

interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMEROS 9-13
ISSN 1413-0963

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"SÉRIE PIPAS"
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno
35 x 50 cm - aquarela s/ papel
1989 - Col. Maria Adélia Menegazzo



"ENROSCADO"
Lúcia Monte
Serrat Alves Bueno
30 cm de diâmetro
acrílica s/ tela
2000 - Col. Particular

"MULHERES"
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno
90 x 60 cm - aquarela de tecido s/ tela
1995 - Col. Elcio de Moura



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.5/7	n.9/13	p. 1-92	1999/2001
--	------------------	-------	--------	---------	-----------



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Manoel Catarino Paes - Perú
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)387.3311 - Ramal 2311
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial
Ana Lúcia Farah Valente
Ana Maria Gomes
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)
Sandino Hoff

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

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

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Fone: (67) 387-1004
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) 787-3311 (R.2309) 787-4127
e-mail: flarruda@uol.com.br

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

Sumário

- 4 Em Questão a
Psicopedagogia na Escola
*Fátima Regina R.
Burlamaqui*
- 16 A Escola e os
Indivíduos Deficientes:
Educação para Emancipação?
*Fabiany de Cássia
Tavares Silva*
- 24 Fernando Pessoa:
Um Trajeto Multicultural
e Multidisciplinar
Josenia Marisa Chisini
- 40 1924 - Educação e
Presença Alemã no
Sul de Mato Grosso
Mariza Santos-Miranda
- 52 Orientação Sexual na Escola
e no Centro de Saúde:
Uma Experiência Possível
Constantina Xavier Filha
- 72 Políticas de atendimento
ao PNE - Portadores
de Necessidades Especiais
em Mato Grosso do Sul.
Celi Corrêa Neres
- 89 *Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação*

Apresentação

O Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul apresenta aos leitores a Revista
INTERMEIO n° 9.

A composição dessa edição contou
com a contribuição dos
seguintes pesquisadores:

Fátima Regina R. Burlamaqui

– Em questão a Psicopedagogia na
Escola;

Fabiany de Cássia Tavares Silva

– A Escola e os Deficientes: Educação
para Emancipação?;

Josenia Marisa Chisini

– Fernando Pessoa: Um trajeto
Multicultural e Multidisciplinar;

Mariza Santos Miranda

– 1924: Educação e Presença Alemã no
Sul de Mato Grosso;

Constantina Xavier Filha

– Orientação Sexual na Escola e no
Centro de Saúde: Uma experiência
Possível;

Celi Corrêa Neres

– Políticas de atendimento ao PNE em
Mato Grosso do Sul.

Reiteramos nosso compromisso com o
debate acadêmico e colocamo-nos à
disposição dos colegas interessados em
divulgar suas pesquisas e preocupações
teóricas.

Elcia Esnarriaga de Arruda

.....

Trata-se da análise dos fundamentos teórico-metodológico da Psicopedagogia com o objetivo de desvelar os seus pressupostos, levantando a questão do retorno ao psicologismo na educação. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as análises das publicações da Associação de Psicopedagogia: Revista Boletim e a Revista Brasileira de Psicopedagogia, no período de 1984 a 1994. Os resultados revelados por intermédio das análises dos artigos indicam uma “retomada” com maior ênfase, das antigas relações entre a Psicologia e a Educação, revigorando a psicologização dos processos educacionais. A abordagem Psicológica é que se faz mais presente nessas publicações, e numa vertente quase predominantemente clínica. Acredita-se que a Psicologia não tenha se ausentado da escola e mesmo do imaginário dos educadores, quando se percebe que eles permanecem solicitando o aval da Psicologia para as explicações das dificuldades educativas. Pode-se dizer que tal encaminhamento ocorre em função de razões históricas e sociais.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Psicologia, Educação

This article deals with an analysis of the theoretical and methodological basics of Psycho pedagogy with the objective of unveiling its presuppositions, raising the question of psychologism in education. The methodological proceedings utilized were analyses of the publications of the Association of Psycho pedagogy: the Bulletin Review and Brazilian Review of Psycho Pedagogy, during the period 1984-1994. The results revealed through analyses of the articles indicate a “return”, with greater emphasis, on the erstwhile relations between Psychology and Education, giving new vigor to the psychologization of educational processes. The psychological approach is what is most present in these publications, with a particularly striking clinical bias. It is believed that Psychology has not been absent from the school and even in the imaginary of the educators when it is perceived that the persist in soliciting the approval of Psychology for explications of educational difficulties. It could be said that this approach occurs for historical and social reasons.

Keywords: Psycho Pedagogy, Psychology, Education

Em Questão, a Psicopedagogia na Escola^{*}

Fátima Regina
R. Burlamaqui

Psicóloga, Psicopedagoga,
Professora Universitária e
Mestra em Educação

Introdução

O propósito deste texto é apresentar alguns dos resultados da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como discutir e propor algumas alternativas para a questão das relações entre a Psicologia e a Educação, aí incluída a Psicopedagogia.

O que se tem observado desde o início da década de 80 é a “re-entrada” das orientações “psicologizantes” no contexto da educação, tendência que vem sendo reassumida formalmente pela Psicopedagogia a partir, mais especificamente, da fundação da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo.

Embora a Psicopedagogia venha se apresentando como uma alternativa para os problemas da escola, nada mais faz do que repetir antigos paradigmas construídos pela ciência psicológica.

A Psicologia, a despeito de ter proporcionado elementos positivos para a Educação, também possibilitou o incremento do discurso estigmatizante referente ao aluno que não aprende.

Esse movimento, de influência crescente da Psicopedagogia no âmbito escolar, que ocorreu no bojo da introdução da Psicologia, de forma “inadequada”,

* Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado em Educação – UFMS/2000, intitulada:

“A Psicopedagogia na escola: Uma “nova roupagem” para antigas questões da relação Psicologia e Educação?”, orientada pela Professora Doutora Sônia da Cunha Urt.

na escola vem se caracterizando, mais uma vez, pelo “ressurgimento” de encaminhamentos psicologizantes na esfera educacional.

A pesquisa revelou dados que permitem inferir que os encaminhamentos, assim como o embasamento conceitual que oferece sustentação à Psicopedagogia, trazem uma marca importante das orientações psicológicas de caráter clínico.

Desta forma cabe ressaltar a preocupação com a propagação das questões psicologizantes no âmbito da escola cujas abordagens vêm sendo utilizadas com o propósito de naturalizar e patologizar o fracasso escolar.

A Pesquisa

O procedimento metodológico utilizado implicou a análise das publicações oriundas da Associação de Psicopedagogia, cujas revistas se intitulam: Boletim e Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, no período de 1984 a 1994. Foram definidos dois cri-

Cabe ressaltar a preocupação com a propagação das questões psicologizantes no âmbito da escola cujas abordagens vêm sendo utilizadas com o propósito de naturalizar e patologizar o fracasso escolar.

térios: um para a delimitação do período e outro para a escolha do material a ser analisado.

O critério da delimitação temporal, que envolve o período incluído entre as décadas de 80 e 90, mais especificamente de 1984 a 1994, foi estabelecido em função de que esse intervalo se caracterizou como marco fundamental do fortalecimento, como dimensão profissional e campo do conhecimento, assim como de sustentação teórico-metodológica da Psicopedagogia no país,

uma vez que foi na década de 80, que se implantou, em São Paulo, a primeira organização representativa da categoria, Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. E é por volta do final dessa década e início dos anos 90, ocorreram os ensaios que movimentam a discussão em torno da regulamentação legal da profissão do psicopedagogo.

O segundo critério, relativo à opção do material, foi estabelecido em função de que parece retratar os fundamentos teóricos e as nuances dos procedimentos práticos da Psicopedagogia.

Iniciou-se, primeiramente, um recorte por artigo, considerando as categorias temáticas tais como: Psicológica, Educacional, Atuação Profissional e Outras.

Posteriormente julgou-se necessário investigar o objeto da Psicopedagogia e suas concepções:

Objeto da Psicopedagogia: a intenção deste item é caracterizar o objeto da Psicopedagogia a partir das categorias que se destacam nos artigos, haja

vista que o referido objeto da psicopedagogia vem se delineando ao longo de sua trajetória: Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem, En-

sino-Aprendizagem e Não Explícito.

Concepção de Aprendizagem: este item objetiva caracterizar como o artigo explora e compreende a aprendizagem, considerando as categorias que se relacionam mais frequentemente aos tipos de aprendizagem revelados: *Apropriação/Mediação* (caracterizam a aprendizagem de fundamentação histórico-cultural), *Condicionamento* (refere-se ao tipo de aprendizagem relativo à linha Comportamental), *Construção Individual* (diz respeito às características da aprendizagem piagetiana.) e *Não Explícito.*

Também se realizou um recorte do ponto de vista das abordagens teóricas existentes mais frequentemente nos artigos:

Abordagem

Comportamental:

refere-se à construção teórica baseada no Behaviorismo, onde se entende a aprendizagem como oriunda das contingências do meio externo através do condicionamento.

Abordagem Psicométrica: refere-se aos artigos que apontam para uma orientação baseada nos testes psicológicos.

Abordagem Psicanalítica: vincula-se às publicações que trazem, como sustentação teórica, o legado psicanalítico na expressão de suas várias correntes, nas quais se enfatizam os conteúdos inconscientes e de origem na dinâmica familiar na explicação dos problemas de aprendizagem.

Abordagem Piagetiana: refere-se às publicações que se utilizam das bases teóricas piagetianas para explicarem o processo da aquisição do conhecimento, considerando o aprendiz como um ser cognoscente.

Abordagem Epistemológica Convergente diz respeito às propostas teóricas do argentino Jorge Visca, cuja base de sustentação teórica encontra-se alicerçada na Psicanálise, na psicogênese de Piaget e na Psicologia Social, esta última baseada principalmente em Bleger e Rivière, pois, além de identificarem os estágios de desenvolvimento piagetianos no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, também identificam as origens emocionais e de vínculos afetivos e sociais existentes nas interrelações do processo ensino-aprendizagem.

Também se encontram artigos puramente de orientação piagetiana e psica-

nalítica separadamente, por essa razão julga-se necessário apresentá-los como abordagens diferenciadas, já que se acredita ser a Epistemologia Convergente

Foram analisados 124 artigos, primeiramente por intermédio das categorias ligadas às temáticas: Atuação Profissional, Educacional, Psicológica e Outras.

uma abordagem com suas particularidades técnicas, necessitando, assim, ser categorizada também de forma particular.

Abordagem Grupo-Operativo: relaciona-se ao campo das pesquisas de Pichon Rivière e José Bleger que investigam as inter-relações sociais e os vínculos que se desenvolvem a partir delas.

Abordagem Sócio-Cultural: refere-se aos elementos teóricos ligados à escola russa de psicologia, cujos principais expoentes são: Vygotsky, Leontiev e Luria que propõem uma perspectiva histórica para a compreensão e apropriação do conhecimento, cujos aspectos sócio-culturais são constitutivos da consciência.

Outros: relaciona-se às outras abordagens vinculadas a artigos que não abordam questões relativas diretamente à Psicopedagogia, e em outros casos trazem temas baseados nas áreas neurológicas, nas do Método Ramain, da sociologia, por exemplo.

Foram analisados 124 artigos, primeiramente por intermédio das categorias ligadas às temáticas: Atuação Profissional, Educacional, Psicológica e Outras. Essas últimas foram analisadas a partir do ponto de vista da constituição do objeto da Psicopedagogia e da concepção de aprendizagem implícita nos artigos.

O Desvelar da Psicopedagogia

A Psicopedagogia vem tratando seu objeto de análise, hoje entendido como o processo ensino aprendizagem e suas dificuldades, embora o que se observa nas análises dos artigos seja a dificuldade de aprendizagem, priorizando um olhar ancorado nas teses psicológicas, relegando a segundo plano as implicações pedagógicas envolvidas no referido processo, enfatizando abordagens fragmentadas de compreensão do homem.

Os resultados das análises dos artigos apontam para uma supremacia das temáticas vinculadas às ciências psicológicas, indicando um percentual de 45,24% contra 25,40% relacionadas às áreas educacionais. Com respeito ao objeto da psicopedagogia mais freqüentemente abordado, observa-se a hegemonia das dificuldades de aprendizagem, com um percentual de 19,84%.

Pode-se reforçar a tese da psicologização da educação com o advento da Psicopedagogia na Educação, pois ela apresenta as justificativas e explicações sob o ponto de vista da psicologia.

Pode-se, mais uma vez, com esses dados, reforçar a tese da psicologização da educação com o advento da Psicopedagogia na Educação, pois ela apresenta as justificativas e explicações sob o ponto de vista da psicologia. Isso não significa que a Psicologia não ofereça subsídios para a educação, pelo contrário, tem muito a contribuir, porém as contribuições que têm se verificado nos artigos produzidos pela Psicopedagogia, nesse período avaliado, apontam para a patologização e o psicologismo.

O dados revelados nas análises podem ilustrar tais afirmativas: os maiores índices relativos às abordagens teó-

ricas referem-se à Epistemologia Convergente 12,50%, à Piagetiana com 21,43%, a Psicanalítica 16,07%.

Revela-se uma trajetória inversa ao que se tem observado no desenvolvimento de determinadas vertentes da Psicologia que procuram romper com as seqüelas oriundas de sua origem burguesa e idealista, marcas presentes na constituição de todas as ciências, considerando que o nascimento das ciências modernas está vinculado às necessidades reais e práticas de sobrevivência da forma mais elaborada de desenvolvimento do capital, que era a classe burguesa.

A definição do campo ou objeto da Psicopedagogia neste momento em que se discute a sua ascensão como profissão, tem sido preocupação entre os seus estudiosos.

Em artigo publicado por Portilho (1998), presidente da Associação de Psicopedagogia _ Seção Curitiba, na Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ele caracteriza a crise de identidade por que passa a Psicopedagogia utilizando-se de uma correlação com a fase da ado-

lescência, quando afirma: *fazendo uma analogia entre a Psicopedagogia e a adolescência acredito que o movimento que ela tem gerado, esteja mexendo profundamente com seus pais, aqui no caso a Pedagogia e a Psicologia, revendo seus objetos de estudo, seus objetivos (...)* (10)

Ao realizar a crítica tanto à Pedagogia, no que diz respeito à defasagem teórica dos aspectos afetivos, como à Psicologia que considera o ser humano de uma forma genérica, desvinculado dos conteúdos do ensino, o documento que fornece subsídios para a regulamentação da profissão do psicopedagogo de-

fende a necessidade de um *novo profissional em aprendizagem*, com a formação psicopedagógica em nível de especialização, com uma fundamentação centrada nos conhecimentos científicos, nas esferas psicológica, pedagógica, técnica, histórica, política e social. Dessa forma se conclui que esse profissional teria todas as garantias de resolução dos problemas educacionais.

Todavia, o que se percebe nas análises das publicações realizadas no período compreendido por esta pesquisa é que esse profissional continua se utilizando, para a sua fundamentação, de suporte teórico das ciências psicológicas, com forte expressão nas linhas piagetianas e da Epistemologia Convergente, persistindo na compreensão do sujeito de forma genérica e psicologizante.

É importante registrar também algumas citações que tratam do processo de identidade desta área do conhecimento abordadas por Lino de Macedo, professor associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), ao prefaciá-la obra intitulada “Psicopedagogia: Contextualização. Formação e atuação profissional” (1992) que parecem ser bastante ilustrativas:

A identidade da Psicopedagogia, penso, está ou deve ser buscada ou encontrada no seu próprio nome. Nesse sentido, toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. (SCOZ, 1992:8)

Considerando tal fluidez na identificação da real peculiaridade profissional do psicopedagogo, revelada por Macedo, pode parecer que esteja confirmando a crise por que passa a Psicopedagogia, quando do seu percor-

so em busca de identidade, retratada em suas inúmeras publicações.

O referido professor, ainda fazendo referências à identidade da Psicopedagogia, amplia o seu caráter em duas vertentes: a genérica, que atua voltada para áreas específicas sem se esquecer de recuperar defasagens básicas tais que impossibilitem a criança retornar ao contexto escolar, e a vertente circuns-

O que se percebe nas análises das publicações realizadas, no período da pesquisa, é que o psicopedagogo continua se utilizando, para sua fundamentação, de suporte teórico das ciências psicológicas.

tancial, porque, como acontece em todas as áreas clínicas (medicina, psicologia, fonoaudiologia, etc.) a psicopedagogia só é requerida quando, em uma perspectiva individual ou coletiva, algo não vai bem na aprendizagem. (...) (11). Percebe-se o dado implícito da caracterização da Psicopedagogia como da área clínica e de tendência individualizante.

Já se pode constatar que os documentos que reforçam a necessidade do psicopedagogo na escola como o saneador de todos os problemas educacionais, pois trazem uma bagagem inovadora, retomam saídas teórico-práticas ultrapassadas, porém revestidas de alternativas progressistas e “novas”.

Vale esclarecer que a escolha metodológica pela análise das publicações da Psicopedagogia como instrumento de apoio no desvelar de suas concepções ocorreram com o intuito de se perceber o modelo teórico embutido no interior dos artigos aprovados para a publicação. Tal escolha pode estar apontando elementos definidores das correntes que lhe dão sustentação.

Percebe-se uma preocupação revelada nos artigos que denotam a necessi-

dade de transferir de forma imediata e direta as contribuições da Psicologia para o âmbito da educação, o que resulta numa inadequação metodológica, haja vista que as teorias psicológicas, sejam elas quais forem, não se sistematizaram para serem aplicadas diretamente na educação. Quando isso ocorre, termina-se por verificar os danos causados, no caso da Psicopedagogia, pelo retorno às atitudes psicologizantes no contexto escolar.

O que se verifica é que a Psicopedagogia se apresenta como proposta "alternativa" para a resolução dos problemas educacionais.

Ora, se a Psicopedagogia se propõe a se constituir numa alternativa educacional para os problemas da escola, tese esta mencionada em documentos a favor de sua regulamentação como profissão, por que apresenta como ênfase para a sustentação teórica de sua prática os fundamentos da Psicologia? E a educação, por que se apresenta como pano de fundo?

Foi exatamente este o encaminhamento buscado para a resolução dos problemas educacionais pelo movimento da Escola Nova, os fundamentos da Ciência Psicológica. Em que aspecto essa trajetória é inovadora? Em que ela se diferencia, historicamente, dos caminhos da Psicologia no interior da escola? As respostas para tais questionamentos parecem remeter ao velho discurso psicologizante na educação.

Ao se tratar das relações da Psicologia com a Educação, pode-se considerar que a primeira ocupou e ocupa um lugar importante na esfera escolar, porém o que se tem observado é que esse espaço de destaque, da forma como vem sendo articulado pelos educadores, ainda traz ranços de um modelo de Psicologia

que vitima, idealiza e patologiza o aluno.

Nessas relações também emerge a Psicopedagogia propondo moldes de orientação psicológica que refletem a mesma perspectiva psicologizante.

Considerações Finais

As relações da Psicologia com a Educação tiveram o seu início no século passado, quando as preocupações mais evidentes entre as mesmas áreas giravam em torno da compreensão dos fenômenos psíquicos e da concepção de aprendizagem.

O movimento da Psicologia, no interior da escola passa a assumir um espaço definitivo com o pensamento escolanovista e é, nesse momento, mais precisamente, que as teses psicológicas dão sustentação às práticas pedagógicas e perpetuam as caracterizações relativas às diferenças individuais representadas pela Psicologia Diferencial e pela Psicometria, oferecendo explicações científicas às interpretações liberais de constituição do homem.

Ao se questionar o papel da Psicopedagogia, mais expressivamente a partir da década de 80, como sendo uma retomada do psicologismo na Educação, não significa afirmar que a Psicologia se ausentou da escola. Ela esteve sempre presente.

O que se verifica é que a Psicopedagogia se apresenta como proposta "alternativa" para a resolução dos problemas educacionais, porém revela como abordagem de sustentação teórico-metodológica perspectivas que reforçam o caráter liberal e individualizante na compreensão da constituição do homem, referenciais estes que já foram fortemente criticados pelos psicólogos e educadores e, mais que isso, não contribu-

íram para a resolução dos problemas educativos, pelo contrário, serviram para estigmatizar e excluir o aluno com algum tipo de dificuldade.

