus subalternos e os dias transcorriam mais em conversa fiada, o menor incidente servindo de pretexto para paralisar o trabalho e lon-

gas cavaqueiras serem travadas, durante as quais a única coisa que se fazia era tomar mate (LINHARES, 1969, p.299).

Contudo, sabemos que o trabalho não poderia ser realizado sem contro-

le. Os trabalhadores, recebendo por produção, tinham interesse em aumentar seu ganho. Além disso, através dos contos de Hélio Serejo, sabemos que o controle sobre esses trabalhadores não poderia ser assim tão relapso. Os rebeldes eram punidos com a expulsão, com castigos humilhantes e muitas vezes até com a morte.

Mas é evidente que os paraguaios sempre utilizavam de mecanismos para evidenciar um certo poder exercido no processo de trabalho. Exemplos são a roda de “tereré”, imposição de tradições e costumes. Essas formas de resistência podem ser entendidas como expres-

A perda de controle do processo de trabalho como um todo, pelo trabalhador, decorre desse processo histórico que se justifica, “grosso modo”, na necessidade de se obter maior produtividade e, conseqüentemente, lucro.

A importância do saber para o trabalhador ervateiro

Como verificamos, o conhecimento que o trabalhador utilizou no processo produtivo foi essencial para a produção e o desenvolvimento da economia do mate. Contudo, o saber não foi apenas importante para o capitalista que dele dependia mas, sobretudo, para o trabalhador, que dispunha de um único bem do qual ainda não havia sido expropriado.

Marx demonstra, na obra *O capital*, que a habilidade do trabalhador gerava resistências no interior da produção:

são da própria luta no interior do processo de trabalho. E esta se manifestaria, justamente, por ter ainda o trabalhador o controle sobre parte do processo de trabalho.

A partir da introdução da divisão do trabalho no interior da produção, o trabalhador perdia parcialmente seu saber.

As modificações no processo de trabalho nos ervais

AS TENDÊNCIAS À EXPROPRIAÇÃO DO SABER

Como vimos, a partir da introdução da divisão do trabalho no interior da produção, o trabalhador perdia parcialmente seu saber. O processo de expropriação do saber já se iniciara com a introdução do sistema de manufatura. Entretanto, a partir da década de 1920, vamos encontrar algumas alterações no processo de trabalho, que visavam a uma maior racionalização da produção, passando a aprofundar mais essa tendência.

Essas mudanças se iniciaram com a introdução de dois instrumentos: a tambora e o cilindro. A tambora foi introduzida pela Companhia, na década de 1920, nos ranchos onde era maior a escala de produção. Visava facilitar o trabalho do sapeco, antes realizado no campo pelos mineiros. Era uma espécie de cilindro de armação metálica perfu-

rada ou de tela de arame, assentado sobre uma armação de tijolos ou cupim, onde a erva, colocada em seu interior, girava sobre uma fornalha. Era movida pelos próprios trabalhadores através de uma manivela. Fiscalizados por um capataz, os tamboreiros precisavam ter prática e atenção, para que as folhas não se incendiassem (SALDANHA, 1986, p. 479). Esse processo implicou a utilização de outros trabalhadores, cerca de seis, especializando-os apenas no sapeco da tambora e possibilitando ao mineiro uma maior dedicação na poda (ARRUDA, 1989, p.105-106).

A outra alteração ocorrida foi no processo final de trituração ou cancheamento manual, substituído pelo cilindro dentado, movido à tração animal. Sem contato com a umidade, as folhas eram reduzidas a pedaços e revolvidas pelo maquineiro com o auxílio de uma forquilha (SEREJO, 1986, p.63).

Autores como Linhares (1969) e Serejo (1986) se referem a esses instrumentos como importantes, do ponto de vista tecnológico. O caso da tambora é assim analisado por Serejo:

O corte feito inicialmente para a tambora, protege a planta, pois o peão não necessita do punho [galho] para efetuar o sapeco, colhe



Figura 9 - Tambora

FONTE: SILVA, 1939.

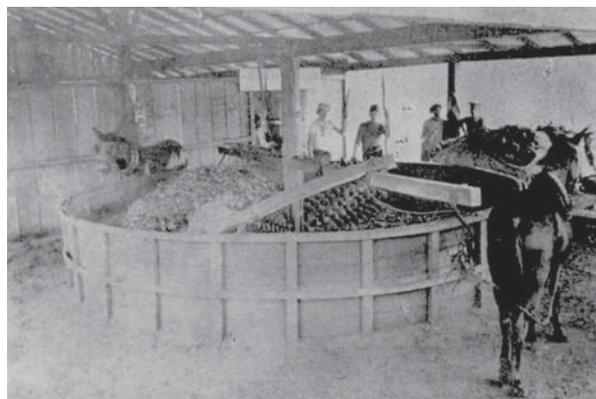


Figura 10 - Moinho.

FONTE: SILVA, 1939.

unicamente a haste, e a árvore, assim intacta, ficava em condições de receber uma nova e viçosa brotação (1986, p.60).