O que se tem observado no âmbito das produções da Psicologia, principalmente a Escolar, é uma postura crítica no que se refere às relações sobre a Psicologia e a Educação, numa tentativa de rompimento com o caráter ideológico e clínico, marcas importantes de sua história, que ofereceram teses “inadequadas” para a escola, remetendo à culpabilização do aluno pelo caminho da psicologização do fracasso escolar.

Pode-se afirmar, a partir das análises realizadas, que tais críticas, principalmente às que se referem à utilização da Psicologia na Escola não se traduzem nos artigos avaliados, pelo contrário, as teses psicológicas numa mesma linha patologizante, são ressaltadas.

A Psicologia continua reinando no âmbito da escola, porém, hoje, revestida de Psicopedagogia, uma nova nomenclatura que traz em seu

bojo um aparato teórico e ideológico que perpetua a individualização do processo ensino-aprendizagem, oferecendo-lhe um caráter naturalizante, independente de suas multideterminações, numa clara tendência liberal de compreensão dos fenômenos sócio-educativos.

Acredita-se que não se pode assumir uma visão conspiracionista relativa à entrada da Psicopedagogia na escola. O que se pode inferir, a partir da experiência do psicólogo no interior da escola, é que a demanda da escola vai ao encontro de explicações para os problemas escolares sob a ótica da *medicalização* do processo ensino e aprendizagem.

E mesmo que este psicólogo não esteja na escola, é solicitado via encaminhamento dos professores e coordenadores para atender aos alunos que encontram dificuldade para aprender. A resolução de tais dificuldades são buscadas a partir de um caráter psicologizante. Tal fato também vem ocorrendo com os encaminhamentos para os psicopedagogos.

Independente de somente buscar explicações patologizantes, a escola busca incluir a própria Psicologia em seu interior por intermédio de seu discurso e prática ancorados nas teses piagetianas por exemplo. Assim, a questão central não é o psicólogo exatamente mas sim a Psicologia implícita nas ações e no imaginário da escola.

A Psicologia como a Psicopedagogia, desta forma, ao se tornar necessária para reiterar as justificativas do fracasso escolar como externas à escola, torna-se muito bem vista por alguns educado-

A Psicologia como a Psicopedagogia, ao se tornar necessária para reiterar as justificativas do fracasso escolar como externas à escola, torna-se muito bem vista por alguns educadores.

res, tanto é que os cursos de especialização em Psicopedagogia são procurados, principalmente, pela área educacional.

Assim, o que se pode inferir é que o campo para a evolução de áreas como a Psicopedagogia, utilizando-se de uma vestimenta renovada, responde aos anseios e demandas da escola, que continua reforçando as teses psicológicas para respaldar os seus preconceitos e justificativas biologicistas para a compreensão dos problemas educacionais.

Um outro elemento importante desta pesquisa diz respeito ao retorno substancial do psicologismo por intermédio

das argumentações do construtivismo piagetiano, tão expressivamente presente nas abordagens psicológicas constantes dos artigos analisados, tanto numa perspectiva puramente piagetiana como por meio da Epistemologia Convergente de Jorge Visca.

Ao se tratar da Psicopedagogia, objeto desta pesquisa, o que se observa atra-

A Psicopedagogia vem se apresentando, através de seus estudiosos, como uma alternativa para a análise das dificuldades da Educação.

vés das análises dos artigos referente aos anos de 1984 a 1994 é exatamente a retomada desta tendência psicologizante, que já vem sendo criticada pela Psicologia e pela Educação numa clara evidência de retrocesso teórico e ideológico do movimento da Psicologia na escola.

Ao retomar posturas avaliativas baseadas em testes psicológicos, provas piagetianas, abordagens psicologizantes como a Epistemologia Convergente, com o propósito de detectar o sujeito psicológico, mais uma vez se fragmenta e se medicaliza o seu objeto.

Percorrendo os caminhos da Psicologia no interior da escola, principalmente a partir do movimento escolanovista, percebe-se o quão nocivas tais teses foram para os alunos, quando os testes psicológicos e os diagnósticos de deficiência validavam e justificavam as dificuldades daqueles que não aprendiam.

Tal Psicologia não oferecia nenhum subsídio pedagógico para que o professor pudesse desenvolver um trabalho educativo que viesse ao encontro das qualidades e defeitos de seus alunos.

Ao se debruçar sobre os artigos publicados pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, com o intuito de retirar deles, os fundamentos teórico-

metodológicos que dão sustentação à área de conhecimento da Psicopedagogia, percebe-se que as bases das abordagens refletem uma retomada das teses psicologizantes na Educação, como se fosse uma nova reedição da Psicologia versão 2.

A Psicopedagogia vem se apresentando, através de seus estudiosos, como uma alternativa para a análise das dificuldades da Educação. Porém, a maioria dos artigos publicados nas revistas da referida Associação, são de

orientação exclusivamente psicológica e clínica. Em alguns momentos aparecem com um caráter ingênuo de acreditar que a Psicopedagogia possa ser a “redentora” dos problemas educacionais.

Esse fato não significa afirmar que tal orientação não tenha o que acrescentar para a Educação, mas sim, que essa abordagem se reveste de inovadora a despeito de revelar elementos teóricos individualizantes e médico-clínicos, repetindo o que a Psicologia já havia oferecido à educação, sem grandes resultados.

Portanto, os pressupostos das Ciências Psicológicas oferecem sustentação às práticas educativas, considerando que o desenvolvimento psíquico do homem pressupõe uma constituição social e esta ocorre, em sua maior parte, na escola. Acredita-se que a Psicopedagogia, como área de conhecimento, deve ser desenvolvida a partir das necessidades educacionais, já que tenta responder às dificuldades de tal contexto.

O que se tem observado na pesquisa realizada é que a sustentação teórico-metodológica revelada nas publicações trazem indícios de propostas nada inovadoras na esfera da aprendizagem, o percurso teórico parece estar

reprisando, como num “re-visitar”, todo um processo histórico por que passou a Psicologia, bem como as outras Ciências Humanas, cujos acertos ideológicos e metodológicos ainda permeiam as discussões acadêmicas, apontando para um rompimento com propostas individualizantes e liberais do trabalho da Psicologia como ciência e prática profissional.

As contribuições de uma Psicologia, baseada numa concepção histórica e cultural da constituição do homem, poderão trazer subsídios importantes para os educadores, rompendo com as idéias patologizantes e psicométricas que contaminaram a escola.

A partir de uma crítica ao viés ideológico, contra algumas atitudes da prática psicológica na esfera educacional como as questões da avaliação e das

tendências naturalizantes para a compreensão dos fenômenos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, acredita-se que as relações da Psicologia com a Educação possam iniciar uma trajetória que produza os ensaios para uma abordagem social e histórica da compreensão do homem, objeto de suas ações.

Pode-se afirmar que não será nenhuma abordagem da Ciência Psicológica que contemplará todos os anseios e necessidades da escola e dos educadores. Existe um saber docente, oriundo da Pedagogia, que precisa ser considerado no cotidiano da prática educacional.

É necessário que não se continue “tatuando” teorias psicológicas na Educação, ainda que seja a Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Ângela, Maria. *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*. São Paulo: PUC/SP. 1985. Dissertação de Mestrado
- ALVES, Gilberto Luiz. *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda” (1800 - 1836)*. Ibitinga/S.P. Editora Humanidades, 1993.
- ALVITE, Maria M. C. *Didática e Psicologia: Crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola. 1981.
- ANACHE, Alexandra, *A Discurso e prática: A educação do deficiente. Estudo sobre a Educação da Pessoa com Deficiência Visual*. Campo Grande-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1994.
- ANTUNES, Mitsuko, A. M. *A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/Educ. 1999.
- BACON, Francis. *Novum Organum, ou, Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Nova Atlântica “São Paulo: Nova Cultural. 1988.
- BOCK, Ana, M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Educ: Cortez. 1999.
- BURLAMAQUI, Fátima Regina, R. *A Psicopedagogia e suas relações com a Psicologia: Uma “nova roupagem” para velhas abordagens*. In: *Psicologia e Práticas Educacionais*. Campo Grande/MS. Editora: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. 2000.
- CHAUÍ, Marilene. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática. 1995.
- COLLARES, Cecília, A. L. e MOYSÉS *Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e Medicalização*. São Paulo: Cortez. Campinas . Unicamp. Faculdade de Educação e Faculdade de Ciências Médicas. 1996.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos. (Biblioteca de Educação, vol. XII. Organizada pelo Dr. Lourenço Filho). 1954.

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Araraquara- SP. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) 1999
- . (org) *Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica..* Campinas SP: Autores Associados. 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo. Melhoramentos. 1978.
- FERREIRA, E. A. *Psicologia Educacional. Análise Crítica.* São Paulo: Cortez. 1987.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e Educação: Um Intertexto."São Paulo: Editora Ática. 1995.
- GERMANO, José, W. *Estado e educação no Brasil (1964 - 1985)*. São Paulo: Cortez. 1993.
- GOLBERT, Clarissa, S. *Considerações sobre as atividades profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre*. In: *Boletim - Associação Estadual de Psicopedagogos*. São Paulo, nº 08. Ano 4, p. 12.
- GRHAM, L. *A Psicologia materialista dialética de Vygotsky*. In: PRINCÍPIOS, Maio, Junho, Julho, 1994.
- GRIS, Maria da Graça, S. *Olhar e escuta psicopedagógica na clínica*. In: *Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo. n.º 42, vol. 16. p. 29 e 30. Outubro de 1997.
- HIEBSCH, H. e VORWERG, M. *Introdução à Psicologia Social Marxista*. Portugal. Novo Curso Editores. 1976.
- HOFF, S. e PALANGANA, Isilda C. *A socialização do saber e as formas do pensamento*. In: PROPOSIÇÕES. Campinas: Unicamp. N.º 2[11]. Vol. 4, Julho de 1993.
- JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da Psicologia*. São Paulo: Letras & Letras. 1995.
- LEÃO, Inara. B. *Os professores universitários: A emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 1999. Tese de Doutorado.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.
- . *Actividade, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Hombre. 1978.
- LINHARES, S.F.C. *Psicopedagogia: Algumas perspectiva para a delimitação de seu campo*. In: *Boletim - Associação Estadual de Psicopedagogos*. São Paulo, nº 08. ano 4, p. 30 a 35. Agosto de 1985.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone. 1990.
- . *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone. 1992.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- . *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978.
- MASINI, Elcie, (org.) *Psicopedagogia na Escola: Buscando condições para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Loyola. 1994.
- MEIRA, Marisa, E, M. *O pensamento crítico em Psicologia da Educação: Algumas contribuições da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural*. In: *Anuário 2000. Psicologia: Análise e crítica da Prática Educacional*. ANPED - GT Psicologia da Educação.
- MENDES, Mônica, H. e outros (org.) *Psicopedagogia _ Contextualização Formação e Atuação Profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.
- MIRANDA, Marília, G. *Psicologia do desenvolvimento O estudo da construção do homem como ser individual*. in: *Educativa*, Goiânia- GO. v. 2. Jan/fev. 1999
- . *Razão e Adaptação*. Tese. (Doutorado) São Paulo: PUC/SP. 1992
- . *Trabalho, Educação e Construtivismo: A redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas*. In: *Educação e Sociedade*, ano XVI, nº 51, agosto, 1995.

- MOLON, Suzana, I. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. São Paulo. PUC. Dissertação de Mestrado
- MUNNÉ, Frederic. *Psicologias Sociales Marginadas - La linea de Marx en la Psicología Social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A 1982.
- NICK, Eva e CABRAL, A, *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix. s/d.
- PAIM, S. *Diagnóstico e Tratamento de Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986..
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1990.
- . *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz . 1993.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.
- PORTILHO, Evelise M. L. *Revisitando a identidade do psicopedagogo: da adolescência à maturidade*. In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, nº 43, vol. 17. p. 10. Março 1998.
- RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Visor Libros-Infancia y Aprendizage. 1984.
- SCOZ, Beatriz, J.L. e outros. *A regulamentação da profissão assegurando o reconhecimento do psicopedagogo*. In: *Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, nº 43, vol.17. p. 4,5,6. 1998.
- SIRGADO, Angel , P. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Nº 71, ano XXI, Campinas 2000.
- SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú. Editorial Progreso. 1990.
- SILVA, Maria C. A. *O objeto da Psicopedagogia* .In: *revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, nº 44. vol. 17. p. 40. Agosto de 1998.
- URT, S.C. *A Psicologia na Educação: Do Real ao Possível*. São Paulo: PUC.1989. Dissertação de Mestrado.
- . *Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 1992. Tese de Doutorado.
- . (org). *Psicologia e Práticas Educacionais*. Campo Grande/MS: Editora UFMS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
- . *Trajetos _ Travessias _ Trajetórias: Um encontro com algumas dimensões da psicologia sócio-histórica e do Psicodrama*. In: *Ações educativas. Vivências com Psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Editora Ágora. 1997.
- VISCA, J. *Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente*.Porto Alegre: Artes Médica.1987.
- . *Psicopedagogia. Novas Contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1991.
- . *Teoria e Método*. São Paulo: Martins Fontes. 1996
- . *Problemas teóricos y metodológicos da la Psicología*. Obras Escogidas I. Moscu: Editorial Pedagógica. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid; Visor. 1991.
- WEISS, Maria Lúcia, L. *Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, possibilidades e limites*. In: *A Práxis Psicopedagógica Brasileira*. São Paulo: ABPp. 1994.
- YAMAMOTO, Oswaldo, H. *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon. 1987.



Este artigo discute, tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade, a formação para a autonomia em contraposição à formação para a violência, no caso específico da educação para os indivíduos deficientes.

Palavras-Chave: Educação, Escola e Deficiência.

This article discusses, tends as reference the Critical Theory of the Society, the formation for the autonomy in opposition to the formation for the violence, in the specific case of the education for the faulty individuals.

Keywords: Education, School and Deficiency.

A Escola e os Indivíduos Deficientes: Educação para Emancipação?

Fabiany
de Cássia
Tavares Silva

Professora Assistente do
Departamento de Educação,
Câmpus de Dourados,
Doutoranda no Programa
de Estudos Pós-graduados
em Educação: História,
Política, Sociedade, da
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo.

Para abordar o tema proposto, tomaremos como referência algumas idéias colocadas pela Teoria Crítica da Sociedade, na tentativa de propor uma argumentação frente a questão da formação para a autonomia em contraposição à formação para a violência, no caso específico da educação para os indivíduos deficientes. A emergência deste tema se deve à orientação inclusiva presente nos discursos da necessidade de uma “educação para todos”.

Na atualidade a expressão inclusão é considerada por muitos como uma questão vital para a humanidade recuperar o humano. Entretanto, parece encerrar a multifacetada transformação em curso dos nexos da existência humana, isto é, pode tanto dividir como unir divide enquanto une e, as causas da divisão são historicamente idênticas às que visavam promover a uniformidade. Podemos, certamente, entender a incrível adesão da sociedade à idéia de tornar-se inclusiva, simplesmente supondo uma fé quase ilimitada nas suas possibilidades de ser diferente do que é.

O processo histórico pelo qual a educação escolar brasileira configurou-se é, extremamente, marcado pela coexistência de dois padrões diferentes de escolarida-

de para clientela socialmente diversas. Resumidamente, um destinado à formação das elites e, outro, às camadas menos favorecidas, não concorrendo para a idéia de favorecimento desta última e, sim, de dominação social.

A escola capitalista foi erigida no princípio de que seriam asseguradas

negação de que não existem quaisquer similaridades entre os dois grupos. A diferença, neste espaço, se sustenta pela exclusão: se for deficiente não pode ser normal, e vice-versa. Esta relação tem proporcionado à escola valer-se de um esclarecimento que longe de levar a compreensão das diferenças, acaba por camuflá-las.

A identidade deficiente depende para existir de algo fora dela, a saber, de outra identidade (normal), de uma identidade que ela não é.

A ameaça da descoberta de que não somos o que pensamos ser e os outros também não, leva à desorganização. Evidentemente

as condições para que os indivíduos fossem os únicos responsáveis pela construção, tanto de seus destinos particulares quanto das práticas que iriam garantir a união desejada entre a aprendizagem e a produção. Facilmente esse compromisso é assumido com o objetivo de identificar o aprendiz confiável.

Uma das dificuldades fundamentais dessa condição é a relação educação e deficiência que, historicamente tem negado a consideração da possibilidade dos sujeitos deficientes serem diferentes, inclusive entre si. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de ordens, de normas que não são assumidas pela própria razão do indivíduo. Esse entendimento mostra que a deficiência é uma identidade relacional.

A identidade deficiente depende para existir de algo fora dela, a saber, de outra identidade (normal), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade deficiente, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade deficiente se distingue por aquilo que ela não é. Ser um deficiente é ser um “não-normal”. Tal marcação da diferença não deixa de ter suas vantagens para a escola.

Por um lado, a aceitação da diferença entre normais e deficientes envolve a

a escola como espaço organizado, por excelência, para o aprendizado dos conteúdos produzidos pela humanidade, se volta para a defesa de seus próprios interesses vinculados aos interesses coletivos.

A obrigatoriedade da certeza do aprendizado e formação, da qual a escola se reveste, traz a necessidade de respostas rápidas, calcadas em ações que se repetem independentemente das tarefas às quais se destinam, geradora da estereotipia dos procedimentos. No entanto, essa âncora no discurso da massificação de sua população, conseqüentemente na modificação, coloca a necessidade de padronização do comportamento dos alunos, uma vez que cada vez mais “diferenças” poderão ser absorvidas/ produzidas.

Assim, a escola idealiza um tipo ideal de sujeito para a aprendizagem escolar, acabando por designar o lugar que ocupará aquele tipo que dele se distancia. Este sistema interno e “invisível” de classificação dá ordem à vida escolar, sendo afirmado nos rituais e falas. Utilizando o aluno idealizado como um modelo de como os processos de aprendizagem funcionam, ela mostra que estas relações são produzidas e reproduzidas através da clara oposição entre “nós” e “eles”.

O contato com aqueles que têm dificuldades de aprendizagem promove o estabelecimento de critérios para a discriminação quanto à competência escolar acirrando a competição, secundarizando o próprio saber. Exatamente nessa fórmula se apóia a reprodução da segregação, levando-nos a pensar que sua ocorrência passa a não depender mesmo da existência das escolas e/ou serviços especiais.

Isso sugere que a ordem escolar é mantida por meio de oposições binárias, intimamente relacionada à ordem social e produtiva. Se de fato a realidade escolar cotidiana determina a forma como se desenvolve a sua irreconciliação com o pensamento, o qual fornece as bases para a condução da própria realidade, uma pergunta cabe ser feita: que escola é essa que força a supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer? Enfatizando, ainda, que todos são livres para desfrutar de todos os prazeres que a educação configura.

Contudo, a busca pela compreensão desse conflito deve se dar dentro do contexto histórico específico em que está inserida. Os indivíduos “deficientes” são parte da cultura, constituídos e constituidores. Entretanto, ao mesmo tempo em que se reconhecem na cultura, podem também negá-la quando ela não contemplar suas razões e seus motivos.

Ao entendermos a cultura e a cultura escolar como veículos para a vida, estamos reiterando a busca pelo esclarecimento como emancipação dos deficientes. Isso implica recair sobre uma lógica de organização e formação da vida que, considera-os passíveis de alcançar um estado diverso daquele em que se encontram.

Quanto mais esclarecidos os indivíduos maiores as possibilidades de esclarecimento da sociedade. Por outro lado, é justamente essa lógica que pode aprisionar ao invés de libertar, pelo caráter de fetiche do esclarecimento como mercadoria. Mesmo diante de todo avanço tecnológico e da produção gerada pela complexificação da divisão social do trabalho, é visível a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação das naturezas interna (subjetividade) e externa (atitudes, comportamentos) dos homens.

Se a educação é subjetivação da cultura e a apropriação subjetiva da cultura é dependente das habilidades e necessidades dos indivíduos, está colocado o risco do fracasso da educação voltada para as especificidades dos deficientes. De um lado, porque são correntes as idéias de que a deficiência é um estado do qual padece alguns indivíduos; que a distinção deficiente/típico é útil e objetiva; que a educação especial é um serviço, racionalmente concebido e coordenado, para ajudar os indivíduos identificados como deficientes e, que, o progresso no campo da educação espe-

A ordem escolar é mantida por meio de oposições binárias, intimamente relacionada à ordem social e produtiva.

cial se efetua mediante a melhoria do diagnóstico, da intervenção e da tecnologia.