Linhares aponta outras vantagens da tambora:

(...)haveria que falar nas melhores condições higiênicas, sem o contato das mãos dos trabalhadores, notando-se ainda a circunstância de ser essa elaboração mecânica realizada ao abrigo das chuvas, tão freqüentes durante a colheita. A parte propriamente humana ficou

A partir da década de 1930, outras mudanças que poderiam comprometer e alterar o saber dos trabalhadores foram propostas.

defendida, isolando o feixeiro do calor direto do fogo e das intempéries ou variações de temperatura (1969, p.306).

Linhares (1969, p.306) acrescenta também que esse processo evitava que o mate ficasse com gosto de fumaça e que as folhas ficassem enegrecidas com o fogo forte do sapeco.

O jornal *Tribuna do Paraná*, no ano de 1931, discutia em artigo a desvantagem do sapeco. Comentava que a erva demorava em média 3 ou 4 anos para brotar quando eram retirados seus galhos. Os galhos, como já vimos, serviam de instrumento para manipulação na fogueira. Se se cortassem apenas as folhas e os brotos, a erva poderia dar colheitas anuais. Acrescentava, ainda, que esse processo não era econômico, pois desperdiçava grande quantidade de folhas que se desprendiam dos galhos no momento de sua queima, quando se batiam as folhas no fogo. Dizia ainda o artigo: “é voz corrente entre os hervateiros que cada homem ocupado neste serviço perde uma dezena de kilos de folhas por dia; imagine-se quantas toneladas de erva monta a perda por cada safra (A TRIBUNA, 1931).

Em relação ao moinho dentado, Serejo considerava-o vantajoso, pois promovia uma grande economia de esforços (1986, p.63), além do que, protegia a erva da umidade (1946, p. 35).

A partir da década de 1930, outras mudanças que poderiam comprometer e alterar o saber dos trabalhadores foram propostas. Segundo Athamaril Saldanha, o Instituto Nacional do Mate (IMN) planejava promover alterações no corte da erva e no transporte do mineiro, assim descritas:

(...) o corte seria feito com tesouras, formalidade já testada, e aos ‘mineiros’ seria fornecida uma escada e um carrinho de mão para facilitar o corte e transporte do mate já cortado, até o local de entrega. Isto para os ervais limpos ou plantados; quanto aos ervais de mato, poderiam usar um facão menor, podando galhos menores e o transporte, em

vez de ser feito como fazem as formigas, às costas, adotar-se-iam muare cargueiros (SALDANHA, 1986, p.475).

Mas, segundo o autor, essas modificações foram rejeitadas pelos trabalhadores:

Depois de discutidos com os patrões, os métodos foram apresentados a um grupo de mineiros (cortadores de folhas), que recusou de imediato, posto que assim procediam seus antepassados e quem não carregasse o raído de erva às costas, como faziam, não era “hombre” – Conversa encerrada (SALDANHA, 1986, p.475).

Futuramente, ainda de acordo com Saldanha (1986, p. 475), o IMN pretendia, através de estudos, promover modificações na secagem da erva, eliminando o trabalho do uru.

Se essas últimas alterações não foram introduzidas, ainda nessa época, observa-se que já havia uma tendência a racionalizar o trabalho de elaboração do mate, dispensando a mão-de-obra especializada.

Essas alterações parecem coincidir com as mudanças efetuadas na direção da Companhia, a partir da década de 1920, quando assume a administração geral, em Mato Grosso, o capitão Heitor Mendes Gonçalves, sobrinho de Francisco Mendes Gonçalves, diretor-presidente da empresa. Heitor promove uma reorganização da empresa, moderniza sua administração, racionaliza o transporte e impõe novos códigos disciplina-

res nos ervais. O consumo de álcool, os jogos e armas em seus domínios foram severamente proibidos¹⁸. Incluíam-se também em seus códigos “a não permissão de permanência de mulheres de vida fácil e outras medidas de ordem moral”. O resultado dessas medidas para o jornal *O Progresso* seria “quasi que o desaparecimento de crimes que dantes eram tão freqüentes”(O PROGRESSO, 1924). Bailes não foram totalmente proibidos; os administradores sabiam da importância do lazer para seus empregados¹⁹, mas eram promovidos “dentro da maior disciplina”. Sempre criticada por ser a grande responsável pela desnacionalização da fronteira, procurava a Companhia se adequar, modificando costumes e tentando introduzir o uso da língua portuguesa em seus domínios. É o que constatava o príncipe D. Pedro de Orleans e Bragança em visita a Campanário em 1926:

(...) a população ali falla o castelhamo e o guarany; mas a Matte Larangeira procura conquistar toda aquella massa de indios e populações cruzadas com elementos indigenas á orbita de nossa influencia espiritual, ensinando-lhes o portuguez (BRAGANÇA, 1926, p.16).

Campanário e Guaíra, remodeladas por aquele administrador, contavam com toda a estrutura capaz de atender aos ranchos, como oficinas, serrarias, olarias, armazéns, etc. Em Campanário foi realizada, também, uma experiência de introdução de mudas de erva-mate, visando a uma exploração mais racional. Não sabemos, no entanto, se essa experiência se efetivou; contudo, era um indício de que a Companhia pro-

curava reduzir custos, tentando obter um controle mais efetivo sobre a exploração. Podemos inferir, também, que os administradores estivessem prevendo que, a médio prazo, o monopólio da Companhia sobre os ervais nativos seria ameaçado.

Seria o fim do saber-fazer paraguaio já nessa época? Pensamos que não. Como vimos, a introdução da tambora e do cilindro, se por um lado significou aumento da produção, por outro, não teria ainda alterado fundamentalmente o processo de trabalho. A tambora, como se verificou na descrição, não era um equipamento automático, dependia ainda da habilidade do trabalhador que precisava controlar a erva, observando o momento certo de sua retirada. Também o cilindro à tração animal exigia que o trabalhador revolvesse as folhas, observando o ponto certo de sua moagem. Além do mais, esses dois instrumentos não foram instalados em todos os ranchos, só naqueles de maior produção. Serejo afirma que essas modificações não foram introduzidas em todas as ranchadas. Na maioria, diz, permaneceu o trabalho “primitivo”(SEREJO, 1999). Na década de 1930, como se observou, apareceram outras propostas mas, parece que não foram efetivadas.

Contudo, se essas modificações não promoveram alterações profundas ou resultaram numa mecanização no sistema de elaboração da erva, elas podem

A tambora, como se verificou na descrição, não era um equipamento automático, dependia ainda da habilidade do trabalhador que precisava controlar a erva, observando o momento certo de sua retirada.

¹⁸ “É rigorosa ali a fiscalização contra o álcool” (PELA FRONTEIRA SUL, 1925).

“A Matte implantou a ‘lei seca’ a que todos os trabalhadores devem obedecer.” (BRAGANÇA, 1926)

¹⁹ (...) o Heitor como os romanos não se descuida do tratamento do moral de sua gente, elle sabe que tanto o corpo como a alma precisa de distração. E si os romanos assistiam os seus de *panem et circenses*, Heitor distribue ás suas hostes locro [espécie de comida forte], yerba y jeruquy[baile] (A CIDADE, 1925).

ser entendidas como tendências à maior especialização dentro do processo produtivo.

O que se conclui, a partir desses dados, é que tanto as modificações impostas pela nova administração quanto as alterações no processo de trabalho, até a década de 1930, não haviam alterado, significativamente, o trabalho ervateiro. Ainda se contava com o saber do trabalhador e com o emprego da mão-de-obra de menores no trabalho ervateiro. A educação nos ranchos ocorria principalmente no trabalho, atendendo, assim, à dura

necessidade do trabalhador: a produção de sua precária existência.

Nos dizeres de Serejo, o paraguaio, desde que nascia, já tinha uma predestinação: “criança que nasce em ranchada ervateira fica com cheiro de mate para o resto da vida”. Serejo exprime, em outras palavras, qual era o papel que o sistema reservara ao trabalhador dos ervais. O trabalho tinha cheiro especial para o ervateiro; era impregnado pelo cheiro da erva: “(...)seu cheiro estava em nós. Vivíamos por ela” (SEREJO, s.d., p.01).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Mato Grosso e a História: 1870-1929. Ensaio sobre a transição do domínio da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n. 61, p.5-61, 2º sem. 1984.
- AQUINO, Rubens. Tereré. In: *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Instituto Euvaldo Lodi, 1986.
- ARRUDA, Gilmar. Heródoto. In: *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Instituto Euvaldo Lodi, 1986.
- . *Frutos da terra: os trabalhadores da Mate Larangeira*. Assis, 1989. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis. UNESP, 1989.
- BRAGANÇA, Pedro de Orleans e. *Conceitos externados pelo Príncipe D. Pedro de Orleans e Bragança em sua visita à Campanário*. Campanário, 1926. Livro de assignaturas e impressões de visitantes. E.M.L. S.A Campanário. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso do Sul
- CENTENO, Carla Villamaina. *A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870-1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura*. Campo Grande, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS.
- DONATO, Hernâni. *Selva Trágica*. São Paulo: Edibolso, 1976.
- GOMES, Otávio Gonçalves Gomes. Dom Thomaz. In: *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul*. Instituto Euvaldo Lodi, 1986.
- LINHARES, Temístocles. *História econômica do mate*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. (livro primeiro : o processo de produção do capital). 7.ed. São Paulo: Difel, 1982. v.1.
- O PROGRESSO. Ponta Porã, 1924.
- PELA fronteira sul. *A Cidade*. Corumbá, 15 dez. 1925.
- OLIVEIRA, Ramão Orris Lopes de. *Entrevista*. Campo Grande. 15 abr. 2000.
- SALDANHA, Athamaril. Capataz Caati. In : *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Instituto Euvaldo Lodi, 1986.
- SEREJO, Hélio. Carai. In : *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Instituto Euvaldo Lodi, 1986
- . *Carai ervateiro*. [sl : sn]. [197-].
- . *Entrevista*. Presidente Venceslau. 18 nov. 1999.
- . *Homens de aço: a luta nos ervais de Mato Grosso*. São Paulo : Cupolo, 1946.
- . *Pialando...no mas*. Tupi Paulista : Versiprosa, 1989.
- . *7 contos e uma potoca...* Presidente Venceslau.: Vaner Bicego, 1978.
- . *Vida de erval*. [Presidente Venceslau]. : Vaner Bicego, [197 -].
- SILVA, José de Melo e. *Fronteiras guaranis*. (com um estudo sobre o idioma guarani, ou ava-ñe-ê). São Paulo: Imprensa Metodista., 1939