De outro, porque a educação para autonomia é exclusivamente limitada pelo lado subjetivo, implicando um conceito abstrato de indivíduo. Abstrato porque distante das dimensões sociais da identidade. Em outras palavras, quanto menos às condições de vida concretizam a promessa de autonomia, tanto

mais a idéia de uma educação com objetivos determinados se sustenta. Exemplificando essa relação Adorno utiliza a figura de *Ulisses* de Homero, que manipula os significados da palavra para modificar o próprio objeto de ação.

Este procedimento traz à tona a astúcia como mecanismo da autoconservação que, vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa. Astúcia, portanto, é aliada do medo. Porém, para que a astúcia triunfe, Ulisses renuncia ao natural, para poder livrar-se do medo do desconhecido, optando pela imitação, negando sua própria identidade.

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. No entanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Na instrumentalização da subjetividade reside a impossibilidade de fazermos com que nossas necessidades básicas sejam atendidas, em nome de uma democrática apropriação coletiva.

Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos.

É precisamente no momento da valorização da produção, onde a ação eficiente quer sobre as coisas ou sobre os homens, identificadoras do indivíduo competente e produtivo como o modelo a ser seguido que, se reitera o estereótipo do “fracasso” dos deficientes e, por motivos distintos, dos pobres, dos negros, dos índios... Por outro lado, de fato, esse fracasso existe, mas pode ser atribuído à escola, uma vez que a educação instrumental não é meramente falsa. Tal

educação é forjada no pressuposto do oferecimento de condições concretas de preparação dos indivíduos para o trabalho, por meio do que se entende estar sendo solicitado pelo mercado produtivo.

Portanto, o saber esclarecido não consegue romper com a irracionalidade mítica. Para Adorno e Horkheimer, os mitos explicados pelo esclarecimento já eram produtos do próprio esclarecimento, ou melhor, as bases fundantes do próprio esclarecimento já estavam imanentemente presentes nas racionalizações mitológicas.

No processo de ensino, inúmeras informações, valores, idéias se entrecruzam ou se repelem e a situação parece se complicar quando há nas salas de aula e em outros ambientes escolares grupos diferenciáveis que, se corporificam em uma dimensão de motivações ocultas/desconhecidas. O preço dessa existência, muitas vezes, articula um ensino onde a busca pelo esclarecimento dá lugar a um conjunto oculto de valores e noções básicas que constituem as experiências e situações formativas das escolas.

A diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações escolares, mas a exploração da di-

ferença não nos diz por que os indivíduos investem em determinadas posições nem por que existe esse investimento pessoal na identidade. Nestes termos, a elaboração da aptidão à experiência, inclusive a escolar, se inscreveria em primeiro lugar na conscientização e, conseqüente, crítica dos mecanismos repressores que, resultam da castração da experiência.

Sendo assim, a racionalidade e a consciência não estariam limitadas a

parâmetros formais, mas resultariam em uma consciência não “coisificada”. A experiência constitui-se, então, como um agente da formação, mas à medida que se insere em uma estrutura de dominação que, mascara as diferenças por meio da “racionalização” perde sua capacidade formadora.

Nesse movimento o congelamento do real torna-se o mecanismo essencial do processo de ensino, pois elimina qualquer vestígio da indicação de transformação da realidade e do conhecimento escolar. A experiência escolar se constitui uma área puramente simbólica, desconectada do real. Como resultado dessa característica a escola torna-se uma agência transmissora da racionalidade instrumental. No lugar da contribuição para emancipação, o aprisionamento no formal, organizado, o qual assegura ao aluno o encontro de sua posição no sistema hierárquico.

Qual é a posição dos deficientes nesse sistema? Sem consciência do poder e da violência que exerce a escola e seu processo de ensino, aceleram as condições objetivas da desvalorização social do deficiente ao tratar a própria educação como um não-valor, pois não configuraria possibilidade de mudança de sua condição existencial.

Assim sendo, o deficiente, marginalizado sistematicamente das estruturas escolares e sociais, acaba por gerar um sentimento de impotência, uma maneira estereotipada de perceber o mundo e a si mesmo nele.

A Teoria Crítica evidencia que a condução dessa relação deve estar pautada na emancipação, a qual permite a reflexão sobre os mecanismos que mantêm os homens não emancipados e que conectam a escola à idealização de uma racionalidade estritamente instrumen-

tal. A preocupação com uma educação para emancipação deve conduzir-nos à busca pelas razões que levam os homens a cometerem atos que não condizem com a maioria social.

A inflexão em direção ao sujeito torna-se, portanto, o mecanismo que possi-

A experiência escolar se constitui uma área puramente simbólica, desconectada do real.

bilita repensar o passado liberando-o para as novas experiências. Quais seriam as ações escolares capazes de emancipar um indivíduo que está preso à rotina inexplicável, por isso segura, da escola? Com certeza ações que, ao repensarem as experiências escolares, entendessem que elas não podem ser impostas, porque assim se configurariam opressão.

É bem verdade que se pode ver a opressão e o preconceito naquele pseudo-indivíduo que entende uma prática indiferenciada como aquela onde a cobrança pelos resultados das atividades desenvolvidas por sujeitos “diferenciados” deve ser as mesmas em qualidade e produtividade dos demais “normais”, sem é claro acreditar nessa possibilidade. Ora, de uma forma ou de outra a diferença se faz presente.

A pseudo-individação, traduzida na natureza inconsciente, ao não operar a crítica dessas suposições, crenças, acaba por impedir que os indivíduos ou mesmo a educação para os “especiais” percebam aquilo que os singulariza, assumindo a responsabilidade pela sua vida. Contudo, é a falsa adesão a essas idéias que deve ser colocada em questão, pois os indivíduos são levados a acreditar em algo que é inacreditável, o que problematiza a

possibilidade de emancipação da minoridade social.

O homem parece ter desenvolvido “amor” pela sua condição de tutelado, talvez porque seria mais fácil absor-

Pensar educação diferenciada pode ser sinônimo de não-educação.

ver os preceitos e as fórmulas desses quanto aos comportamentos que deverão ser reproduzidos, do que o exercício da auto-reflexão e da contestação. Para poder ser sujeito precisaria ser livre para usar pública e privadamente a razão. O uso privado se dá quando nos encontramos subordinados às regras e leis correspondentes à função que exercemos em uma determinada instituição. Já o uso público reside na possibilidade da crítica as regras e leis às quais nos encontramos subjugados no plano individual.

A educação, tal como a sociedade, reconhece estar elaborando uma prática pedagógica diferenciada, apenas, estando superficialmente ciente das diferenças. Porém, essa tentativa de formalizar uma prática diferenciada está presa a armadilha ideológica de se auto-determinar como aquela que, dissipará todas as práticas preconceituosas dentro ou fora da sala de aula. Com efeito, a possibilidade da construção e reprodução de atitudes fascistas no ambiente escolar, com a participação de todos os atores, não é ilusória.

Se estamos frente a uma violência que não mais se materializa somente nos fenômenos sociais de massa, mas em todos os espaços aonde sua aceitação vem preconizada de uma generalização intrínseca à racionalização das relações sócio-psicológicas, pensar edu-

cação diferenciada pode ser sinônimo de não-educação.

A crescente padronização dos métodos de ensino, resultado do processo de racionalização social, não visa à diferenciação, mas à igualdade diferenciada, onde o importante é que todos tenham acesso e não o que cada um pensa sobre o que está acessando. Assim, para a educação é

a marca do idêntico que configura o individual. Na procura pela compreensão de quais são as características predominantes de uma sociedade cuja produção cultural não consegue conhecer/encontrar uma outra forma de existência que não seja a da técnica conectada à barbárie, pode estar a chave para repensarmos a formação do indivíduo.

Ao reconhecermos a hegemonia da razão instrumental sobre a razão emancipatória, entendemos que toda produção da ciência está condicionada, mesmo que inconscientemente, ao cumprimento de juízos de valores, para o bem ou mal. Tal reconhecimento facilita a consciência das conseqüências irracionais dessa racionalidade que, potencialmente, encerra a condição do exercício da verdadeira emancipação. Emancipar significa, aqui, tornar-se humanamente melhor do que éramos. Para Adorno, *as diferenças específicas dos indivíduos são tanto estigmas da pressão social como marcas da liberdade humana* (1986 p.43).

Currículo e organização escolar contêm idéias normativas sobre indivíduo e ordem social, concretizando uma sociedade “imaginada”. O indivíduo é identificado como um agente racional e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. Os conceitos míticos de natureza são substituídos por científicos. A fuga do indivíduo da

natureza é condição para a construção da cultura como substituta. O crescimento pessoal e o progresso social seguem lado a lado.

Ao transformar a cultura em um constructo central de nossas salas de aula e currículos focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história, estaríamos voltados para a resistência e a percepção das contradições. Para obter um resultado positivo seria preciso analisar essas questões como parte de uma interrogação mais ampla: a permanência da barbárie no interior da civilização.

A civilização secretamente preserva a barbárie pelo arquivamento da memória pela indústria cultural. A consciência da barbárie exige que nos entendamos como sujeitos potenciais e promotores de opressão. Nesta identificação, segundo Adorno, ancora-se a possibilidade do comprometimento com os indivíduos, com a aprendizagem. Esta consciência resiste à barbárie. Portanto, os sentidos da educação devem estar dirigidos à auto-reflexão crítica, como crítica da sociedade, tendo por objetivo evitar a repetição.

Para que a educação se volte para a emancipação, sinônimo de liberdade, precisa desenvolver indivíduos que se

apresentem como um outro diante do objeto introjetado, entendendo-se a si mesmo como objeto a ser refletido. Educar para emancipação é educar para a sensibilidade, para a subjetivação do objeto. Dessa forma, a primazia do objeto significaria que o sujeito é, por sua vez, objeto qualitativamente distinto e mais radical que o objeto. Enfim, não podendo ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito.

Calcado nesse objetivo, seria possível pensar as contradições inerentes à proposta de uma educação inclusiva, a partir de sua gênese histórica. Ela nasce determinada por um forte movimento de internacionalização do capital e pela busca de atitudes padronizadas e simplificadas no mundo do trabalho.

Assim, de um lado, a inclusão, em contraposição à integração, seria emancipatória, em seu objetivo de democratizar a formação. Por outro lado, o que se tem como diferença básica entre os “normais” e os “deficientes” — a reflexão — é cada vez mais dispensável pelas exigências das forças produtivas. Finalizando, mesmo na educação inclusiva parece haver um “nivelamento por baixo”, não devido à inclusão de sujeitos deficientes, mas as necessidades objetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- . *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- AINSCOW, Mel (org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- CROCHIK, José Leon. *Anotações em sala de aula da disciplina Teoria Crítica da Sociedade e Formação*. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2º/2000.
- FREUD, Sigmund. *El malestar en la Cultura*. In: *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1987.



A produção teórica e crítica de Fernando Pessoa estabeleceu-se através das absorções multiculturais e multidisciplinares. Esse exercício revelou o sintoma intelectual sincrético e a inclinação heurística pessoana. Inúmeros saberes foram incorporados, porém, de maneira recriadora o escritor os reinterpretou, cujo resultado converteu-se nos textos, nos apontamentos, que trataram das disciplinas: Filosofia, Teosofia, Psicologia, Literatura, Estética, Política, Economia e Astrologia. A convivência multidisciplinar carregou, também, a construção multicultural e nesse rastro incorporou-se, constantemente, a missão espiritual-artístico-literária, que consolidou a entrega iniciático-esotérica desse escritor. Um exemplo foram os conteúdos do artigo “A Maçonaria”, onde se vê a defesa pessoana em favor das Ordens Secretas.

Palavras-chave: Fernando Pessoa; multicultural;
multidisciplinar.

The theoretical and critical production of Fernando Pessoa established itself through the multicultural and multidisciplinary absorptions. That exercise revealed the syncretic intellectual symptom and the heuristic inclination of Pessoa. Countless forms of knowledge were incorporated, however, the writer reinterpreted them in a re-creational manner, the result of which became the texts, in his notes that dealt with the subjects: Philosophy, Theosophy, Psychology, Literature, Aesthetics, Politics, Economy. The multidisciplinary coexistence also carried the multicultural construction and in this track it incorporated, constantly, the artistic-literary spiritual mission, that consolidated the writer's initial-esoteric delivery. One example was the contents of the article “A Maçonaria”, where the Pessoaan defense in favor of Secret Associations can be seen.

Keywords: Fernando Pessoa; multicultural; multidisciplinary

Fernando Pessoa

Um Trajeto Multicultural e Multidisciplinar

Josenia

Marisa Chisini

Professora de
Literatura Portuguesa
e de Literatura
Brasileira – UFMS

A Cultura não tem pátria porque tem todas
(Fernando Pessoa - In *Espólio* E 3 54 - 4)

A força movente do trajeto heurístico de Fernando Pessoa atravessou o movimento intelectual da sua produção teórica e crítica, resultando um processo extraordinário de agregações multidisciplinares que foram reformuladas e reinterpretadas. De outra parte, a intencionalidade iniciático-espiritual do escritor exigiu uma articulação intelectual de concepções cosmológicas, partindo de um contraponto dialético e sincrético, que se nutriu, sobretudo, das disciplinas da Religião, Filosofia, Sociologia, Estética e Antropologia. Compreensível é ver-se nos seus textos críticos as categorias mítico-filosóficas de Platão e os conceitos de Aristóteles, sendo transformados em outros níveis reinterpretativos. Nesse eixo filosófico, Pessoa sustentou uma interação de pesquisas voltadas a repensar os conceitos do “universal, do particular e do individual”, circulando numa proposta holística, que repercutiu na criação da estética sensacionista e nos seus geniais textos literários.

Permanentemente, Fernando Pessoa reiterou nos seus escritos os princípios do “Todo, do Infinito e do Nada”, principalmente, inseridos às articulações artísticas.

Impulsionado por uma personalidade dividida em heterônimos, ou seja, na instituição de várias personalidades escriturais e autônomas, os seus discursos contêm essas particularidades que entredialogam e se misturam entre si. A pluralidade das suas idéias fez com que o escritor estudasse as disci-

dos sobre o “Drama em Gente”, que é uma prova intencional da interatividade psíquico/multicultural, mediante a fragmentação da personalidade autoral pessoana do “eu em outros”. Nessa alteridade escritural e sintomática constituiu-se a obra-prima dos heterônimos, assinada pelas escrituras de Alberto

Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Bernardo Soares, António Mora, Julião, o apóstata, Raphael Baldaya e Pero Botelho. Observam-se nessas fontes,

Se percorrermos a biblioteca particular de Fernando Pessoa verificaremos a confirmação da formação multicultural do poeta.

plinas da Geometria não-euclidiana; interpretasse a posição dos astros e por isso entendia de horóscopos, que lhe serviram de índices para a criação de suas obras poéticas. Como tradutor de obras teosóficas, o poeta adquiriu os iniciais conhecimentos exotéricos que penetraram na sua iniciação espiritual e nas suas estimulantes críticas. Logo, a religiosidade multifacetada não pode ser separada da crença da imortalidade da alma, sempre reiterada por Fernando Pessoa, pelos seus heterônimos e pelos pressupostos filosófico-panteístas desenvolvidos nas teorias culturais e estéticas. Se percorrermos a biblioteca particular do escritor conservada na Casa Fernando Pessoa, verificaremos no arrolamento desse acervo bibliográfico, registrado na revista *Tabacaria* de 1996, a confirmação da formação multicultural do poeta, distribuída no conjunto temático dos 1200 volumes. Os livros são pistas enriquecedoras do caminho sincrético percorrido pelo escritor, cujas leituras foram compartilhadas pelo seu processo hermenêutico e recriador de idéias, que lhe conferiu um trajeto heurístico.

O desdobramento da escritura de Fernando Pessoa foi esclarecida de maneira autobiográfica, nos dados inferi-

tes, não só literárias, as matérias filosóficas, que se constituíram nos textos teóricos, políticos e estéticos. A inesgotável capacidade intelectual/espiritual pessoana verteu o fato histórico, através do efeito reinterpretaivo, proposto na desconstrução dos pré-conceitos e dos dogmatismos. Os cânones artísticos, científicos e históricos foram revisitados e recompostos em outras dimensões, nas quais se originaram as análises críticas e o aprofundamento genial das idéias de Fernando Pessoa, que servem de consultas aos pesquisadores, não só das áreas artísticas, mas das sociais, educacionais e econômicas.

O escritor utilizou a metáfora da “viagem” para caracterizar o seu estilo itinerante, revisitor e reformulador de idéias; entregou-se aos estudos e às leituras realizadas em torno de 15 civilizações, tanto remotas como modernas, cujo resultado estabeleceu-se numa prática exegética da compreensão de uma visão multicultural. Assim, o conceito de *Weltanschauung*, inaugurado por Goethe, servira de bússola ao conjunto das reflexões emitidas por Pessoa, e sobretudo, pelos seus emissários: o filósofo António Mora e o poeta e teórico de inspiração clássica, Ricardo Reis. Por conseguinte, a intencionalidade filosófi-

ca ficara reconstruída nos textos neopagãos, na irrigação espiritual e estética contida na filosofia do “panteísmo transcendental”. Essa via matizada de demandas teosóficas e filosóficas permitiu a Fernando Pessoa cultivar o “fundo comum primacial”, inerente à constituição das raças, das religiões e das relações culturais.

Pensar Pessoa é ir ao encontro de uma entrega ritualizada, na qual as vestes do saber são despidas, as máscaras das sociedades são retiradas e os lugares comuns cedem a sua espaço-temporalidade a inúmeras possibilidades interpretativas. Essa inesgotável criação ultrapassa o portal intelectual, ultrapassa o imaginário artístico, porque Pessoa fundira a capacidade intelectual / criadora, lembrando Platão e Plotino, perante os propósitos espirituais vinculados à alquimia teosófica. A vocação humanista e a alma irrequieta de Pessoa propiciou a multiplicação da sua *coterie* heteronímica, em que ressurgiram as almas literárias, as multifacetadas dramatizantes dos seus escritores, que desempenharam o “Drama em Gente”.

O desejo de Pessoa voltado ao progresso cultural da vida lusitana surgiu nos seus textos críticos, inaugurados em 1912 e editados na revista *A Águia*, sob o título “A Nova Poesia Portuguesa”. O amadurecimento intelectual ocorrera ao lado do seu talento visionário, demonstrado nos prognósticos assombrosos do “Super-Camões”, que culminaram no exuberante projeto do “Quinto Império”. Por consequência dessa inclinação, Pessoa registrou as suas propostas literárias e culturais considerando a inter-relação da cultura lusa com os processos

civilizacionais, integrados aos avanços da “internacionalização” entre as nações. Essa atividade monumental possuía um ritmo dialógico, no qual interagiram os princípios contextuais históricos, movidos pelas inclinações sincréticas da própria caminhada teórico-literária vivenciada por Pessoa. Através dos fragmentos elaborados, provavelmente no ano de 1924, sob a rubrica – “O Poeta e a Cultura” e “Da Palavra”, títulos que enfeitam a obra pessoana, já que eles foram colocados pelos seus compiladores¹, a fonte cultural serviu de base para o exercício comparatista, que movimentou a dialética da convergência dos elementos diversos. No filtro plasmador desse pensamento salientou-se a interatividade dos conhecimentos da Sociologia com a Psicologia, cujos conteúdos propiciaram o exercício teórico da *Weltanschauung*; comprometida no resgate das fontes religiosas e espirituais, absorvidas na tradição pagã. Portanto, esse era o “fundo comum” que interagiu na história, na cosmologia das 15 Nações revisitadas pelas articulações de Fernando Pessoa.

A fonte cultural serviu de base para o exercício comparativista que movimentou a dialética da convergência dos elementos diversos.