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

SETEMBRO DE 2002 A DEZEMBRO DE 2002

<i>Autor:</i> Roselene Nogueira Militão Lindquist	O Pedagogo na Empresa: Um novo personagem nas novas formas de sociabilidade do Trabalho
---	--

<i>Data da Defesa:</i> 20/09/2002 <i>Orientadora:</i> Prof. ^a . Dr. ^a Sônia da Cunha Urt (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (UFSC) Prof. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)	<i>RESUMO</i> <p>No momento em que a sociedade demanda intensamente por educação, o Pedagogo é requisitado para atuar em variados ambientes institucionais. Este trabalho tem como propósito discutir a inserção e atuação do Pedagogo no ambiente empresarial. Buscamos o entendimento dos motivos pelos quais, em determinado momento histórico, o capital passa a requisitar esse profissional. Para tal, o método dialético permeou as nossas referências e reflexões, a partir de uma abordagem histórica da sociedade. Nesta pesquisa investigamos de que maneira os fatores econômicos, sociais, e principalmente, as transformações no mundo do trabalho favoreceram a absorção e adaptação do Pedagogo ao meio empresarial. Fizemos um resgate da trajetória desse profissional, discutimos a formação, os desafios e a prática desse profissional na empresa. A pesquisa foi desenvolvida através de estudo de caso em seis empresas da cidade de São Paulo, sendo duas de cada ramo de atividade, indústria, serviço e comércio, e foram entrevistados Pedagogos e Gerente de Recursos Humanos. Os dados coletados na pesquisa demonstraram que o Pedagogo passou a ser requisitado pelo meio empresarial por deter um determinado "saber" que contribuiria no desenvolvimento de processos educativos; para atender à demanda educacional que o momento histórico lança sobre as organizações empresariais; e, para juntamente com outros profissionais da área de Recursos Humanos, "educar" o trabalhador dentro das perspectivas do mercado atual, posicionando-se como mais um profissional que a empresa absorve para mediar a relação capital x trabalho.</p> <p>Palavras-chaves: Pedagogo; Educação na Empresa; Educação e Trabalho.</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Terezinha Cristina Lopes Catto</p>	<p>Um estudo da atividade docente pelo significado e sentido da queixa escolar</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 27/09/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a. Silvia Tatiana Maurer Lane (PUC/SP) Prof^a. Dr.^a. Maria de Lourdes Jeffery Contini (UFMS) Prof^a. Dr.^a. Alda Maria do Nascimento Osório</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho tem como tema a compreensão da atividade docente, a partir dos discursos e dos indicadores apontados pelos professores no encaminhamento do aluno à Equipe da Educação Especial, constituída por uma psicóloga e/ou uma pedagoga, em escolas públicas da rede estadual de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O objetivo geral é entender porque o professor encaminha a queixa escolar de alunos não portadores de necessidades educacionais especiais. Os objetivos específicos são: desvelar o significado do trabalho da Educação Especial na instituição escolar e o sentido para o professor do encaminhamento do aluno que se diferencia dos demais à avaliação. A metodologia é a Instrumental, que baseia-se no Materialismo Histórico e Dialético e atende os pressupostos da Teoria Psicológica Sócio-Histórica e a análise dos dados foi realizada pela Análise Gráfica do Discurso. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a primeira, com fim exploratório, levantou os dados de 302 queixas escolares; a segunda explorou entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores que encaminharam o maior número de queixas. Os resultados e discussões demonstram que nas queixas há a predominância de meninos (68,2%), na faixa etária de 7-10 anos, do Ciclo I, da fase inicial de alfabetização, maior indicação de causas comportamentais (66,8%) como a baixa concentração (38%), a apatia (36%) e a agressividade (25,8%) e, em segundo, as dificuldades de aprendizagem (53,3%), por falta de compreensão (21,8%), por não ler (17,8%), por escrever errado (15,8%), por ser repetente (13,9%). A queixa escolar ou o encaminhamento do aluno à Equipe da Educação Especial tem o significado social, enquanto reflexo da realidade, de culpar o aluno pela dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, decorrente da influência da visão reducionista do inatismo e do modelo clínico-médico na educação, que não considera no homem a sua natureza histórico-psico-social e a condição de produtor/produto de sua e de toda história. Tendo em vista, as diferenças que os professores encontram nos alunos as quais não sabe avaliar e conseqüentemente lidar, o trabalho da Equipe, tem o sentido subjetivo e pessoal para o professor de confirmar ou não a sua dedução, de suprir as faltas de entendimento psicológico e de orientação para intervir pedagogicamente, bem como, o de resolver os problemas no fazer o encaminhamento para os serviços da Educação Especial ou outro, fora do âmbito escolar. As conclusões a que chegamos foram que o professor é trabalhador solitário, não preparado pedagógica e psicologicamente para entender e atender a diversidade ou a necessidade educacional especial. O trabalho de apoio da Educação Especial no Ensino Fundamental, nos primeiros ciclos, é para o professor, considerado importante e necessário, mas torna-se, no nosso entender, insuficiente diante da formação do professor.</p> <p>Palavras-Chaves: Educação; Educação Especial; Docência.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Adelina Severina da Silva de Andrade</p>	<p>A Produção da Merenda Escolar no Brasil: a descentralização como política de gestão (1993-2000)</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 27/09/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNC/SC) Prof^a. Dr.^a Ester Senna (UFMS) Prof^a. Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho procura investigar o processo histórico de produção da merenda escolar tal como ele se deu desde quando a merenda, no Brasil, foi definida como aspecto da política pública de educação. Para compor o estudo foram utilizados, basicamente, os documentos oficiais emitidos pelo Governo Federal, pelo Governo Estadual e prefeituras municipais de Mato Grosso do Sul. Estudos acadêmicos aplicados ao tema deram o subsídio teórico da análise. O trabalho aborda, particularmente, o período em que a gestão pública da merenda foi descentralizada (1993-2000). Inicialmente, é feita uma apresentação dos estudos que tomaram a merenda escolar como tema e como objeto. Em seguida, é feita uma análise de como, historicamente, a gestão da merenda transitou da forma centralizada para a descentralizada. Por fim, analisa o significado histórico-político da descentralização. Demonstra que há entre o discurso oficial e a política pública de descentralização uma evidente incongruência. Ao mesmo tempo em que o discurso oficial, para justificar a descentralização, apela para o argumento da democratização da gestão, limita e subordina a ação dos conselhos de alimentação escolar, eleitos como os instrumentos diletos da sua política. O estudo procura apontar, considerando o espaço da política pública como contraditório, as possibilidades dadas para que a gestão possa, de fato, ser democratizada e, assim, a merenda possa adquirir a forma de um serviço de caráter formativo e de boa qualidade.</p> <p>Palavras Chaves: Alimentação Escolar, Estruturas Gestoras, Gestão Descentralizada</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Julio Navares Flores</p>	<p>O Homem, a natureza e a educação: algumas interrogações filosóficas</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 27/09/2002</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Eron Brum (UNIDERP) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS) Profa. Dra. Sônia C. Hess (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Na questão do Meio Ambiente podemos observar uma contradição, já, que o discurso é conservacionista e a prática é destrutiva. Diz-se que transformar o discurso em prática implica mudar o homem e o caminho para tal, passa pela escola. Para esclarecer isto, é necessário encarar o assunto, não do ponto de vista do Meio Ambiente, mas do ponto de vista do homem; é ele o centro do problema. Procuramos, então, elucidar o homem, expondo a sua natureza de ser vivo e as idéias que tem a respeito dele próprio. Entre elas avulta a questão da racionalidade humana. No entanto, na prática, as atitudes humanas contradizem esta pretensa racionalidade e apresentam o homem como um ser movido por paixões de toda espécie. Para elucidar isto, analisamos a relação psique/corpo a partir de três enfoques: o do ser que altera e modifica o ambiente para suprir as suas necessidades, o papel das emoções e sentimentos no comportamento humano e a influência da imaginação no pensar humano. Também, procura-se esclarecer a sua característica de ser social, a sociedade e as suas instituições, entre elas a linguagem, a tecnologia e a educação, procurando entender se, esta última, pode de fato ser um elemento de mudança. Finalmente, analisamos a sua relação com a natureza, constatando que as mudanças de postura em relação a ela, não passam em boa parte de retórica. Concluímos com opções que podem ser contraditórias, mas, que refletem a necessidade imperiosa de que o homem continue se questionando, porque todos os conceitos e atitudes, em relação ao que lhe é externo, são consequência do que ele é.</p> <p>Palavras Chaves: Natureza, homem, imaginação, sentimentos, educação</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Sandra Maria Rebello de Lima Francellino</p>	<p>Trabalho docente e as fontes de Estresse Ocupacional em uma Universidade Federal</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 27/09/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof. Dr^a. Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr^a. Silvia T. Maurer Lane (PUC/SP) Prof. Dr^a. Alexandra Ayach Anache (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Nesse estudo procuramos analisar o trabalho docente em uma Universidade Pública Federal e sua relação com a síndrome do estresse. Para isso, buscamos verificar as implicações desta síndrome nas atividades face a nova realidade do mundo globalizado. Os pressupostos teóricos estão baseados na Psicologia Sócio-Histórica, que diferentemente dos enfoques biológicos e organizacionais que embasam a maioria das análises atuais sob o ponto de vista da lógica econômica, nos permite além destes mostrar outras consequências do processo de trabalho para os indivíduos. Por isso, discutimos temáticas como reestruturação produtiva, globalização, a expansão do projeto econômico, social e político neoliberal e suas implicações no processo de Educação no Nível de 3º grau. A teoria Psicológica Sócio-Histórica apresenta a concepção de um sujeito histórico concreto, que se constitui na atividade e nas relações sociais que estabelece, nos diferentes grupos em que participa. Assim, buscamos apreender o professor como ser social que através de suas ações, mediadas principalmente pela linguagem e pensamento, age sobre o meio em que vive transformando e apropriando-se das formas historicamente construídas. Através de entrevistas procuramos obter dados que permitissem analisar a ação do professor, como percebe o seu trabalho e quais as implicações de se ter um professor estressado dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para análise dos dados utilizamos a técnica "Análise Gráfica do Discurso", que visa captar através da decomposição do enunciado, os movimentos do pensamento, que ao constituírem núcleos podem ser articulados em categorias conceituais de significação social e sentido pessoal. A análise das entrevistas mostrou-nos que existe relação entre a atividade docente e estresse, e a emoção como elemento determinante para seu desencadeamento, que acabam tendo implicações diretas na ação do professor, desencadeando ansiedades, desgastes, frustrações e, conseqüentemente, estresse. Assim, esse profissional em algumas situações de intensa atividade poderá trabalhar compulsivamente ou não, implicando um aumento ou diminuição da produtividade, com perdas de qualidade de vida.</p> <p>Palavras chaves: 1. Trabalho Docente; 2. Estresse; 3. Globalização.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Paula Regina Lima Marreiros</p>	<p>Um novo olhar sobre o aprendizado de Inglês - Incursões ao imaginário</p>
--	---