A interpretação das concepções multiculturais confirma-se na percepção holística, quando nessas fontes introjetasse a *gnosis* vinculada à Teosofia, elementos registrados, permanentemente, nas apreciações teórico-estéticas, e sobretudo, nas realizações literárias da arte pessoana. Para pontuar essa intenção, recorreremos à insistente influência esotérica de Pitágoras, e especificamen-

¹ Fernando Pessoa. *Obra em prosa*, pp. 226, 261.

te à de Pimandro, presente no Espólio de Fernando Pessoa, no papel encimado 54^A-29: -“o que está em baixo é como o que está em cima”. A comunicação interativa com os planos divinos e terrenos tem a sua origem nas relações hermético-religiosas, ensinadas por Pitágoras, que utilizara os estudos matemático-musicais dos “sons das esferas”, para demonstrar a correspondência do funcionamento da harmonia celestial na humanidade e nas formas arquitetônicas. Esse ensino equalizador, balizado nos valores espirituais desenvolvidos pelos ocultistas foi reaproveitado nas pesquisas herméticas de Pessoa, ao elaborar os princípios do sensacionismo integrados aos textos literários.

Pensando-se o conjunto dessas experiências, podemos compreender o escritor português e o seu vasto repertório de mensagens literárias, dramáticas, políticas e espirituais. Em 1935, o ano do falecimento de Pessoa, também traz a marca documental da síntese do pensamento multicultural, vista nas análises da “Explicação de Um Texto: [Mensagem]”, onde estão delineadas a origem espiritual da cultura europeia; os conceitos político-sociais que deveriam nortear a construção das nações

Pessoa repensara os conceitos e a vida política através do papel das Nações. Para o escritor, os conceitos de “Nação” e de “Indivíduo” mereceram análises, posições teóricas vinculadas às relações sociais e psicológicas. Por isso, as peculiaridades desenvolvidas pelos povos não se restringiam, apenas, às questões territoriais, pois segundo Pessoa, nem sempre “as fronteiras são as que deviam ser” [sic]. Este mote aforístico lembrava as interligações lingüísticas, os parentescos históricos entre as nações, visto que na diversidade e na diferença revelava-se a possibilidade de se apreender o “Todo”, o “fundo comum”, sempre demarcado em todas as nações. A visão da cosmogênese interagiu nas questões político-internacionais, logo, o conceito de “Nação” simbolizava um “tronco”, algo comum, do qual provinham as nações. Assim, a metáfora conceitual do “tronco” sobrepunha-se ao conceito de “raiz”. A partir dessa analogia compreende-se as manifestações diferenciais sinalizadas no conceito de “Indivíduo” e por coextensão, na categoria de “Humanidade”², elaboradas por Pessoa.

Nesse contexto social, a importância pedagógica é realçada nas referências do projeto de “Nação” constituído pela “Escola”, que detinha as potencialidades educadoras a serem realizadas pelo “Indivíduo”, sendo este o representante dos sen-

tidos da Humanidade. Observamos a recomendação exposta pela prevalência das sensações, efetivando-se na elaboração das idéias políticas transpostas às reflexões do ideário da estética sensacionista, desenvolvida pelo movimento do Modernismo de *Orpheu*. Essa conjunção de saberes culturais

A defesa às Ordens Iniciático-Religiosas estampa-se nas idéias de Pessoa, revelando respeito à dignidade do homem e à liberdade do espírito.

e dos povos. A defesa às Ordens Iniciático-Religiosas estampa-se nas idéias de Pessoa, revelando um comprometimento, um reconhecimento aos princípios de respeito à dignidade do “Homem” e à liberdade do “Espírito” – estes compartilhados no “individualismo fraternitário”.

exemplava-se na função conceitual da “Escola”, que operava os valores formativos, revertidos na construção de uma “Super-Nação Futura”. É de se notar que este conceito utópico rememorava as pregações ideológicas do Pe. Antônio Vieira, explicitadas nos referenciais proféticos do projeto universal, denominado de “Quinto Império”. Entretanto, vale a pena ressaltar os aspectos diferenciais da educação messiânica proposta pelo Padre Jesuíta, que cultivava o “Quinto Império Universal da Fé”, enquanto Fernando Pessoa difundia a realização de uma educação voltada ao projeto do “Quinto Império Cultural”. Constatava-se que o escritor de *Mensagem* propunha o aprimoramento da *praxis*, estabelecendo a integração multicultural e multidisciplinar circunscritas na formação da “Nação”. Com essa proposta, Portugal não cairia no “universalismo humanitário” e nem na “brutalidade do nacionalismo extra-cultural”, visto que toda imposição gerada pela força e pela cor racial³ desajustava o equilíbrio da harmonia nacional. Como vimos, o poeta português mira-se nos objetivos culturais e educadores, e intensifica a atuação no campo da política, abrindo-se para os valores da cidadania portuguesa.

Dentre vários conceitos culturais, Fernando Pessoa destacara aquele de “alimento mental”, emoldurando a atividade nutridora, na qual o homem culto desenvolvia a “capacidade de assimilar cultura e de transmutar as influên-

cias culturais e espirituais. Nesse rastro de informações, o escritor distinguira “três tipos de culturas”: da “erudição”, da “experiência translata” e daquela motivada pelos “interesses intelectuais”. Ao aprimorar essas declarações, Pessoa servira-se de três escritores que também foram seus influenciadores: Milton, simbolizando

A conjugação de saberes culturais exemplava-se na função conceitual da Escola, que operava os valores formativos, revertidos na construção de uma "Super-Nação Futura".

uma preparação cultural consciente, direcionado à realização poética; Shakespeare, que num modo “involuntário” conduzira a erudição, embora não amparada pela “grande preparação de estudos”, e por último Goethe, que possuía uma “variedade de interesses”, expostos na abrangência das artes e das ciências, entretanto, ele carecia da erudição de Milton e da “ultra-assimilação” de Shakespeare. Desse modo, Goethe “compensava na universalidade o que perdia em profundidade e absorção”⁴.

Os fios que tecem o entendimento das acumulações culturais pessoais são tramados às posições políticas e ideológicas da espaço - temporalidade da Renascença, época das confluências, onde vários movimentos intelectivos, científicos e religiosos desencadearam o processo da “separação das nacionalidades”. Esta confluência de idéias é aproveitada por Pessoa, ao demonstrar a constituição separatista dos três grupos civilizacionais europeus: o nórdico, o

³ Joel Serrão (Org.) *Fernando Pessoa sobre Portugal - Introdução ao problema nacional*. In: Espólio E³ 125-A-11; 125 A-12; pp. 238, 239.

⁴ As aspas referem-se aos discursos de Fernando Pessoa, retirados da *Obra em prosa*, sob o subtítulo de enfeite da Aguilar [“O poeta e a cultura.”], p. 267.

neolatino e o ibérico, condutores das suas especificidades culturais, alicerçadas em convicções religiosas. Logo, os grupos também tinham desenvolvido os fundamentos espirituais das civilizações⁵, perante as explorações expansionistas do monoteísmo, cristianismo, islamismo e do protestantismo.

Na Península Ibérica existiam duas correntes com culturas religiosas - o crescimento e o maometanismo, sendo esta última responsável pela inclinação do saber científico.

Evidencia-se nesse largo percurso cultural a participação decisiva das religiões, imprimindo nos três grupos civilizacionais as seguintes ramificações religiosas: no primeiro grupo, formado pela influência do cristianismo, via-se o paganismo localizado nas culturas geográficas da Inglaterra, da Alemanha e dos países escandinavos, nos quais o cristismo havia se fragmentado no protestantismo. No segundo grupo, denominado de neolatino, compareceram a França, a Itália e outras nações, como a Romênia, a Bélgica e a Suíça, que constituíram o “sistema católico tradicional”. No terceiro grupo, estava o Ibérico, dividido em “três nações reais, duas políticas, de que a Península Ibérica é formada” [sic].

A civilização árabe, de acordo com o pensamento de Pessoa, deixara um legado científico, que repercutira no aproveitamento do “objetivismo grego”, mas que Roma (catolicismo) desvirtuara, devido às constantes interferências nas culturas dos povos. Dessa maneira, na

Península Ibérica existiam duas correntes com culturas religiosas – o cristismo e o maometanismo, sendo esta última responsável pela inclinação do saber científico, que havia sido o orientador do desejo das descobertas marítimas. Pessoa explica a queda do Império Otomano identificando-a numa espécie

de resíduo instigador do fanatismo religioso, instalado na forma “cristista do Catolicismo selvagem”, cujo resultado fora a Inquisição.⁶

Evidencia-se, claramente, tanto no discurso ortônimo de Pessoa como no discurso do seu heterônimo António Mora, o reflorescimento das verdadeiras idéias culturais pagãs, oriundas da Grécia. Fernando Pessoa elegera esse modelo civilizacional, ao embasar a sua produção intelectual-estética nessa passagem histórica. A eficácia dos valores culturais gregos devia-se ao trabalho intelectual com bases na perspicuidade, na nitidez de propósitos, praticados pelas crenças míticas e pelo desenvolvimento teórico utilizados nas articulações da Filosofia da Natureza. Com esse alicerce de sustentação cultural, Pessoa transportara as suas idéias filosóficas aos valores imanentes do “panteísmo transcendental”. Portanto, essas considerações nos ajudam a interpretar e a contextualizar as críticas contundentes que Pessoa fizera ao “baixo materialismo cristista Católico”. Como se percebe, o escritor faz advertências, analisa os resultados transgressores e interven-tores, que a cultura do cristianismo

⁵ Fernando Pessoa ferrenho crítico contra a Igreja Católica, devido as interferências políticas desta instituição religiosa, principalmente na Península Ibérica, demonstradas no texto [“A Cisão do cristismo”] e por meio da voz do filósofo António Mora em [“Crististas divididos”], (Fernando Pessoa, *Obra em prosa*, pp. 190-192).

⁶ *Obra em prosa*. In: [“Condições climáticas e históricas na vida dos povos] et [“Grupos civilizacionais da Europa e respectivas religiões”], pp. 202-203.

impusera, ao divulgar a idéia equivocada que, no paganismo havia uma “ausência de religião”.

Se analisarmos o compromisso da Filosofia da Imanência, na espiritualidade de Pessoa, interpretaremos melhor os seguintes objetivos do escritor:

(...) como o paganismo foi a antiga fé das culturas que animam a nossa civilização, passou a ser possível não só repensar, mas até reconstruir, o paganismo. Uma nova era pagã se tornou possível. (...) o paganismo designa um sistema religioso completo.

(...) O paganismo nem é materialista nem é estreito: é simplesmente o conceito do universo que estabelece, acima de tudo, a existência de um Destino implacável e abstrato, a que homens e deuses estão igualmente sujeitos.

(...) O transcendentalismo panteísta envolve e transcende todos os sistemas: matéria e espírito são para eles reais e irreais ao mesmo tempo, Deus e não-Deus essencialmente.⁷

Faz-se necessário agregar o entendimento de Pessoa sobre a visão pagã, de acordo com os pressupostos comparatistas multiculturais, refletindo-se nas ideologias, nas concepções políticas e nas demandas sociais. Esse alargamento de preocupações analíticas caracterizou-se na produção teórica e filosófica de Pessoa, repercutindo na produção literária direcionada aos interesses do movimento da estética sensacionista, marco relevante das vanguardas portuguesas, assinalado entre os anos de 1913 a 1917. Para lembrar a introjeção da Filosofia do “panteísmo transcendental”, é bom se

considerar a coleta dos textos pessoais, publicados por Luís Filipe Teixeira, na obra *Fernando Pessoa e o ideal neo-pagão*⁸, de 1996.

Outro ponto de apoio cultural, com convergências econômicas, pode ser constatado no arranjo da entrevista ficcional, que Pessoa articulava através da autoria do heterônimo Álvaro de Campos⁹, demonstrando o funcionamento da vida financeira da Europa. Esses discursos localizados na espaço-temporalidade inglesa, em New-Castle, revelam a desenvoltura da personalidade moderna de Álvaro de Campos, a sua cultura de engenheiro naval absorvendo o tecnicismo europeu, encenado no palco das representações do “grande conflito industrial e financeiro”. Vê-se a sintomatologia esquizofrênica do progresso, circundando a decadência, a ruptura dos valores humanos. Campos denuncia o movimento ideológico subterrâneo da política ditatorial, que impunha a frenética compulsão das vias da globalização e da internacionalização, oferecendo a esperança de uma propaganda “fraternal”, direcionada pela es-

No palco das representações do grande conflito industrial e financeiro, vê-se a sintomatologia esquizofrênica do progresso, circundando a decadência, a ruptura dos valores humanos.

peculação dos Bancos. Sob o disfarce panfletário da “fraternidade, igualdade e liberdade”, instigando-se na abertura

⁷ Essa contextualização filosófico-religiosa, está nas articulações pessoais dos textos: [“Uma nova crítica menos restrita do cristianismo”] et *A Nova poesia portuguesa no seu aspecto psicológico*. Cap. VI, pp.195, 393. Ainda é interessante verificar se a “Explicação de um texto”: [*Mensagem*], pp. 70-71. In: *Obra em prosa*. Observe-se nas declarações desses textos os posicionamentos do heterônimo/filósofo António Mora.

⁸ Sobre o assunto paganismo, a coleta de textos da revisão criteriosa de Luís Filipe B. Teixeira ficou estabelecida em *Fernando Pessoa e o ideal neo-pagão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ACARTE, 1996. In: *Fragments do Espólio sob as seguintes cotas: E³ 21-20^{r-v}; 20^v; 106^v*, pp. 56,57,38.

⁹ *Obra em prosa*. In: [“A Crise européia e o futuro império de Israel”], pp. 158-159. Texto elaborado pelo discurso de Álvaro de Campos, que ficcionalmente concede uma “entrevista sensacional”, com “Pontos de vista originalíssimos”.

das fronteiras nacionais do mundo capitalizado, a farsa da cooperação mútua internacional ditava os seus modelos invasivos, cuja conseqüência dramática era o processo ficcional que as sociedades nacionais conviviam. Álvaro de Campos salienta o engodo encenado pela “Família” e pelo “Estado”, favorecendo o expansionismo mercadológico, e para tal fim escatológico subjugavam-se as sensações humanas, não respeitando as diferenças espirituais e nem mesmo as diferenças culturais das nações.

O heterônimo de Pessoa se detém no cenário político e econômico para demonstrar como “a plutocracia industrial e banqueira” agiam nos destinos e na vida de “todas pátrias”, resultando um comando por meio de uma rede de ações indefinidas e invisíveis, cujo paradoxo recobria o clichê do *Frankfurter Bund*, derivado da “Internacional Financeira”. A modernidade profética de Álvaro de Campos é até hoje audível, quando os povos estão subjugados à ferocidade compulsiva do Mercado Globalizado, que age na rede invisível, determinando os ganhos financeiros adquiridos na histórica

ções filosófico-míticas de Platão, desenvolvidas nos diálogos das obras do *Timeu* e do *Crítias*. Nesse sentido, são reiterados os princípios do “Uno” e da “Alma do Mundo”, transportando de maneira simbólica a idéia do simulacro da globalização. Os sinais da reinterpretção anunciada por Pessoa anteciparam a diatribe ditatorial dos meios de comunicação, a compulsão do mercado financeiro, invadindo os espaços invisíveis e incomensuráveis dos trajetos da rede da *Internet*. Portanto, o escritor português transmite e empresta os exemplos convvidos nas quatro primeiras décadas do século XX.

A perplexidade perante a morte das ideologias, segundo Pessoa, era apenas uma reação, uma forma de poder que escamoteava a permanência da equivocada ideologia, inaugurada pelo lema da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, que na verdade, ainda, prosperava sob novos influxos e versões. Vejamos as palavras de Pessoa / Campos para sentirmos na referida “entrevista sensacional” – como era a situação européia, por volta de 1919, e desta maneira per-

ceberemos o expansionismo do imperialismo tecnológico presente nos atuais momentos:

A Estada ocasional em Lisboa, vindo de New-castle-upon-Tyne, de Álvaro de Campos, engenheiro naval da

Casa Forsyth é um dos mais célebres colaboradores do celebrado *Orpheu*.

(...) A Europa é hoje o teatro de um grande conflito, de um conflito ligeiramente triangular. Estão em guerra, no mundo, duas grandes forças – a plutocracia industrial e a plutocracia financeira. A plutocracia industrial com o seu tipo de mentalidade organizadora, a plutocracia financeira com o seu tipo de mentalidade especulativa; a industrial com a sua índole mais ou menos nacionalista, porque a indústria tem raízes, e liga portanto com as outras forças que as têm, a financeira com a sua índole mais ou menos internacional, porque não tem raízes, e não liga portanto senão consigo mesma, ou, então, só com aquela raça

O heterônimo de Pessoa se detém no cenário político e econômico para demonstrar como "a plutocracia industrial e banqueira" agiam nos destinos e na vida de "todas pátrias".

“Bolsa Global de Valores”. Álvaro de Campos previu a ditadura tecnológica, a vulnerabilidade dos recursos humanos, produtivos e financeiros, especialmente, aqueles evidenciados nos seus discursos do *Ultimatum*, que registra a “Falência de tudo por causa de todos!”. Essas denúncias continuam no cotidiano contemporâneo, sobretudo, quando o “Cassino Digital” determina os valores e a vida internacional. Observamos nas idéias filosóficas de Pessoa as correla-

praticamente privilegiada que, através da finança internacional, se pode dizer que hoje, sem ter pátria, governa e dirige as pátrias todas.

(...) Não há movimento nenhum de ordem radical que não seja movido, em última causa, pelo Frankfurter Bund, ou por qualquer outro organismo derivado da Internacional Financeira, que é a autêntica internacional. Os operários são todos uns idiotas, e os seus chefes, ou idiotas também, ou loucos; todos são elementos essencialmente sugestionáveis, instrumentos inconscientes.

(...) todas as civilizações, parece, nascem de um domínio de uma nação sobre outra, de uma classe sobre outra (sic) (Pessoa, 1990: 156, 158, 160).

Na seqüência des-

sas denúncias, outro escritor português, o Nobel de Literatura de 1998, José Saramago, leitor e recriador intérprete de Fernando Pessoa, traduz no seu romance de 1995, *Ensaio sobre a cegueira*, os aspectos degenerativos, produzidos pelo poder virtual do capital financeiro. O enredo elaborado com um repertório de elementos da ficção-científica, encaminha reflexões filosóficas, emite um alerta existencial e trabalha a valorização dos sentidos do olhar. A encenação do exuberante caos literário atravessa um processo acumulativo de reações, que são contadas em pequenas histórias, com a participação de inúmeros personagens e figurantes. Os relatos descrevem, minuciosamente, o encadeamento manipulador de um poder oculto, uma rede que atua sem nome e sem endereço, mas que tem a capacidade de conduzir a perda da consciência e do senso crítico. A trama constrói o avanço inexorável do poder financeiro, invadindo de maneira esquizofrênica a vida de uma população, que se torna vítima de um mero número de cartão digital, que se autodevora, gerando o descontrole total, mediante o seu famigerado processo virtual.

Lembrando as críticas constantemente repetidas por Saramago, o *Ensaio*

sobre a cegueira reflete e denuncia um “Planeta doentio” e “sem remédio”. O visionarismo dos ensaios de Fernando Pessoa tem repercussões no romance-ensaio de José Saramago. Ambos os escritores nos permitem avaliar – como a arte literária propicia condições de se estabelecer um caminho profícuo de reflexões a serviço da educação, pois im-

Os relatos descrevem o encadeamento manipulador de um poder oculto, uma rede sem nome e sem endereço, mas que tem a capacidade de conduzir a perda da consciência e do senso crítico.

prime um trabalho de ensino que espelha as abrangências ilustrativas e interativas, expandindo os trânsitos multiculturais e multidisciplinares. Os objetos literários desses escritores são estímulos vivos de como se concretizar e entrelaçar as influências do imaginário na capacidade interativa da consciência, esta recuperando os valores da dignidade humana. Nesse sentido, vale ressaltar as concepções de Pessoa voltadas ao exercício literário, integrado à “Imaginação, Realidade, Abstração, Sensação e à Consciência”, princípios permanentemente reiterados nos apontamentos estésicos.