<p><i>Data da defesa:</i> 21/10/02</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro</p> <p><i>Banca examinadora:</i> Prof. Dr. Eron Brum (UNIDERP) Prof.^a Dr.^a Maria Emília Borges Daniel (UFMS) Prof.^a Dr.^a Maria Adélia Menegazzo (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Na presente dissertação propomos um novo olhar acerca da aprendizagem de língua inglesa que considera o Imaginário como elemento que ultrapassa as questões metodológicas, pedagógicas e psicológicas. Baseado no pensamento de Cornelius Castoriadis, este referencial, visto socialmente e historicamente, é de fundamental importância para que se entendam as dimensões significativas que a aprendizagem de uma língua estrangeira - no caso em questão, o inglês – vem adquirindo. Partindo da motivação de alunos adultos para a aquisição do inglês, propõe-se uma discussão inicial acerca das abordagens pedagógicas das línguas materna e estrangeira. Apresentamos uma breve evolução do conceito de Linguagem na Lingüística de Ferdinand de Saussure, em Merleau-Ponty e em Cornelius Castoriadis que considera a linguagem como código e língua. Após expor as teorias a respeito do imaginário no tratado De Anima de Aristóteles, nas teorias de Immanuel Kant, G. W. F. HEGEL, Martin Heidegger, Merleau-Ponty, destacamos o pensamento de Cornelius Castoriadis que considera o Imaginário como condição essencial para que as significações individuais e sociais possam acontecer. No ápice dessas discussões, as falas dos alunos adultos e professores entrevistados nas escolas de inglês da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, revelam o pensamento daqueles que depositam, na aprendizagem da língua, seus anseios, desejos, expectativas e motivações. Nesse ponto, as concepções de Aprendizagem, Motivação, Linguagem e Imaginário são evidenciadas nos discursos dos entrevistados e revelam Um Novo Olhar sobre o Aprendizado da Língua Inglesa. Como resultado, trazemos uma análise a respeito da aprendizagem que traz a noção de que aprender uma língua é adentrar a um novo mundo de significações e reconhecer que sua importância é dada a partir das significações imaginárias sociais.</p> <p>Palavras Chaves: Linguagem; Aprendizagem; Imaginário; Sociedade.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Justo Rafael Fernandez Urbieto</p>	<p>Concepções de professores quanto à mediação de recursos digitais na aprendizagem em nível do ensino fundamental</p>
---	---