A experiência pessoana no trato das questões culturais e econômicas foi exemplar nos seus ensaios e obras literárias vistas nos *Contos de raciocínio: o banqueiro anarquista*. O escritor revelou essa capacidade peculiar de pensar e de refletir sobre esses temas, em outro texto, no estudo: *A Essência do comércio*, inserido nos apontamentos que constituem a “Teoria e a Prática do Comércio”. Não se pode olvidar que Pessoa convivera como empregado nas empresas de Importação e Exportação e conhecera esse metiê como proprietário. Ainda, com esse sintoma temático-

escritural, entre os anos de 1913 a 1935, sob o disfarce do “guarda-livros Bernardo Soares”, o poeta realizou as anotações que produziram o diário do *Livro do Desassossego*. Esta obra ficcional e memorialística transpõe, paulatinamente, os momentos vivenciados pela escrita pessoana, que tem a peculiaridade

mosfera produzida pela decadência e pela degradação social fora acompanhada pelo avanço político-mercantilista, que tinha a peculiaridade de dissolver o caráter das diferenças nacionais.¹¹

Fernando Pessoa demonstrara na formação do ideário da estética sensacionista as marcas influenciadoras e

interferidoras dos componentes relacionais da vida moderna, de maneira que os avanços do progresso científico traziam conflitos que geravam a desadaptação da

As idéias estéticas salientaram a velocidade das comunicações e dos desajustes psíquicos.

vidual-heteronímica grafada por Bernardo Soares. Outro suporte avaliador são as correspondências comerciais emitidas por Fernando Pessoa, que servem para documentar a convivência do escritor nos meios comerciais, cujo trabalho de recolha das cartas foi executado em 1996¹⁰, pela pesquisadora Manuela Parreira da Silva.

De acordo com o movimento da revista *Orpheu*, as idéias estéticas do sensacionismo salientaram as demandas da velocidade das comunicações e dos desajustes psíquicos, sublinhados nestas declarações de Pessoa: “em cada homem moderno há um neurastênico, que tem que trabalhar, a hiperexcitação passou a ser regra” [sic]. As análises intensificaram o envolvimento das sociedades cosmopolitas, privilegiando e sacralizando os eventos em torno da velocidade das comunicações e da prática do internacionalismo, cujo resultado causara a invasão, o rompimento das fronteiras geográficas e culturais. Por consequência dessa desadaptação, a at-

vida social. Assim, a vida moderna, ao perseguir o internacionalismo e o cosmopolitismo desalojava as populações, de maneira a provocar a emigração e o constante mal-estar civilizacional. Também os processos de instalação industrial e comercial, movidos pelas demandas da importação e da exportação expandiam os efeitos característicos, vistos nas sociedades modernas, envolvidas com a fórmula típica do internacionalismo.¹²

Ao se demonstrar os conteúdos discursivos das reflexões pessoais, no terreno internacional, constata-se a injunção da prática multidisciplinar e as conexões multiculturais inspiradas na subjetividade humanística.

Essa aptidão para a realização das idéias sincréticas é demarcada desde os primeiros ensaios de Fernando Pessoa, registrados na revista *A Águia*, em 1912, quando o poeta contrastou o desenvolvimento artístico da Inglaterra, Alemanha e da França, através dos processos de conscientização nacional. Com

¹⁰ Manuela Parreira da Silva. *Fernando Pessoa correspondência inédita*. In: “Cartas de negócios”. Lisboa: Livros Horizonte, 1996, pp. 163-195.

¹¹ *Obra em prosa*. In: “Os Fundamentos do sensacionismo”, pp. 434-438.

¹² Idem. In: “Sensacionismo – “O Capítulo sobre a relação entre a arte moderna e a vida moderna”, pp. 438-441. Texto provável de 1916.

esse modelo artístico, político e cultural Fernando Pessoa endossara as idéias artísticas estabelecidas pelo movimento da Renascença Portuguesa, na revista *A Águia*, idealizada pelo escritor Teixeira de Pascoais. Os conteúdos programáticos desse periódico vislumbravam um futuro promissor, no qual a Nova Literatura Portuguesa era “absolutamente nacional”, porque reavivava os verdadeiros princípios da tradição lusitana (Pessoa, 1990: 366).

No decorrer dos anos, Fernando Pessoa aprofundara as análises das influências internacionais nas culturas dos povos, dentre esses assuntos encontra-se o fragmento E³ 54 – A, do seu Espólio, onde se expõem as formas pelas quais o internacionalismo agia, através das três variáveis: a primeira, a do “Internacionalismo Cultural”, revelando a sua superioridade, já que não necessitava se embasar em identidades ou instituições com realidades estabelecidas; a segunda, a do “Internacionalismo Sentimental”, que se excedia, ultrapassando a realidade e a temporalidade. Por último, a terceira variável do “Internacionalismo Religioso”, cujas características estavam nos procedimentos da Teosofia, do Espiritismo e de outras doutrinas. Observa-se que sob o carisma ideológico da irmandade, impunha-se a prática da ideologia, na qual todos se tornariam irmãos, sem distinção de raça, pátria, sexo ou cor. Entretanto, o escritor português esclarece que, nessas manifestações classificadas em sistemas, continham os “princípios certos”, porém, tinham sido retiradas as “conclusões erradas”.

Bastante interessantes são as proposições conceituais referentes ao “Internacionalismo Cultural” e ao “Internacionalismo Puro”, visto que

Pessoa distinguira duas espécies de internacionalismos. Assim, o “Internacionalismo Cultural” era superior aos demais, porque ultrapassava a todas as pátrias, enquanto o “Internacionalismo Puro” possuía princípios supranacionais, mas que não envolviam as questões de penetrações ideológicas. Portanto, esse “purismo” cultural, mesmo sendo paradoxal, vê-se nas declarações pessoais, no aforisma: “A cultura não tem pátria porque tem todas”.

Estes depoimentos interligam-se às ressonâncias da difusão do messianismo, projetado no pensamento do “Quinto Império”, que mantinha a desenvoltura da especulação das idéias inseridas na cultura; enquanto o conceito de “pátria” pertencia à esfera acional, num contexto de sobrevivência vital. É bom esclarecer: – Pessoa propôs o conceito de “pátria” ligado às significâncias de “Nação”, em virtude desta função se manteriam vivos os acontecimentos do cotidiano. Diferente era a cultura do campo interativo, que se ocupava das idéias, sendo construções movidas pelas projeções abstratas.

*Internacionalismo cultural,
internacionalismo sentimental
e internacionalismo religioso.*

Pessoa distinguiu as atribuições do “Internacionalismo Puro” daquelas do “Internacionalismo simples”, pois considerou a cultura deste internacionalismo atingindo a vida econômica e política das nações, enquanto a cultura do “Internacionalismo Puro” era superior, porque não se veiculava à ditadura modelada pelos princípios ideológicos. É oportuno ter-se em mente, que, Fernando Pessoa escrevera um texto relevante, intitulado: *O Interregno – defesa e justificação da ditadura militar*

em Portugal, cujas reflexões situadas provavelmente nos escritos de 1928, observam as abrangências das inter-relações internacionais. O escritor verificara de que maneira os regimes políticos, especialmente, o regime comunista provocara um equívoco no povo Russo, quando em nome da “Igualdade” retirara a liberdade do indivíduo e praticara o mesmo erro ditatorial de outras nações, que haviam prejudicado, irremediavelmente, a verdadeira autonomia das comunicações nacionais.

Outros componentes com aplicabilidades distorcíveis, segundo a crítica de Fernando Pessoa, fora o advento dos “constitucionalismos” e do fraternalismo, originários da Revolução Francesa¹⁵, cuja propaganda penetrara nas nações, mas provocara interferências, transculturações e transgressões nos domínios nacionais dos povos. Para compreendermos essas críticas, devemos levar em conta as idéias filosóficas e as refutações que Pessoa fizera a certas instituições secretas e aos movimentos estéticos. Evidencia-se nesse itinerário pelos movimentos constitucionalistas a influência da corrupção movida pelo catolicismo, que sempre desejara rea-

impraticável em determinadas civilizações, sobretudo, naquelas constituídas pelos fortes alicerces da tradição aristocrata.

Fernando Pessoa expressou essas críticas contundentes contra a prática do fraternalismo igualitário, dissidente da Revolução Francesa, ao analisar o estabelecimento dos “constitucionalismos”, que desrespeitaram o sentimento genuíno das nacionalidades. São nos textos filosóficos e estéticos de Pessoa que aparecem, explicitamente, essas reflexões referendadas ao lema da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. As leituras feitas pelo escritor, na História das Sociedades Secretas e no Catolicismo permitem avaliar de que maneira o exercício institucional do poder do Estado viu-se contaminado pelos idealismos das fontes movidas pelas Ordens Secretas. Esse poder oculto se fizera sentir nos conflitos sociais e na política, cujo exemplo eloqüente acontecera na disputa pelo Reino de Portugal, entre D. Miguel e de D. Pedro IV, a partir dos anos de 1817 até 1835. Nessa ocasião foram imolados os “pedreiros-livres”; acontecera a caça às instituições secretas, quando os liberais foram sistematicamente perseguidos.

A capacidade perspicaz de Pessoa dirigiu-se à complexidade da interpenetração dos aspectos culturais regionais, estes intro-

jetados às ligações internacionais, mediante o exemplo da vida nacional portuguesa. Essa abordagem analítica evidencia-se na recolha dos textos do Espólio pessoano, nos fragmentos colhidos por 20 pesquisadores, na obra *Pes-*

As diferenças nacionais não tinham sido respeitadas pelo expansionismo liberal.

ver o poder perdido sobre as nações. Na decorrência desse conflito surgiram as próprias diferenças nacionais, que não tinham sido respeitadas pelo expansionismo liberal dos modelos franceses. Logo, o processo legislador tornara-se

¹⁵ Sobre a Revolução Francesa, dentre inúmeras passagens escritas por Fernando Pessoa encontram-se os seguintes textos: “Classicismo; o sentido do classicismo; Neoclassicismo e romantismo”; *A Nova poesia portuguesa sociologicamente considerada*. [“Arte e emoção”, “A Ideologia judaica”, (Fernando Pessoa. *Obra em prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1990), pp.289-291; 363-365; 231; 566-568.

soa *Inédito*¹⁴, onde se expõe o revelador discurso:

O nacionalismo é um patriotismo activo. Pretende defender a patria das influencias que possam perverter a sua índole propria, venham essas influencias de dentro, como certos regionalismos, venham de fora, como certos estrangeirismos ou internacionalismos. Há porém regionalismos que não só são inoffensivos mas proveitosos à nação, ha também influencias estrangeiras e internacionaes que são uteis e aproveitaveis. O caso é que umas e outras sejam assimiladas, isto é, convertidas na substancia da índole nacional [sic] (Lopes, 1993: 240-241).

Estas idéias podem ser encontradas em outros apontamentos, nos quais

Fernando Pessoa se detém nas categorias do universal e do nacional, interagindo na política expansionista de Portugal¹⁵ e na vocação patriótica demonstrada pela aplicabilidade da categoria de “Nação”. Robert Bréchon¹⁶, ao realizar a pesquisa biográfica sobre Fernando Pessoa, colheu nas cartas deste escritor a correspondência enviada a Francisco Lopes, emitida entre os meses de abril a junho de 1919. Os conteúdos nos dão notícias dos interesses difusores da “criação de uma cultura portuguesa”, voltada às questões universais. A carta propõe o encontro de um grupo de intelectuais, que deveria propagar a vida nacional portuguesa, e “criar um *Weltanschauung* português (...) mas no velho sentido helênico de uma cultura universal portuguesa”.

Não se poderia deixar de enfatizar as inserções multiculturais e multidisciplinares de Fernando Pessoa nos campos esotéricos e ocultistas, cujas marcas se sobressaíram nos estudos efetivados na Teosofia, na Cabala e na Astrologia. O ano de 1915 ganha relevo especial na biografia de Fernando Pessoa, pois além da sua dedicação idealizadora ao movimento artístico do

Não se poderia deixar de enfatizar as inserções multiculturais e multidisciplinares de Fernando Pessoa nos campos esotéricos e ocultistas.

Modernismo de *Orpheu*, o poeta estabeleceu entre 1914 a 1916 os textos geniais das autorias heteronímias de Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e de António Mora. Nesse período, Pessoa dedicara-se, também, à tradução de seis obras teosóficas¹⁷. Decorrem dessas leituras os seus iniciais conhecimentos gnósticos e a conseqüente entrega aos estudos e aos apontamentos sobre os rituais religiosos.

Pessoa dedicou grande parte de sua vida às investigações teosóficas; penetrou no conhecimento dos saberes arcaicos da tradição da Cabala Judaica; verificou os erros cometidos pelas Ordens Secretas, e portanto, compreendeu as interferências plasmadoras multiculturais introjetadas em torno de 15 civilizações. Esse vasto campo de

¹⁴ Teresa Rita Lopes. (Coord.). *Pessoa inédito*. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

¹⁵ Idem. In: Espólio E³ 125 A-57 até 57-60, p.231.

¹⁶ Robert Bréchon. *Estranho estrangeiro - Uma biografia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Livros Quetzal, 1996, pp. 365-366.

¹⁷ As seis obras traduzidas por Pessoa: C. W. Leadbeater, *Compêndio de teosofia*, Lisboa, Clássica Ed., 1915; Annie Besant, *Os Ideais da teosofia*, Lisboa, Clássica Ed., 1915; C. W. Leadbeater, *A Clarividência*, Lisboa, Clássica Ed., 1916; C. W. Leadbeater, *Auxiliares invisíveis*, Lisboa, Clássica Ed., 1916; *A Voz do silêncio e outros fragmentos selectos do livro de preceitos áureos*. Trad. para o inglês e anotado por H. P. Blavatsky. Lisboa, Clássica Ed., 1916; *Luz sobre o caminho e o karma*, Lisboa, Clássica Ed., v.8, 1916.

estudos sobre as culturas e as religiões do Egito, Índia, China, Pérsia e Grécia trouxe repercussões na formação do pensamento heurístico de Pessoa, voltado a reformular, reinterpretar as idéias, a fim de torná-las holísticas. Ao estudar os trânsitos gnósticos, empreendeu a sua própria identidade espiritual,

A relevância dos conhecimentos ocultistas e herméticos, sobretudo, da Teosofia e das Ordens Secretas, na vida de Fernando Pessoa, foi reconhecida no âmbito mundial.

conferindo-se à tradição dos Templários, e nesse afã compreendeu o valor da penetração das Ordens Iniciáticas, no terreno da Palestina –, vínculos espirituais movimentados entre as fronteiras Orientais e Ocidentais, transpostas ao cenário cultural lusitano.

A tendência em abarcar os múltiplos elementos e os conceitos filosóficos: “as partes”, o “todo”, o “particular e o universal” possibilitou o desenvolvimento de sua extraordinária missão teórica – a criação estética do sensacionismo, que se incorporou de todos os estilos, de todas as épocas artísticas, de todas as sensações, filosofias e correntes estéticas – ou seja: “sentir tudo de várias maneiras”, e para tal direção partiu do apoio hermenêutico da Teosofia.

A relevância dos conhecimentos ocultistas e herméticos, sobretudo, da Teosofia e das Ordens Secretas, na vida de Fernando Pessoa, foi reconhecida no âmbito mundial, e assume proporções

consideráveis, vista no interesse dos pesquisadores, nas teses de mestrado e doutorado¹⁸, que desenvolveram as investigações desses campos de interação multidisciplinar e multicultural. Um registro eloqüente da capacidade esotérica pessoana viu-se num dos seus últimos artigos, intitulado *A Maçonaria*,

escrito em 1935 e publicado em 4 de fevereiro, no *Diário de Notícias de Lisboa*. A mensagem longa é uma espécie de balanço histórico, no qual se constata o trata-

mento inquisitorial e persecutório dado pelo governo português às Instituições Esotéricas daquela época.. Expõe-se a interferência do Conselho de Ministros de Portugal, sendo alvo de um Projeto de Lei de autoria de José Cabral, proibindo o funcionamento das “Associações Secretas”, termo este que Pessoa critica, por ter sido empregado de maneira equivocada, e por isso bem demonstrava a ignorância política de Portugal, perante a importância das Ordens Secretas, nas relações e nos intercâmbios internacionais dos países e dos governos.

A monumental defesa de Fernando Pessoa a favor da liberdade dos credos gnósticos e das Ordens Secretas é um memorável documento multicultural, que apresenta o concurso da *Weltanschauung*, uma espécie de biblioteca universal dos saberes, nos quais se conservam a origem da cosmogênese, os princípios gnósticos, o repositório filosófico e mítico da humanidade. Este elo

¹⁸ Algumas das publicações sobre os temas esotéricos e ocultistas em Fernando Pessoa: Yvette K. Centeno, *Fernando Pessoa: o amor, a morte, a iniciação; Fernando Pessoa e a filosofia hermética; Fernando Pessoa: os trezentos e outros estudos; O Pensamento esotérico de Fernando Pessoa; Portugal: mitos revisitados* (Centeno et alii); Dalila L. Pereira da Costa, *O Esoterismo de Fernando Pessoa*; Joel Serrão (Org.) *Portugal – introdução ao problema nacional; Fernando Pessoa da República (1910-1935)*; António Quadros, *Portugal razão e mistério; Obra em prosa de Fernando Pessoa à procura da verdade oculta*; Pedro Teixeira da Mota (Coord.) *Fernando Pessoa Rósea-Cruz*; Jorge de Matos, *O Pensamento maçônico de Fernando Pessoa*.

multidisciplinar transmite a força revitalizadora da memória perdida, porém, reinterpretada nas ligações celestiais do ser humano com a representação primordial da “Alma do Mundo”, esta inerente a todos os povos, culturas e religiões. O texto *A Maçonaria* recompõe esse trajeto; é uma tentativa de abarcar a confluência das idéias multiculturais, cultivadas pelas heranças praticadas nas iniciações esotéricas, conforme percebemos no trajeto destas falas:

Se o Sr. José Cabral cuida que ele, ou a Assembléia Nacional, ou o Governo ou quem quer que seja, pode extinguir o Grande Oriente Lusitano, fique desde já desenganado. As Ordens Iniciáticas estão defendidas *ab origine symboli*, por condições e forças muito especiais que as tornam indestrutíveis *de fora*.

Existem hoje em atividade, em todo o mundo, cerca de seis milhões de maçons, dos quais

cerca de quatro milhões nos Estados Unidos e cerca de um milhão sob as diversas Obediências independentes do Império Britânico. O milhão restante, ou conta parecida, acha-se repartido pelas várias Grandes Obediências dos outros países do mundo, das quais a mais importante e influente é talvez o Grande Oriente da França.

(...) tomarei por exemplo a Grande Loja Unida da Inglaterra, não só pela importância que para nós têm as nossas relações com aquele país, mas também porque qualquer ação dessa Grande Loja – a Loja-Mãe do Universo, com cerca de 450.000 maçons em atividade – arrasta consigo todos os maçons de fala inglesa e todas as Obediências dos países protestantes. Do resto da Maçonaria não é preciso falar.

(...) A Maçonaria compõe-se de três elementos; o elemento iniciático, pelo qual é secreta; o elemento fraternal; e o elemento a que chamarei humano – isto é, o que resulta de ela ser composta por diversas espécies de homens, de diferentes graus de inteligência e cultura (Pessoa, 1990: 570, 572, 574, 575).

BIBLIOGRAFIA

- BRÉCHON, Robert. *Estranho estrangeiro – uma biografia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Livros Quetzal, 1996.
- CARVALHO, Luís Nandin de. *Teoria e prática da maçonaria*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- CENTENO, Yvette K. *O Pensamento esotérico de Fernando Pessoa*. Lisboa: Publ. Culturais Engrenagem, 1990.
- CENTENO, Yvette K. *Fernando Pessoa e a filosofia hermética*. Lisboa: Ed. Presença, 1985.
- CHISINI, Josenia Marisa. *A Estética sensacionista de Fernando Pessoa na prosa de Mário de Sá-Carneiro*. Assis: 2000, 506p. 2 Vs. Tese de doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade Estadual Paulista (Texto não estabelecido em publicação).
- COSTA, Dalila L. Pereira da. *O Esoterismo de Fernando Pessoa*. Porto: Lello & Irmão, 1987.
- FRANÇA, José Augusto. *A Arte em Portugal no século XX*. Lisboa: Bertrand, 1991.
- LOPES, Teresa Rita. (Coord.) *Pessoa inédito*. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.
- MATOS, Jorge de. *O Pensamento maçônico de Fernando Pessoa*. Lisboa: Hugin Editores, 1997.
- PESSOA, Fernando. *Obra em prosa*. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1990.
- REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- SARAIVA, Arnaldo. *Fernando Pessoa poeta – tradutor de poetas*. Porto: Lello Editores, 1996.
- SERRÃO, Joel. (Org.). *Fernando Pessoa sobre Portugal – introdução ao problema nacional*. Lisboa: Ática, 1979.
- SILVA, Manuela Parreira. *Fernando Pessoa correspondência inédita*. Lisboa: Livros Horizonte, 1996.
- TABACARIA. Casa Fernando Pessoa. Lisboa: Contexto, fev., 1996. (Revista de poesia e artes plásticas).
- TEIXEIRA, Luís Filipe. *Fernando Pessoa e o ideal neo-pagão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ACARTE, 1996.