<p><i>Data da defesa:</i> 11/11/2002</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Ivan Russeff (UCDB) Prof.^a Dr.^a Jucimara Rojas (UFMS) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação tem a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa da função pedagógica dos recursos digitais como suporte de mediação no processo de aprendizagem entre o sujeito e o objeto estudado. O referencial teórico foi construído a partir de conceitos de cognição propostos por Humberto Maturana e Francisco Varela, enriquecido por contribuições de Jean Piaget e L.S. Vygostsky. Levou-se em consideração aspectos das atuais propostas educacionais, tais como as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) relativas à informática educativa. O interesse foi abordar os limites e as possibilidades de uso pedagógico de software educacional em nível do Ensino Fundamental. O referencial metodológico está voltado para uma abordagem fenomenológica, obtida a partir do discurso de dez professores que atuam em projetos da Sala de Informática da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Constatou-se três aspectos fundamentais caracterizados por - questões relativas ao planejamento e à participação dos professores no processo de ensino e aprendizagem através do uso do computador; o significado da mediação pedagógica de recursos digitais no fenômeno cognitivo e, finalmente, observou-se a existência de aspectos relacionados às possibilidades de uso da tecnologia digital na aprendizagem escolar.</p> <p>Palavras Chaves: Informática educativa; Recursos didáticos digitais; Software's Educativos.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Lusival Pereira dos Santos</p>	<p>Compreendendo dificuldades de aprendizagem na articulação de conceitos geométricos</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 20/11/2002</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud (PUC/SP) Prof^a. Dr. ^a Marilena Bittar (UFMS) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa aborda questões relacionadas à aprendizagem da geometria e visa compreender por que os alunos, geralmente, têm dificuldades na aprendizagem de construção de conceitos geométricos, principalmente, em atividades que exigem articulação entre a dimensão conceitual e os seus diversos registros de representações. Foram consultados vários estudiosos da cognição humana, entre os quais, Piaget, que relaciona a geometria com a conscientização do espaço, com a representação e com a construção do conhecimento matemático; e Duval, que analisa a importância e a necessidade do aluno compreender o estatuto das representações na aprendizagem da geometria, pois os objetos geométricos não são diretamente acessíveis à percepção, necessitando para sua apreensão do uso de algum sistema de representação. A pesquisa de campo foi realizada com alunos da 8ª série do ensino fundamental através da realização de quatro atividades, sendo três em sala de aula e uma no laboratório de informática, com a finalidade de proporcionar ao pesquisador elementos necessários para analisar, compreender e descrever como os alunos coordenam a conceitualização dinâmica dos objetos matemáticos da geometria com as suas representações estáticas. O resultado da pesquisa aponta dificuldades de aprendizagem na construção de conceitos geométricos, relacionadas à representação conceitual e à capacidade de abstração e generalização, essenciais na elaboração do conhecimento matemático. A mídia informática apresentou-se com ferramenta de grande potencial frente aos obstáculos inerentes à visualização de objetos tridimensionais.</p> <p>Palavras chave: conceitos geométricos, representações, articulação.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Ivete Fávero Lopes Moreira</p>	<p>Desenvolvimento e avaliação de um hipertexto sobre hidroponia para o ensino de ciências, 7ª e 8ª séries</p>
---	---

<p><i>Data da defesa:</i> 5/12/2002</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Onofre Siqueira Salgado</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gerson de Souza Mol (UNB) Prof^a. Dr. ^a Angela Maria Zanon (UFMS) Prof^a. Dr. ^a Shirley Takeco Gobara (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Foi desenvolvido um hipertexto sobre o Tema Hidroponia, como material didático para o Ensino de Ciências, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; o hipertexto foi elaborado tendo como Referencial a Teoria Cognitiva de Ausubel. O programa utilizado foi o PowerPoint, da Microsoft, por ser um dos distribuídos com os computadores fornecidos pelos governos estaduais e municipais. A avaliação do hipertexto foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez professores; de modo geral, todos acharam a proposta válida e fizeram críticas que permitiram a reformulação do hipertexto original. Os aspectos positivos apresentados pelos professores foi: o fato do hipertexto permitir a elaboração de aulas diferentes e de induzir mudanças na forma tradicional de ensinar; de contribuir para prender a atenção dos alunos; permitir interatividade; ser interdisciplinar; apresentar inter-relações entre os conceitos e ser um material didático contextualizado. Os aspectos negativos apontados referiram-se a alguns aspectos técnicos do hipertexto: falta de som; algumas cores de fundo que dificultaram a leitura; falta de aspectos históricos. Igualmente, ficou evidenciada a necessidade de instruções mais detalhadas sobre a utilização do hipertexto pelos professores, o que também deverá ser realizado no aprimoramento do hipertexto.</p> <p>Palavras Chaves: Hidroponia; hipertexto; ensino de ciências.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Jacir Alfonso Zanatta</p>	<p>A implantação das salas de informática na rede municipal de ensino de Campo Grande e a cristalização da educação contemporânea</p>
--	--