.....

Esse artigo objetiva apresentar algumas considerações sobre a presença alemã no sul do então Estado de Mato Grosso e todo o processo educacional vivido e vivenciado por ela. Que escolas freqüentaram seus filhos? Na ausência das mesmas quais as estratégias que desenvolveram para suprir tal lacuna? A colônia analisada foi a primeira, que se tem registro, no Estado e objeto de dissertação de mestrado.

Palavras-Chaves: Educação; Diversidade Cultural; Imigração Alemã

This essay takes us back to the very beginning of the German Presence in the South of Mato Grosso as an expressive group and its educacional process in this State. What kind of school had their children attended to? For lack of it what kind of strategies were they looking after in order to supply this gap? The colony focused here was the very first registered in this brasilian State as well object of a Master degree.

Keywords: Education; Cultural Diversity; German Immigration



1924 - Educação e Presença Alemã no Sul de Mato Grosso

Mariza :
Santos Miranda :

Mestre em Educação pela
UFMS, Campo Grande.
Especialização em Alemão
como Língua Estrangeira
(DF) pela Universidade de
Munique e Instituto
Goethe de Munique,
Alemanha.
Letras Modernas
(Alemão/Português)
pela USP, São Paulo.

A travessia de um oceano implica singrar novos e desconhecidos mares. À frente, o estranho, o que ainda vai se revelar, o novo, a liberdade do vento marítimo e da imensidão do mar. Por outro lado, o medo, o desconhecido, as tempestades, as dificuldades, a diversidade a se enfrentar: novos costumes, outra luminosidade na paisagem, outro clima, outra visão de mundo, uma nova linguagem de vida.

Para trás fica o velho, conhecido e vivido, ficam os costumes e a cultura incorporados ao longo de uma existência sem se dar conta de sua atuação. Fica a certeza do sentir-se parte integrante da terra, do ar, das fragrâncias, daquela gente enfim. Mas carrega-se no peito o entusiasmo e a ousadia próprios das travessias. Carrega-se, sobretudo, a vontade da mudança ao longo deste trajeto distinto.

A ação do 'migrar' está repleta de mudanças; implica mudar de *habitat*, de idioma, de cultura, sobretudo de *status* social. Todas essas alterações inferem na perda dos papéis sociais conhecidos e desempenhados até aquele momento. Talvez seja essa a maior e mais dolorosa perda. Na nova terra há que se elaborar, construir novos papéis sócio-culturais em busca de espaço em todas as áreas, em todos os outros campos sociais, de políticos a religiosos. O que observamos é que tal processo quase sempre se inicia pela elabora-

ção do *status* econômico, através do trabalho.

Por outro lado, o que se desconhece é o fato de que por trás de cada uma dessas ações e vontades se esconde o aprendizado, que vai se desvelando, às vezes lentamente, outras de forma abrupta. Deve-se levar em consideração, portanto, todo o processo social de produção de

turas alemã e brasileira, que pudessem fundamentar o valor e eficácia do aprendizado laico, já que as famílias em questão estiveram expostas a tal realidade.

O herói desenhado por J.W.Goethe em *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* pergunta-se, ao decidir-se entrar para o teatro, de que lhe serve fabricar um bom ferro, se seu interior

está cheio de escórias. E de que lhe serviria colocar em ordem uma propriedade rural, se ele se desentende consigo mesmo. Nas condições sociais existentes à época,

À realidade de um processo de aprendizado formal e, sobretudo informal, ficaram expostas as famílias alemãs vindas para o Mato Grosso em 1924.

conhecimento ao se pensar a própria existência e suas travessias.

À realidade de um processo de aprendizado formal e, sobretudo informal, ficaram expostas as famílias alemãs vindas para o Mato Grosso em 1924, objeto de nossa reflexão nesse breve ensaio e tema de nossa Dissertação de Mestrado. Entretanto não devemos deixar de considerar certas verdades inerentes a todo processo educacional: ele nunca se dá desvinculado do grupo social e dos interesses políticos, já que a prática política se apóia na verdade do poder e a prática educativa, no poder da verdade, segundo SAVIANI (1989).

Justamente esses dois elementos, os interesses políticos e a 'verdade' do real, formaram com as famílias imigrantes o tripé que as moveram até Terenos, hoje MS. Lá, expostas a uma realidade que além de desconhecida era agreste, se viram diante da necessidade de aprender a todo custo. O aprendizado vitalício nem sempre lhes trouxe a grande satisfação prevista por DRUCKER (1993,p.156), que apregoa a exigência do aprendizado ser atraente, carregando consigo uma grande satisfação, mas certamente lhes impôs novo ritmo ao aprender vitalício.

Para melhor elucidar nossa perspectiva, buscamos referências nas litera-

o teatro, na perspectiva do personagem, poderia proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. O teatro, aqui, é um mero ponto de transição, uma ponte até, para a aquisição dos meios que o levariam ao livre e pleno desenvolvimento.

É verdade que Goethe retrata os anseios e problemas da época – final do século XVIII: a relação entre a formação humanista da personalidade total e o mundo da sociedade burguesa, ponto central de toda a literatura do Iluminismo. Entretanto, o que é digno de destaque e se relaciona com nossas reflexões, é o fato de o autor delinear personagens que acabam tendo traços de suas personalidades atrofiados pela divisão do trabalho capitalista. Por outro lado, ele entrelaça suas vidas umas às outras, fazendo com que esse exercício dialético, sintetizado no personagem Wilhelm, vá despertando-os para o aprendizado. O ponto decisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste na renúncia à sua atitude interior, puramente subjetiva, para com a realidade, chegando assim à compreensão da realidade objetiva, tal como ela é. Wilhelm Meister é sem dúvida alguma um romance de formação, cujo conteúdo privilegia a educação dos seres humanos para a compreensão prática da realidade.

A educação é igualmente abordada por Robert Musil, impressionista austríaco, em sua obra *O Jovem Törless*, escrita em 1906. Quase um estudo psicológico sobre um jovem sensível que se vê longe de casa, trancafiado em um internato com colegas que carregam traços perversos e brutos em suas personalidades. Tais confrontos desencadeiam a dualidade – ensino formal de um lado, o Internato, e o laico, a realidade do aprendizado com os colegas. Novamente uma forte crítica aos falsos valores da sociedade burguesa e a luta para tornar a existência livre e diferenciada em um mundo dominado por contradições.

O personagem desenvolvido por Machado de Assis em *Conto de Escola* percebe-se um “bobo” ao ir para a escola, pois se sentia preso, enquanto observava através da janela, com muita inveja, a liberdade de um papagaio dançando no céu. Ou seja, de que adiantavam livros de leitura e gramática sobre os joelhos, se a verdadeira vida e o verdadeiro aprendizado estavam lá fora, livres, no contato com a natureza e o outro?

Ainda dentro do Realismo podemos citar Raul Pompéia com *O Ateneu*, no qual aponta, basicamente, os vínculos que prendem a escola à sociedade “fazendo refluir desta para aquela a lei da selva, a seleção dos mais fortes: ‘Não é o internato que faz a sociedade, o internato a reflete. A corrupção que ali viceja vai de fora’ ”(BOSI, 1974, p. 208).

Dos modernistas podemos enunciar Mário de Andrade: em *Macunaíma* o personagem principal vê-se dividido entre um ensino gramatical lusíada e a práxis lingüística afetada por elementos indígenas e africanos. Em *Amar, Verbo Intransitivo*, o pai de Carlos buscando-lhe uma educação elitista, con-

trata uma preceptora alemã denominada apenas de ‘Fräulein’, com quem Carlos tem seu aprendizado de vida. Tais buscas dão-se fora das paredes escolares.

Ancorado numa linguagem de forte e poética oralidade, José Lins do Rêgo passeia pelas recordações de sua infância na fazenda de seu avô com o personagem de sua obra *Menino do Engenho*. Ali a ‘formação’ de seu herói vai se burilando, laicamente, com as histórias contadas pelas escravas, à noite, pela vivência de suas angústias sexuais da puberdade, dividida com seu amigo, filho da fazenda, e pela luta do aprender a desaprender, “*o mal-estar que o desfazer-se de todo um estilo de vida iria gerar [...]*” (BOSI, 1974, p. 448).

São algumas pontuações dentro da Literatura comprovando a existência de um processo social denominado educação que atua, entre os seres humanos, embutido no contato social estabelecido e do qual nem sempre nos apercebemos. Uma ação que sem dúvida alguma se amplia na socialização, mas que é singular na medida em que envolve um ser, suas descobertas e aprendizados. Engloba o universal como observado nas referências à Literatura, pelo fato de

Ao se constituírem como membros e atores de um grupo social os seres humanos partilham, por um lado, de um patrimônio cultural comum a todos.

ser comum a qualquer ser humano, independente de sua condição social.

Sob essa ótica, o homem é, portanto, um ser social, rico e sensível ao mesmo tempo. Ao se constituírem como membros e atores de um grupo social os seres humanos partilham, por um lado, de um patrimônio cultural comum a todos. Por outro lado, cada um traz consigo diferentes visões, sensações e concepções de mundo, que lhes conferem

divergências derivadas de suas próprias existências. Essa alteridade traz à tona a diversidade e a riqueza de formas técnicas e culturais que perpassam o discurso cotidiano do ser humano. Interessante acentuar que mesmo tendo sua alteridade, sua leitura singular do que o envolve, o indivíduo é, sobretudo e ainda, expressão do social.

Reflitamos um pouco sobre o termo *cultura*, no sentido de formação. Na língua portuguesa deriva-se, etimologicamente, do verbo *colere* do latim medieval, significando cultivo e cuidado a tudo que se relaciona à terra, à plantas, animais e à agricultura.

No idioma alemão *Bildung* relaciona-se à ‘educação, conhecimento, saber, uma postura espiritual e intelectual’, segundo DUDEN (1970, p.130). No entendimento de WAHRIG (1975, p.702) reporta-se ‘à uma formação, organização, interior e espiritual do ser humano’; origina-se da palavra *Schöpfung* = criação, em primeira instância.

Cultura, então, é um conjunto de regras, um produto social, toda uma atitude corporal e intelectual onde a história e a estrutura social de um dado grupo imprime suas digitais. São códigos comuns a um grupo que podem ser interpretados e apreendidos por qualquer pessoa desse mesmo grupo. Mas é tam-

p.20). Entende a cultura como processo social global, transformando-o em ferramenta angular para se obter o alavancamento de transformação social, à medida que ele forma a visão do mundo dos grupos sociais. Entende-se com facilidade, então, sua perspectiva sobre a cultura como força social transformadora para a liberdade humana.

Essa concepção valoriza a história e a realidade dos seres humanos, admitindo a universalidade na medida em que é impossível entendermos educação sem levarmos em consideração a sociedade, o fio histórico condutor e o espaço físico que a produz.

Consideramos que o conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problemas. Os atores de Terenos, expostos a uma natureza diversa e a uma nova cultura, foram obrigados a equacionar rapidamente tais realidades. Deparam-se com adversidades concretas e com a perspectiva da diversidade cultural, tendo sabido, em uma percentagem alta, lidar bem com elas. Então, foram produzindo interpretações, significados e símbolos face à nova realidade, referendando a constatação de Lévi-Strauss: “ *As culturas não desaparecem nunca, elas se misturam com outras e dão origem a uma outra cultura*” (Folha de SP, 1999, p. 7).

..o conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problemas. Os atores de Terenos, expostos a uma natureza diversa e a uma nova cultura, foram obrigados a equacionar rapidamente tais realidades.

Na avaliação dos teóricos a educação transmitida pelos pais na família, no convívio com os amigos e colegas, através da televisão, do rádio, nos clubes, cinemas,

bém a possibilidade de formar-se, de obter-se uma *Bildung*, com o intuito de um melhor viver.

Gramsci elucida em seu trabalho que a filosofia da *praxis* não intenciona manter os ‘simplórios’ na filosofia primitiva do senso comum, “*mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior*” (GRAMSCI, 1991,

nas ruas, etc. é objeto e tema da educação informal.

“*O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar*” (GOHN, 1999, p. 100).

Os personagens que escreveram o texto central de nossa dissertação são, ou foram, pessoas reais, determinadas, apresentando-se como “*unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados, dos quais somente alguns podem ser ‘colhidos’ e ‘retirados’ (...)*” (ROSENFELD, 1963, p.26).

Mas se considerarmos a visão que temos da aparência que cremos realidade, algo em geral fragmentado e limitado, a dificuldade de lidar com tal situação já aflora nitidamente. O registro é feito através de uma perspectiva *peçoal e unilaterial*, já que não somos dotados de uma capacidade de registro global e impessoal, até mesmo pelo fato de a memória humana não ser tão abrangente e elástica. Sempre temos *uma visão* daquilo que *nos pareceu realidade*. Sendo assim,

“enquanto reflexões verbalizadas de verdade pessoais e realidade sociais, as reminiscências de imigrantes, narradas a partir de experiências específicas na intersecção de culturas, constituem reelaborações do passado no contexto de realidades do presente. Em suma, um passado ainda ativo (e reinventado) no presente” (FELDAMN-BIANCO&HUSE, in BRANDÃO, [s.d], p.31).

Como numa peça teatral, o ser humano, aqui, é o centro da ação e portanto de todo o universo descrito. Entretanto, o reino do possível que nos restitui uma liberdade fantasiosa, da qual a vida real nos priva, se vê envolvido a todo instante pela atmosfera sagrada que circunda o narrador, conforme atesta Ecléa Bosi (1987). Tal narrador, *personagem* central das entrevistas, lida com suas memórias, que certamente vêm à tona não de forma impetuosa e linear, mas como águas que também se misturam às lembranças do passado recente e do presente. Vêm cumprir sua função social, fazendo ressurgir em desalinho e em movimentos circulares o passado que se cristalizou.

“O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito” (BOSI, 1987, p.17).

Esse *reconstruir*, enfatizamos, nunca é isento: passa necessariamente pelos canais da afetividade e emoção. Haja vista que relaciona-se, nesse caso, dire-

Esse “reconstruir”, enfatizamos, nunca é isento: passa necessariamente pelos canais da afetividade e emoção.

tamente com *recordar*, que tem sua origem etimológica no verbo latino *recordare*, significando *ter presente no espírito, no coração*. *Re-* prefixo que indica para trás, *cor* que significa coração e *dare*, dar, doar, portanto podemos entender o verbo *recordar* como dar de novo ao coração, ou um *reconstruir colocado novamente no coração*.

Com esses dados lidaram as quarenta e três famílias de cultura alemã, vindas das mais distintas regiões da Alemanha e que se lançaram ao mar no Porto de Hamburgo em direção ao Rio de Janeiro, onde foram imediatamente alojadas na Hospedaria dos Imigrantes da Ilha das Flores. Ali, ficaram aguardando sua destinação, como era habitual, enquanto recebiam noções básicas do país que as hospedava. Estiveram sujeitas, nessa Hospedaria, a todo um processo denominado de ‘quarentena’, momento em que recebiam vacinas e ficavam sob observação médica por um período. Quarenta e três famílias de origem e profissões urbanas, na sua maioria praticantes da fé católica, que vieram para o sul de Mato Grosso sacolejando-se à bordo dos trens da Noroeste do Brasil, numa viagem longa, interminável, se considerarmos as distâncias européias.

Pernoitando em Bauru e Três Lagoas, chegaram à Campo Grande, onde foram registradas nos livros da Intendência da Cidade, recebendo do Estado sementes, implementos agrícolas, material para levantarem suas casas, além de algo comparável à uma cesta básica. Essa ajuda se prolongou por cer-

Tratava-se de uma colônia multiracial, que albergava búlgaros, polacos, portugueses, austríacos e um grande número de alemães.

ca de dois anos, segundo o Relatório do Intendente Geral de Campo Grande, Arnaldo E. de Figueiredo, de 1 de dezembro de 1926:

“Infelizmente foi suprimido este anno o auxilio que o Estado vinha dispensando à colonia o que permittia incrementar o serviço de assistencia aos colonos com o fornecimento de machinas agricolas e outros elementos de trabalho” (FIGUEIREDO, 1926).

A bem da verdade, a discussão política sobre a possibilidade de contratar serviço de empresas ou particulares que se propusessem a criar núcleos coloniais, objetivando a ocupação das ‘áreas vazias’ do sul do Estado de Mato Grosso, remonta ao início do Século XX. A partir dessa discussão procurou-se atrair mão de obra estrangeira através de folhetos de propaganda que deveriam ser distribuídos pelos consulados existentes no país e nas capitais dos países estrangeiros objetivados (MARQUES, 1912).

Esse processo se efetivou no governo de Pedro Celestino, em 1924, com a chegada das referidas famílias a Terenos para a constituição daquele que é considerado o primeiro núcleo de colonização no Estado com caráter definitivo (CORRÊA, 1921), embora tenha sido uma constituição tardia em relação ao resto do país. Vieram atraídos pela propaganda distribuída e através de uma firma, a Companhia H.Hacker. À Hacker

fora concedida uma extensão enorme de terra devoluta para que assentassem ali, no que seria mais tarde Terenos, colonos estrangeiros.

Tratava-se de uma colônia multiracial, que albergava búlgaros, polacos, portugueses, austríacos e um grande número de alemães. Nada havia à disposição deles, a não ser a vontade de vencer na nova terra. Tiveram que levantar suas próprias casas, cavar seus poços, enterrar seus mortos no fundo das chácaras, criar ‘es-

colas’ para seus filhos. Terenos, um núcleo que limitava-se à Estação da Estrada de Ferro, passou a se desenvolver muito com a implantação da colônia. Não podemos deixar de considerar que isso se deu, também, devido à qualidade das terras e ao interesse real dos colonos. Haja vista que ao vencer o prazo estipulado pelo Governo Estadual, em 1926, a Colônia Velha apresentava uma população de 454 pessoas, sendo 97 famílias e 17 agregados, numa área de vários hectares cultivados.

A área foi dividida em lotes que foram cedidos aos colonos recebendo deles o nome de “chácaras”. Em menos de dois anos esses estrangeiros viram-se obrigados a aprender o português e os costumes da terra nova, através do convívio com os poucos moradores da região, que por sua vez eram atraídos até ali pela possibilidade de comércio.

Os colonos estrangeiros, colocados a frequentar o mesmo espaço físico e social, defrontaram-se com a obrigatoriedade do aprender ‘códigos’ para poder estabelecer uma comunicação e uma certa identidade com o meio e as pessoas que os acolheram. Um aprendizado forçado pela necessidade, que não se deu dentro de um caráter formal e/ou normativo, mesmo porque não havia nenhum tipo de orientação

educacional / cultural em Terenos ou mesmo na Ilha das Flores.

Os alemães, homens e mulheres, que sabiam ler e escrever, preocuparam-se com a formação escolar de suas crianças e promoveram a criação de salas de aulas multiseriadas, contratando por conta e riscos próprios professores aposentados ou pessoas que pudessem ajudá-los nessa tarefa. O Governo Estadual, nesse primeiro momento, não se fez representar, portanto não havia em Terenos escola à espera dos colonos, fossem estrangeiros ou brasileiros.¹ Essa alternativa encontrada, contratação de professores, deixa explícito o cuidado com a valorização da educação, também num contexto de vivência humana em geral, já que a escola congregava qualquer aluno, desde que estivesse imbuído do espírito do aprender.

Aplicaram o método de Lancaster e Bell, tão a gosto da época, que consistia na monitoria ou ensino mútuo, suprimindo a precariedade de professores. Ou seja, além dos professores contratados os alunos mais capazes, ou mais hábeis, podiam transmitir conhecimentos que usualmente eram repassados por um profissional da área.

Detectamos pelo menos cinco salas de aulas multi-seriadas, que funcionaram nos lotes dos próprios colonos, cujo prédio era levantado em siste-

ma de mutirão por eles mesmos. Faziam as mesas, cadeiras e quadros. Os alunos eram responsáveis pela limpeza e, os pais, pela manutenção da escola e do professor contratado. Ao professor cabia a criatividade para montar um texto de leitura que estivesse intimamente ligado à realidade de seus alunos. As matérias ensinadas se limitavam à necessidade do cotidiano deles: o

aprendizado da língua portuguesa, leitura, noções de história e geografia, os fundamentos de matemática aplicados às necessidades que enfrentavam no dia-a-dia e muita tabuada:

“Olha, era tanta Kopfrechnungen (cálculos de cabeça) e tabuada que até hoje sei fazer contas sem problemas” (depoente Maria Wehner).

É interessante a constatação da criação espontânea de salas de aulas ou escolas, justamente num momento político em que se debatia a possibilidade da escola ser um dos instrumentos que poderia levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos que fossem tratados de uma maneira mais genérica ou generalizante seriam superiores aos conhecimentos, aos saberes particulares e/ou regionais (KREUTZ, 2000).

Ao que tudo indica, essas salas de aulas multiseriadas eram implantadas onde se faziam necessárias. Na medida em que havia crianças em idade escolar, formava-se uma classe aqui, outra ali, também levando em consideração a extensão da colônia, que era muito grande, bem como a distância enorme entre uma ‘chácara’ e outra, difícil para ser coberta por pernas tão pequenas. Isso explica

Observamos que o esforço para a manutenção da cultura teuta, da identidade étnica, deu-se no âmbito da família.

a existência de tantas salas/ escolas, todas dentro da área da Colônia.

Observamos que o esforço para a manutenção da cultura teuta, da identidade étnica, deu-se no âmbito da família, quando se reuniam à noite, depois da lida no campo, para ler o Missal, contar histórias, ler e escrever cartas. Apesar do hábito de se corresponder não houve em Terenos uma atividade de

¹ Somente em 1930 foram instituídas Escola e Igreja em Terenos.

imprensa ou algo similar, o que, do ponto de vista lingüístico, poderia ter contribuído para a manutenção do idioma alemão.

Provavelmente, para tais imigrantes, a fixação em Mato Grosso, o lidar com uma natureza agreste, mas exuberante, imprimia-lhes uma luta muito maior pela sobrevivência. Não sobrava tempo para outras atividades, além daquelas para a manutenção das necessidades básicas e vitais. A despeito do espaço físico amplo faltava-lhes 'espaço' para a conservação dos lazes e dos hábitos adquiridos no país de origem.

Entretanto registramos a existência de escolas étnicas, como a *Deutsche Schule* (Escola Alemã), criada por volta de 1930 e freqüentada somente pelos filhos de alemães: um esforço para a conservação da identidade étnica. O professor, Herr Baasch, era alemão e lhes transmitia os conhecimentos básicos da língua e cultura alemãs, em alemão.

Pelos idos de 1933 monitores vindos da Alemanha formaram o *Jugendring* (Círculo da Juventude) com adesão total dos jovens e crianças filhos dos colonos alemães. Todo o material - revistas, livros, jogos e adereços - eram enviados da Alemanha. Esse grupo apresentava fortes semelhanças com

para a educação e desenvolvidas pela população da Colônia, três modalidades de aprendizado:

a) *Educação no âmbito da família* - O aprendizado repassado pelos irmãos mais velhos, bem como a leitura do *Missal* em língua alemã, o cântico de hinos, a realização de festas onde através das músicas alemãs os costumes estavam sendo preservados e repassados para as novas gerações em formação;

b) *As classes multiseriadas* - Tentativas explícitas de busca de educação formal ao se organizarem para contratar professores que pudessem ajudá-los na sustentação de classes multiseriadas;

c) *"Jugendring"* (*Círculo da Juventude*) - Novamente uma educação não formal no âmbito dos grupos da Juventude Teuto-Brasileira, onde as crianças liam revistas e livros em língua alemã, brincavam e jogavam, fazendo uso de jogos ensinados pelos monitores, alemães, e onde aprendiam a ler e escrever no idioma dos pais (*Lesen und Rechtschreibung*).

Esse primeiro levantamento da vida dos habitantes da Colônia Agrícola de Terenos teve sua pedra angular na história oral, na memória factual, narrativa e afetiva daqueles que a viveram.

Tentamos colocar tal momento histórico sob um processo de análise possível, sem nos esquecermos dos traços do

universal, onde sempre estão inseridas as especificidades regionais. O pano de fundo foi desenhado por interesses e necessidades impostas pelo capital, nesse seu constante

movimento de mutação. Mas detalhes certamente se perderam no tempo ou no silêncio dos entrevistados, bem como na falta de documentação.

Terenos se fez município graças ao trabalho anônimo de tantos colonos-estrangeiros pioneiros que tiveram seu imaginário povoado pelo espírito de con-

Pelos idos de 1933 monitores vindos da Alemanha formaram o "Jugendring" (Círculo da Juventude) com adesão total dos jovens e crianças filhos dos colonos alemães.

a Juventude Hitlerista Alemã. Tinham uniforme, cânticos e estandarte próprios, reunindo-se ao ar livre, debaixo de mangueiras na chácara dos colonos, nos fins de semana.

Apesar da dificuldade da falta de uma escola formal, identificamos, contudo, nas diferentes atividades voltadas

quista e aventura, na tentativa de vencer no centro-oeste brasileiro. No entanto, fauna e flora que conheciam eram tão diversas da natureza bruta, agreste e selvagem que os desafiaram aqui.

Apesar da produção farta e de qualidade, atestada por todos os entrevistados, a economia de produção de agricultura desenvolvida pela Colônia não lhe deu destaque especial no cenário regional. Tratava-se de uma economia policultural voltada para a sobrevivência com venda de seu excedente em mercados locais.

A educação informal adquirida no observar, copiar e reproduzir, ampliou as possibilidades de interlocução dos colonos estrangeiros. Assim aprenderam a língua do país que os recebia, e assim, ao interagir com os nativos, os brasileiros, tiveram condições de crítica e avaliação de mundo ampliadas pela leitura comparativa feita através desse exercício imposto pelas circunstâncias.

Apesar do *entusiasmo pela educação*, parafraseando o professor J. Nagle (1974), ela até então não era atendida por profissionais especializados. Qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e fazer contas, como já aventado, estaria apta a assumir uma sala de aula em uma escola rural e até mesmo em uma vila ou cidade. Aqueles pertencentes à burguesia pecuária, portanto à elite socio-econômica local, tinham a possibilidade de freqüentar os colégios no Rio ou em São Paulo, as duas grandes e desenvolvidas cidades da época. Depois retornavam para assumir os negócios da família, dando continuidade a tal círculo de poder. Como, então, se preocuparem com seus conterrâneos menos favorecidos? O que dizer em relação a um grupo de agricultores estrangeiros 'esquecidos' numa vila pequena do Estado de Mato Grosso?

Os anos 20 do século XX marcam igualmente o crescimento social do setor médio da população. Tal fato chega rápido a Mato Grosso com o desenvolvimento da pequena burguesia citadina, constituída por funcionários públicos federais, militares, a classe bancária, as classes liberais (advogados e médicos, principiamente) e, sem dúvida alguma, os empregados do comércio, que

A educação informal adquirida no observar, copiar e reproduzir, ampliou as possibilidades de interlocução dos colonos estrangeiros.

floresceu muito graças às facilidades oferecidas pela ferrovia (a partir dos idos de 1914). Esses setores fazem reivindicações e exigem, indiretamente, uma nova postura frente à educação.

A 1ª Escola Estadual de Terenos é resultado desse movimento pedagógico. Nesse momento dava-se às crianças noções rudimentares de história da pátria e de literatura, além do exercitar a observação e o raciocínio através da matemática. Havia, ainda, o desenvolver de atividades manuais. Ao professor cabia o esforço de adaptar o ensino às particularidades regionais e ambientais: criando textos, jogos, novas atividades e propondo-lhes problemas ligados à realidade local, por exemplo.

O ensino formal não melhorou o desempenho dos estrangeiros naquele momento histórico. A bem da verdade, eles já haviam buscado, por conta e riscos próprios, uma solução educacional para seus filhos. Buscaram o aprendizado da língua portuguesa e o repasse dos conhecimentos básicos de história, aritmética e geografia. Nesse contexto se evidenciava todo o aprendizado já adquirido informalmente e que fundamentava um dos preceitos básicos da educação não-formal: a aprendizagem se dá por meio da prática social. A ex-

periência dos pais e dos brasileiros envolvidos e a exposição à situações-problemas levou-os a aquisição de novos saberes.

Os traços do desenho dessa identidade tão peculiar e o texto educacional escrito pela complexidade e especificidade do sul de Mato Grosso nos anos 20/ 30 do Séc.XX se destacam quando se atenta para a incorporação cultural

Um outro dado explicador: a maioria das famílias era de origem urbana e não rural, o que traumatiza ainda mais qualquer processo de instalação num espaço desconhecido.

de ‘mão-dupla’ que mesclou alemães à tantos outros grupos étnicos, e dão o tom harmonioso à leitura que se faz por trás do texto em questão.

Analisando cuidadosamente as fontes, poucas e primárias, e ainda não estudadas pela Historiografia e Educação em Mato Grosso do Sul, atentando para cada afirmação e cada pausa de nossos depoentes, pudemos perceber e registrar um movimento migratório digno de destaque.

Questionamo-nos quanto ao fato de não ter se estabelecido em Terenos um sistema de ensino semelhante ao construído em outras colônias alemãs, do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, vigorando até a II Guerra Mundial com muito sucesso. Acreditamos que as considerações elencadas a seguir possam responder, ao menos em parte, a tal preocupação.

No caso de Terenos constatamos colônias mistas, multiraciais, tanto a Velha como a Nova. Essa disposição contemplava o processo de revisão da política colonial do governo brasileiro para evitar a formação de enquistamentos étnicos. Criou-se uma colônia multiétnica ou multicultural. Essa característica dificultou a criação de uma escola só para alemães, uma *Deutsche Schule*,

fazendo com que ela surgisse mais tarde e não imediatamente.

Um outro dado explicador: a maioria das famílias era de origem urbana e não rural, o que traumatiza ainda mais qualquer processo de instalação num espaço desconhecido. Os colonos alemães estiveram expostos à uma realidade completamente diversa da que conheciam, como também se viram obrigados a

abandonar suas profissões urbanas e a aprender uma nova profissão: ser camponês, agricultor. Isso num espaço físico exuberante, novo, mas agreste; tendo que aprender

a lidar com um solo que fugia a tudo que eles pudessem conhecer. Novo clima, nova geografia, nova profissão, nova cultura, levando-os à uma situação de vida social igualmente nova.

Outro item dificultador foi o fato da maioria das famílias ser de formação católica. Se atentarmos para o detalhe de que o sistema educacional alemão organizado no Brasil teve sua estruturação e sua subvenção apoiadas pela cultura luterana alemã, entenderemos melhor essa lacuna em Terenos. As escolas luteranas contavam com apoio de Fundações e Organizações germânicas ligadas à Igreja Luterana Alemã, que apoiavam e davam sustentação à constituição das *Deutschen Schulen* nas inúmeras colônias teuto-brasileiras em todo o Brasil.

Os colonos alemães da Colônia Agrícola de Terenos, conseqüentemente, não puderam contar com o apoio dessas Organizações da Prússia, que enviavam professores, que ajudavam com material didático, que proporcionavam toda uma infra-estrutura para o bom funcionamento da escola alemã no Brasil. Por outro lado, a importação de professores teuto-brasileiros formados no Sul do Brasil, era dificultada, já que a maioria era luterana, crença religiosa diversa da dos colonos de Terenos. Isso talvez

os tenha constrangido, pois não partilhavam da intimidade ou da proximidade com alemães católicos. Não podemos esquecer que a diferença religiosa dentro do grupo alemão é algo muito forte e respeitado, evitando-se, inclusive, contatos e inter-casamentos

Reportamo-nos, como última consideração sobre essas diferenças, à duração relativamente limitada e curta da colônia, gerando a migração de grande parte das famílias para outros locais ao longo da década de 30 e início da de 40 do Século XX. Isso não concedeu tempo suficiente para que o processo educacional, de caráter étnico, pudesse ser estabelecido a contento.

Elencamos esses dados anteriores à guisa de conclusão, já que um proces-

so histórico e educacional nunca se conclui: está em constante mutação. Dependendo das luzes que incidem sobre o fato, dependendo do viés escolhido, dependendo do momento histórico, teremos sempre uma leitura diferente e prazerosa. Traçamos, com nosso trabalho, as primeiras linhas de um texto anunciado, que não se conclui em si mesmo, requerendo novas e continuadas versões. Encontramos talvez o fio inicial de um novelo de lã de muitos e muitos metros. Através de entrevistas não-diretivas resgatamos uma parte do passado vivido por esses atores sociais, enquanto eles mesmos puderam narrar, e sobre o qual a memória coletiva do Estado certamente poderá se apoiar.

BIBLIOGRAFIA MENCIONADA

- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BOSI, Ecléa. *Lembranças de Velhos*. 2 ed. São Paulo; T.A. Queiroz E EDUSP, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *As Faces da Memória*. Campinas: CMU, Coleção Seminários 2, [s.d.].
- CORRÊA, D. Francisco de Aquino. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa na instalação da 1ª Sessão Ordinária da 12ª Legislatura, em 7 de setembro de 1921. Assembleia Legislativa, Cuyabá, 1921.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*, São Paulo: Pioneira, 1993.
- DUDEN. *Bedeutungswörterbuch Band 10*. Mannheim: Duden Verlag, 1970.
- FIGUEIREDO, Arnaldo Estevão. Relatório apresentado à Câmara Municipal pelo Intendente Geral de Campo Grande, A.E. de Figueiredo, referente ao exercício de 1926. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1926.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e Cultura Política* São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 9. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1991.
- KREUTZ, Lúcio. "A Educação de Imigrantes no Brasil". *500 Anos de Educação no Brasil*: Org. Eliane Marta Teixeira Lopes. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na 1ª República*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.
- MARQUES, Joaquim Augusto da Costa. Mensagem de Abertura ao instalar-se a 1ª Sessão da 9ª Legislatura em 13 de Maio de 1921. Assembleia Legislativa, Cuyabá, 1921.
- ROSENFELD, Anatol. "A personagem de ficção". *Boletim n.284, Teoria Literária e Literatura Comparada Nº 2*. São Paulo: EDUSP, 1963.
- WAHRIG, Gerhard. *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertels Mann Lexikon-Verlag, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

.....

O presente artigo tem como objetivo discutir os dados levantados em uma pesquisa sobre o processo de orientação sexual desenvolvido pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente em escolas públicas municipais de Campo Grande, MS, do qual participaram adolescentes, pais, mães e responsáveis dos alunos e educadores. A pesquisa teve como objetivo avaliar o projeto, bem como detectar as principais dificuldades da vivência da orientação sexual nos olhares dos atores que dele participaram e avaliaram. O pressuposto teórico de análise dos dados foi o da Relação de Gênero, proporcionando entender como a sexualidade é vivenciada de forma diferenciada por meninos e meninas. Enquanto a visão dos meninos é mais genitalizada, as meninas projetam uma visão mais romântica, muito baseada na cultura dominante.

Palavras-chave: Orientação sexual na escola e centro de saúde;
Relações de Gênero.

This article aims at discussing data collected in research on the process of sexual orientation developed by the Centre of Special Child and Adolescent Health in municipal public schools in Campo Grande (MS), with the participation of adolescents, fathers, mothers, those responsible for student and educators. The research project aimed at evaluating the project as well as at detecting the principal difficulties in experiencing sexual orientation from the standpoint of the actors who participated and evaluated it. The theoretical presupposition of analysis was that of Gender Relations, permitting comprehension of how sexuality is lived in different forms by boys and girls. While the boys' vision is more genitalised, that of the girls is much more romantic: something that does not cease to be a part of the dominant culture of our times.

*Keywords: Sexual orientation in schools and health centres
Gender Relations*

Orientação Sexual na Escola e no Centro de Saúde Uma Experiência Possível

Constantina
Xavier Filha

Professora Mestra do
Departamento de Educação
do Centro de Ciências
Humanas e Sociais da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.

O Mundo Seria Melhor

(Poema coletivo produzido
por um grupo de adolescentes)

“O Mundo seria melhor se...
Não existisse preconceito na sociedade
Seria melhor se não existisse doenças e outros tipos de
contaminação.
Se não existisse guerra entre os países, em famílias, bairros...
Se não existisse prefeito ladrão.
Se não existisse tragédias e nem tristeza,
Só alegrias...
Se não existisse o vírus da AIDS.
O Mundo não poderia ser melhor, porque não nos conscientizamos
Que nós é que fazemos o Mundo.
O mundo seria melhor se a sociedade não fosse tão preconceituosa
com pessoas portadoras do vírus da AIDS, fazendo com que elas
fiquem presas e sintam medo de enfrentar a sociedade.
Seria melhor se não tivesse discriminação...
Seria melhor se todos tivessem consideração com todos e
Amar ao próximo e a vida.
O Mundo seria melhor
Se todas as pessoas soubessem valorizar suas VIDAS.”

O presente poema foi produzido por um grupo de
adolescentes, com idades entre 13 e 20 anos, que
participavam do Projeto de Orientação Sexual reali-
zado pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do

Adolescente, da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Campo Grande (MS). A metodologia para a construção do poema consistiu em lançar a idéia e o tema e, cada componente do grupo, ia completando-o com palavras ou frases, como num bordado e, pouco a pouco, a rede ia se tornando maior e mais concisa, ganhando colorido e con-

Há um jogo de empurra entre as instituições, e o adolescente fica neste "fogo cruzado" com dúvidas, conflitos e ansiedades nas suas relações amorosas e nas primeiras vivências sexuais.

teúdo a partir das concepções dos adolescentes de como o mundo deveria ser melhor. Percebemos que esse poema suscita várias discussões como: preconceito social; guerras na humanidade; corrupção na política; falta de conscientização das pessoas; discriminação social; preconceito contra pessoas portadoras do HIV. Comprovamos, que a semente da crítica para um mundo melhor foi plantada nas mentes e corações desses jovens, com as atividades do referido projeto.

Este artigo tem por objetivo apresentar os dados da pesquisa que buscou avaliar o Projeto de Orientação Sexual desenvolvido pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente em escolas públicas municipais, bem como, detectar os vários olhares das pessoas que participaram, direta ou indiretamente, das ações do projeto como: pais e mães dos adolescentes, educadores e os próprios adolescentes.

Muito se tem perguntado e discutido sobre a sexualidade do/a adolescente. Os altos índices de gravidez indesejada, o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a AIDS, a desinformação, a falta de diálogo com a família, a influência da mídia, entre outros, são aspectos importantes que permeiam a vivência da sexualidade dos

adolescentes. Diante dessa realidade, percebemos a urgente necessidade de uma ação educativa que possa auxiliá-los e orientá-los. Quem pode oferecer tais ações? A família? A escola? As instituições de saúde? Quem deverá assumir esse papel?

Essa responsabilidade deveria ser de todos: família, escola, instituições de saúde, mídia, enfim, da sociedade em geral. Mas não é isso o que ocorre na realidade. Há um jogo de empurra entre as instituições, e o adolescente fica neste "fogo cruzado" com

dúvidas, conflitos e ansiedades nas suas relações amorosas e nas primeiras vivências sexuais. Nossa experiência com adolescentes, nos trabalhos de orientação sexual, nos mostra que não há um diálogo franco e aberto entre os adolescentes e suas famílias. Os pais e mães, que participaram dos projetos, salientam a dificuldade de falar em sexualidade com seus filhos, principalmente com as filhas, porque há o medo da informação levar a um incentivo ao ato sexual. Então, como ficam os nossos adolescentes? As escolas e centros de saúde estão preparados para desenvolver a orientação sexual?