<p><i>Data da defesa:</i> 09/12/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Ana Lucia Eduardo Farah Valente (UFMS)</p> <p><i>Co-orientador:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNC/SC)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS) Prof^a. Dr. ^a Eurize Caldas Pessanha (UFMS) Prof. Dr. Eron Brum (UNIDERP)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho tem como objetivo analisar o Projeto Salas de Informática implantado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A pesquisa busca compreender de que maneira os computadores estão chegando à educação e entender como essa tecnologia está sendo utilizada pelo sistema educacional. A informática que deveria estar sendo usada para transformar o sistema de ensino, serve apenas como mais um recurso capaz de reproduzir manuais didáticos informatizados. Da forma como foram implantadas, as Salas de Informática, não representam nenhuma mudança ou avanço na relação professor-aluno. Sem as mudanças esperadas na escola, o computador está se adaptando a esta estrutura que não sofre alterações desde o século XVII. O trabalho exercido pelos professores instrutores continua sendo o mesmo do sistema manufatureiro, onde o manual didático proposto por Comenius foi aperfeiçoado pelo desenvolvimento da tecnologia. Esse avanço chega às escolas na forma de computador, buscando apenas facilitar o trabalho dos educadores. A informática tem a possibilidade de acabar com a organização manufatureira da escola, mas a forma como o computador vem sendo incorporado pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, não altera a organização e a metodologia de ensino vigente. As Salas de Informática chegam às escolas sem uma discussão da organização da escola contemporânea.</p> <p>Palavras Chaves: Salas de Informática; Educação; Tecnologia.</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Ana Maria de Vasconcelos Silva</p>	<p>Trabalho e educação profissional: uma análise sob a ótica dos jovens</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 19/12/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Sonia da Cunha Urt</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Angela Fátima Soligo (UNICAMP) Prof^a. Dr. ^a Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O tema de investigação desta pesquisa é o trabalho e a educação profissional para os jovens. O objetivo é o de verificar como os jovens que buscam programas de educação profissional e inserção no mercado de trabalho concebem as questões relacionadas com o trabalho, projeto profissional, qualificação e competência, nesta transição da era industrial para a era do conhecimento, global e digital. Para embasamento desta pesquisa privilegiou-se a abordagem 'histórico-cultural'. A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande, MS, no período de junho a dezembro de 2001. Foram aplicados 82 questionários, distribuídos em dois grupos: 1) jovens matriculados em uma instituição cujo programa tem a finalidade de inserção no mercado de trabalho e 2) jovens matriculados em uma instituição da rede oficial de educação profissional. Os resultados da pesquisa revelam que os jovens parecem se apropriar do discurso da reestruturação do sistema produtivo neoliberal, mostrando-se preocupados e angustiados para atender às exigências do mundo do trabalho. Daí a crescente busca pelo conhecimento, numa tentativa de acompanhar a inovação tecnológica e os novos modelos de gestão da força de trabalho que cada vez mais ampliam o grau de competitividade social e profissional. Com isso, os jovens buscam na educação e formação profissional a solução para inserção no mercado de trabalho, atraídos pela concepção econômica de educação veiculada pelo modelo das competências, da empregabilidade e da qualificação.</p> <p>Palavras-chave: Educação profissional, qualificação, competência, jovens e trabalho.</p>
---	--

Democratização Inacabável:
Possibilidades do Pensar Democrático
da Educação

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Cornelius Castoriadis (1922-1997)

David Victor-Emmanuel Tauro

Desejo, Prazer e Sedução na Educação

Maria Celéne de Figueiredo Nessimian

A Disciplina Pedagogia e o
Saber Filosófico sobre Educação na
Escola Normal de Curitiba: 1900-45

Dorothy Rocha

A Reescrita de Texto: Um Projeto Dialógico

Tereza Bressan de Souza

Alda M. do Nascimento Osório

A Capacitação do Professor para o
Uso das Tecnologias da Informação e
Comunicação

Mariza da Gama Leite de Oliveira

"Sobre(o)Viver de Crianças e Adolescentes":
Uma Reflexão Acerca do Método de Pesquisa

Ana Aparecida Arguelho Souza,

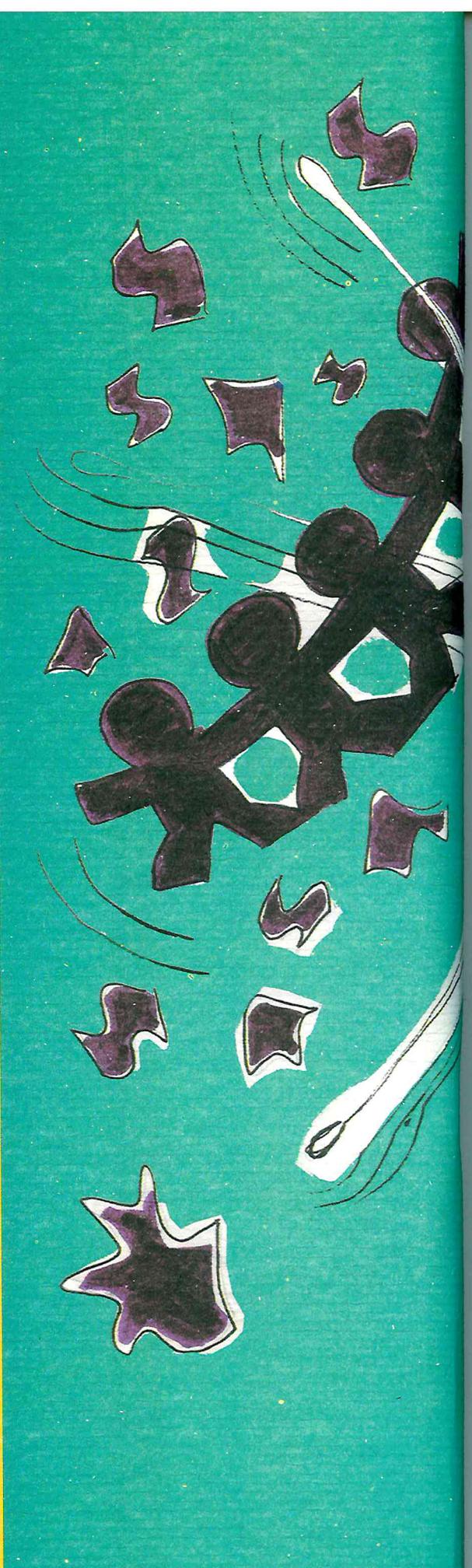
Elcia Esnarriaga de Arruda,

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima

Sônia Maria Pereira

Trabalho e Educação nos Ervais de
Mato Grosso (1870-1930)

Carla Villamaina Centeno



ISSN 1413-0963



9 771413 096003