Na concepção de Xavier (1998), a escola e todas as instituições sociais, de maneira informal, desenvolvem educação sexual, seja do silêncio ou da repressão, mas há sempre uma educação sexual. Nos centros de saúde a ação nem sempre é educativa, mas, assistencial. As informações repassadas por essas instituições (escola, família e centro de saúde) são quase sempre dicotomizadas, distorcidas ou somente ligadas ao aspecto biológico, fazendo com que os aspectos afetivos, psicológicos, sociais e culturais sejam relegados a segundo plano.

Faz-se necessário, nessa nossa discussão, entender melhor dois termos que

são muitas vezes usados como sinônimos: educação sexual e orientação sexual.

A educação sexual é um processo de vida inteira, em que a família é a primeira agência educadora. De acordo com Suplicy et alii (1995): “o contato cotidiano da criança com os pais, o processo de socialização que se segue, a influência da mídia e dos grupos sociais – faz parte da educação sexual. A educação sexual, portanto, é um processo de vida, que permite ao indivíduo se modificar, se reciclar ou não, e só termina com a morte”. Além do mais, a orientação sexual é um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos. À orientação sexual cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada da sexualidade. Esse trabalho pode ocorrer em ambientes tais como centros de saúde, comunidades de base, entre outros. Um espaço privilegiado é certamente a escola, já que a orientação sexual é uma intervenção pedagógica que favorece a reflexão mediante a problematização de temas polêmicos. Orientação sexual, também, é designada como a orientação adotada pelos seres humanos seja ela: hetero, homo ou bissexual.

Diante da discussão da educação e orientação sexual, percebemos, então, que a primeira é um processo de vida inteira, e a segunda é um processo sistematizado que visa a discussão a respeito da sexualidade.

Nos dias atuais, a orientação sexual vem sendo mais amplamente discutida nas escolas, em virtude das sugestões de ação propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação, que traz num

de seus temas transversais, a orientação sexual a ser discutida no interior das diversas disciplinas escolares. Mas, a nossa experiência nos contextos escolares, mostra que essas propostas continuam no papel. Há dificuldade de se discutir esse assunto nas escolas, contudo, vislumbramos maior abertura por parte de alguns professores, para abordar o tema com seus alunos.

Voltamos à nossa questão primordial, já citada anteriormente: quem deverá ser responsável pela orientação sexual para os adolescentes?

Já dissemos que a orientação sexual deveria ser responsabilidade da sociedade como um todo, mas percebemos que existe mais uma “deseducação” do que uma educação propriamente dita. Pensando nessa problemática, de oferecer momentos de orientação sexual para adolescentes, proporcionando um espaço de discussão sobre a sexualidade nas escolas e centros de saúde, foi idealizado o Projeto Nacional de Orientação Sexual produzido por uma Organização Não Governamental, o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). Essa ONG desenvolveu esse projeto nacional em 07 capitais brasileiras, dentre elas, Campo Grande. O

Diante da discussão da educação e orientação sexual, percebemos, então, que a primeira é um processo de vida inteira, e a segunda é um processo sistematizado que visa a discussão a respeito da sexualidade.

projeto contou com o apoio do Programa Nacional de DST/AIDS, do Ministério da Saúde e da Fundação MacArthur.

O projeto nacional tinha como objetivo capacitar e supervisionar profissionais da educação e saúde para desenvolverem grupos de orientação sexual com adolescentes nas suas respectivas instituições. Em Campo Grande, o projeto teve a duração de um ano, 1994 a 1995, com duas fases complementares:

a primeira composta por orientadoras educacionais e alguns profissionais da saúde; na segunda fase alguns professores e supervisores escolares foram incluídos no grupo. Após o término do projeto, as ações educativas junto aos adolescentes tiveram continuidade em ações esporádicas nas escolas e um caráter permanente durante mais dois anos no Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente. A equipe multiprofissional do referido centro de saúde era composta por uma psicóloga, uma assistente social e uma pedagoga. O trabalho específico dessas profissionais era desenvolver e coordenar um trabalho educativo com adolescentes nas escolas municipais.

As ações desenvolvidas durante o projeto, pelas profissionais do centro de saúde, foram alvo da pesquisa por nós realizada que subsidiaram dados para este artigo.

1 - O Projeto no Centro de Saúde

O Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente, hoje, Centro de Atendimento ao Escolar, era um local

A equipe multiprofissional do referido centro de saúde era composta por uma psicóloga, uma assistente social e uma pedagoga.

específico de atendimento às crianças e adolescentes, estudantes das escolas municipais. O projeto de Orientação Sexual nesse centro foi desenvolvido, num primeiro momento, com grupos de adolescentes das escolas circunvizinhas. Os adolescentes vinham ao centro de saúde e, além de participarem do grupo de orientação sexual, tinham à sua disposição uma ginecologista para possíveis orientações, exames e consultas. Num segundo momento, baseando-se em pro-

posta do Ministério da Saúde, o trabalho no centro de saúde se reestruturou a fim de atingir um número maior de adolescentes. Então, foram formados grupos de adolescentes monitores de atividades educativas.

O projeto passou a ser desenvolvido em escolas municipais e, em cada uma delas, uma profissional do centro de saúde ficava responsável pela coordenação e supervisão das atividades de um grupo de monitores, junto aos outros alunos da escola. Era também função dessa profissional, capacitar o corpo docente da escola e fazer reuniões com pais e mães de todos os alunos. O projeto tinha a duração, em média, de um semestre em cada escola.

O referido projeto consistia de várias etapas, desde o engajamento da escola para que as atividades pudessem ser desenvolvidas, até as ações propriamente ditas, que foram:

- A equipe pedagógica da escola, junto aos seus professores, selecionava entre 10 a 20 adolescentes para serem os monitores. Eram repassados para o corpo docente dois critérios básicos para seleção dos alunos, que seriam: desejo por parte do adolescente em participar do projeto como monitor e disponibilidade em repassar os temas discutidos para os demais colegas da escola.

- Os pais desses alunos selecionados assinavam um documento aceitando que ele participasse como monitor do projeto. Também, o restante dos pais e mães eram convidados a participar de uma reunião para apresentação do projeto e posterior autorização escrita para que seus filhos participassem dos repasses das informações pelos monitores.

- No centro de saúde era realizada uma mini-oficina inicial de 20 horas/aulas, ministrada pela profissional do referido centro, responsável por aquela

equipe. Os adolescentes se deslocavam da escola de origem até o centro de saúde, com um veículo da secretaria municipal de saúde.

- O grupo de monitores era, também, capacitado em encontros semanais ou quinzenais realizados no centro de saúde. Esses encontros tinham como objetivo dar continuidade às discussões sobre os temas da sexualidade sugerido por eles, e planejar as atividades de repasse.

- O repasse nas escolas se dava de acordo com os temas sugeridos pelos demais alunos da escola. A partir daí, os monitores realizavam as atividades que iam desde dramatização, até mini-oficinas, mini-aulas, jogos, brincadeiras, sempre com um caráter educativo e que discutissem as questões da sexualidade na adolescência.

A metodologia do projeto de Orientação Sexual, utilizada com os adolescentes monitores era a mais dinâmica possível. Dinâmicas de grupo, discussão, debates, trabalho com o corpo, entre outras, que propiciavam a participação efetiva dos adolescentes fazendo com que eles refletissem sobre suas inquietações, conflitos, preconceitos e valores recebidos da família e da sociedade em geral. Dentre as atividades desenvolvidas nesses encontros, citamos: desenhos individuais e coletivos; dramatizações e teatros com ou sem fantoches; produção de textos, poemas, poesias e paródias; trabalho com música, dança e interpretação de letras musicais; discussão de vídeos educativos; gincanas e atividades que possibilitavam a erotização da camisinha, entre outras. Em todas essas atividades, os assuntos discutidos e estudados, eram escolhidos pelo grupo de adolescentes monitores. No entanto, o projeto seguia as orientações do GTPOS, em que os assuntos discutidos deveriam conter três temas de forma

interdisciplinar: corpo, relações de gênero e contágio de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS.

Já as atividades realizadas pelos monitores para os outros colegas da escola, também seguiam o caminho da

O projeto de Orientação Sexual desenvolvido pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente atingiu o objetivo de propiciar um espaço de discussão junto aos adolescentes.

metodologia adotada pelo projeto. Dentre as atividades desenvolvidas, citamos: apresentação de teatros e dramatizações; confecção de cartazes e murais educativos que tentavam responder as perguntas anônimas dos alunos nas caixinhas de perguntas; mini-oficinas em sala de aula; confecção e produção de informativos e jornaizinhos educativos; feira de assuntos ligados à sexualidade; apresentações musicais e de poesias sobre os temas estudados; concurso de poesia, redação e paródias; encontro com ginecologista, entre outras. O grupo mostrava-se muito motivado em cada atividade realizada, discutindo e refletindo assuntos que, até então, não era tema de escola.

2 - A Pesquisa

O projeto de Orientação Sexual desenvolvido pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente, com a duração de três anos, atingiu o objetivo de propiciar um espaço de discussão junto aos adolescentes tanto na escola como no centro de saúde. E todos os seus dados foram resgatados pela pesquisa aqui relatada, que teve como propostas avaliar o projeto, bem como o processo de orientação sexual desenvolvido nas escolas, detectando as principais dificuldades vividas nesse processo, tentando captar os vários olhares dos atores que dele participaram:

pais e mães, educadores, profissionais do centro de saúde e adolescentes envolvidos.

Partindo dessas premissas, esse estudo procurou entender como a orientação sexual seria possível e quais os entraves desse processo em dois ambientes distintos: a escola e o centro de saúde. Conhecer melhor essa problemática, também nos permitirá inferir a quem cabe o papel de orientar sexualmente adolescentes e jovens, possibilitando elaborar novas ações educativas que possam favorecer a discussão e re-

centes, sua espontaneidade e seu jeito de ser. A preocupação de que as respostas e opiniões dos adolescentes fluíssem de forma lúdica e não convencional, permitiu-nos obter os dados mais facilmente, sem rejeição, algo que poderia não ocorrer se adotássemos tipos convencionais de pesquisa, por se tratar de uma clientela que vivencia uma fase marcada por contestações.

- Foram levantados dados em relatos efetuados pelas profissionais do centro de saúde e das avaliações escritas dos envolvidos nas suas respectivas escolas.

- Foram realizadas reuniões mensais com as referidas profissionais para levantamento de dados e opiniões sobre as ações do projeto. No final da

pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista grupal para que as mesmas avaliassem o projeto.

A concepção teórica que norteou a análise dos dados foi o das Relações de Gênero. Sabemos que o processo de construção de seres sexuados é diferenciado para homens e mulheres. É a sociedade que estabelece normas rígidas de como a masculinidade e a feminilidade devem ser vividas. Em relação à sexualidade isso não poderia ser diferente. A sexualidade feminina é construída diferentemente da masculina. Menina deve se conter sexualmente, ser mais passiva e submissa em relação à sexualidade do que os meninos, que têm que se mostrar ativos e mais experientes.

Analisar na perspectiva das Relações de Gênero, faz-se necessário entender, basicamente, a relação do biológico com o social. Saber que homens e mulheres são diferentes biologicamente é saber o óbvio. São diferentes e não desiguais, como historicamente a sociedade tenta incutir nas relações entre os gêneros masculino e feminino. Essas relações são

A concepção teórica que norteou a análise dos dados foi o das Relações de Gênero. Sabemos que o processo de construção de seres sexuados é diferenciado para homens e mulheres.

flexão sobre a vivência da sexualidade nessa fase da vida humana.

Essa pesquisa girou em torno das atividades do projeto e das produções dos adolescentes e, conseqüentemente, dos demais participantes do projeto. A coleta de dados se deu da seguinte forma:

- No decorrer das atividades, foi realizado um trabalho de observação e registro de todas as atividades desenvolvidas com os adolescentes monitores e seus respectivos repasses, bem como, as atividades realizadas pelas profissionais do centro de saúde, tais como: reunião de pais; trabalho com os educadores; palestras informativas e trabalho de supervisão das atividades junto aos adolescentes.

- Os debates e discussões nos grupos de adolescentes foram eventualmente gravados e todas as produções das oficinas e encontros dos adolescentes serviram como dados. A escolha desse tipo de coleta de dados se deve ao fato de considerarmos que é de fundamental importância que sejam respeitados os meios de expressão dos próprios adoles-

construídas no social, onde homens e mulheres são socializados e recebem uma carga cultural dos valores considerados como “verdade” naquela sociedade. Nessa perspectiva de gênero, é fundamental, também, entender as relações de poder que são postas nas relações entre homens e mulheres. Ao homem cabe a maior parcela de poder do que às mulheres, que também o possui, mas, ainda, em proporção menor.

Vários dados foram coletados durante a pesquisa, propiciando-nos uma riqueza de detalhes sobre o projeto. A seguir, analisaremos alguns mais significativos que englobam o projeto como um todo e, em seguida, analisaremos os diversos olhares dos envolvidos com o projeto: os educadores; os adolescentes; os pais e mães e as profissionais do Centro de Saúde.

O primeiro dado importante obtido refere-se à possibilidade de realização de parceria entre as instituições que atuam com crianças e adolescentes, cada qual realizando suas ações educativas diante da sexualidade, no caso específico: a escola e o centro de saúde. O projeto realizado no centro de saúde e repassado pelos adolescentes nas escolas, propiciou um importante espaço de discussão sobre a sexualidade humana para essa parcela da sociedade, sempre alvo de desinformações e conflitos. No entanto, não houve engajamento por parte da maioria dos educadores das escolas envolvidas. Em muitas delas, os professores se mostraram omissos, passivos e, até mesmo, agressivos diante das profissionais do centro de saúde e mesmo dos adolescentes monitores, exigindo constantemente atitudes exemplares dos mesmos. Houve um caso, numa das escolas, em que a profissional do referido centro de saúde foi denunciada pelos professores para a Secretaria de Edu-

cação, sendo acusada de incitar o interesse sexual nas crianças. Isso por causa de uma ação educativa dos monitores que consistia em responder cientificamente as perguntas anônimas dos alunos a respeito da sexualidade. Essas respostas foram pesquisadas e depois expostas em um mural denominado: Mural da Sexualidade. A sugestão da escola foi de que o mural fosse colocado bem no alto para que os menores não pudessem vê-lo. Dessa maneira, o local que deve ser relegado aos assuntos ligados a sexualidade, é bem no alto, para que todos tenham pouca visão dos assuntos solicitados. Em outros termos, e nesse caso específico, a escola não é um espaço profícuo de discussão sobre o assunto.

Um fato curioso que ocorreu no desenvolver do projeto foi uma cobrança excessiva por parte dos professores para com os adolescentes monitores. Deles/as foram cobradas atitudes maduras, notas altas e que eles, deveriam ser exemplos na escola. Essas cobranças acabaram revelando, por parte de alguns/as educadores/as, a não aceitação do projeto e também uma certa forma de “punir” os adolescentes que estavam participando, discutindo e mexendo com um ponto nevrálgico: o da sexualidade na escola.

No entanto, não houve engajamento por parte da maioria dos educadores das escolas envolvidas. Em muitas delas, os professores se mostraram omissos, passivos e, até mesmo, agressivos...

Essa reação por parte do corpo docente da escola é explicável. Primeiramente porque o assunto sexualidade é carregado de tabus e preconceitos. Segundo, esse sempre foi um assunto renegado no contexto escolar. Cabia à escola ensinar sobre os aparelhos reprodutores masculino e feminino nas aulas de ciências e, quando possível, a

realização de palestras esporádicas com médicos sobre o assunto. O projeto, então, levou para dentro da escola temas que de certa forma desestabilizaram a aparente calma relacionada à sexualidade. Aparente, porque sabemos que todas as instituições, inclusive a escola, são constituídas de seres sexuados, que estão constantemente trocando informações afetivas, perguntando, respondendo, duvidando, enfim, querendo se expressar e discutir sobre algo que lhe é inerente: a sexualidade. A escola, no entanto, é um local ideal para essa troca, porque nela se encontram adolescentes que estão vivenciando sua sexualidade, tendo suas primeiras experiências sexuais, seus amores e paixões.

Um terceiro dado obtido refere-se ao potencial educativo dos adolescentes como monitores. É na turma dos iguais, que o diálogo flui com mais naturalidade, e essa linguagem de adolescente para adolescente facilita a reflexão sobre as suas vivências sexuais e a tomada de atitudes mais pensadas, vindo a mudar comportamentos, adotando outros de auto-cuidado diante da sua sexualidade. Os adolescentes possuem um potencial indescritível e com as atividades realizadas, souberam utilizá-lo e

videz entre as adolescentes monitoras. Esses fatos foram analisados pela equipe multiprofissional, ressaltando o impacto na mudança ou não, por parte dos adolescentes diante da prevenção. Isso nos faz refletir que o processo de educação sexual é lento, durante toda a vida. Portanto, é difícil avaliar se esses adolescentes vão ter atitudes de prevenção em todas as suas relações sexuais. O que é visível, no entanto, é a mudança comportamental e de nível de informação do início do projeto para o seu final. O grupo tornou-se mais maduro e as informações mais ligadas ao aspecto científico, do que ao senso comum, trazidos pela maioria, no início dos trabalhos. Muitos adolescentes mostraram-se mais desinibidos e com a auto-estima mais elevada devido à importância atribuída ao seu papel de monitor diante dos professores e colegas da escola. Esses monitores tornavam-se referência na escola para informarem sobre serviços de saúde e informações ligadas à sexualidade na adolescência.

A falta de vontade política para a continuação do projeto foi outro importante dado levantado. O projeto após três anos de funcionamento veio a finalizar. As alegações foram várias, mas nenhuma com consistência. Foi alegado que com a mudança do público alvo do centro de saúde, antes de crianças e adolescen-

tes, agora para atender somente crianças, não havia a possibilidade de continuação de um projeto que atendesse aos adolescentes. Outra alegação era de que poucos alunos eram atingidos. Como, então, atingir uma massa de adolescentes em curto espaço de tempo? Como realizar um trabalho de orientação sexual com palestras esporádicas, evidenciando e corroborando uma prática comum de prevenção, quando pou-

A falta de vontade política para a continuação do projeto foi outro importante dado levantado. O projeto após três anos de funcionamento veio a finalizar.

canalizá-lo para atividades educativas, propiciando a mudança de seus próprios comportamentos e atitudes ao sentirem-se úteis e importantes diante do grupo de colegas.

Não sabemos até que ponto essas informações obtidas e refletidas no projeto, mudaram efetivamente as atitudes dos adolescentes diante da sexualidade. No decorrer do desenvolvimento do projeto, houve casos isolados de gra-

cos objetivos são atingidos? As profissionais que foram capacitadas e que tinham vasta experiência na área não foram remanejadas para outros programas de atendimento aos adolescentes.

Esses e outros dados vão ser melhores analisados ao penetrarmos nos olhares dos participantes do projeto, tanto dos adolescentes monitores, como dos/as educadores e dos pais e mães dos alunos, pois pudemos obter opiniões e concepções acerca dos temas estudados, que foram dados preciosos para a pesquisa. A seguir dividiremos as diversas concepções e olhares dos envolvidos.

2.1 - A Visão dos/as Educadores das Escolas

O objetivo de obter dados dos/as educadores/as das escolas pautava-se em alguns questionamentos, dentre eles: quais as dificuldades que os educadores têm ao vivenciarem o Projeto de Orientação Sexual na escola?; quais os principais “problemas” que os educadores enfrentam em relação à sexualidade dos alunos e, principalmente, na avaliação e no engajamento ou não, no projeto? Esses olhares dos educadores serão explicitadas nesta parte do texto.

Os/as educadores/as em geral dizem que não se sentem preparados para trabalhar e lidar com a sexualidade dos/as alunos/as na escola. Muitos desses/as educadores/as aprovaram as atividades que foram realizadas no projeto, no entanto, a adesão maior foi dos/as que atuam nas classes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Os que atuavam nas classes de 1ª a 4ª séries, quase sempre não aderiram por acreditarem que essas atividades poderiam incentivar os seus alunos ao ato sexual. Há uma crença, por parte dos educadores que atuam nessa fase do ensino funda-

mental, que na infância não existe sexualidade e todas as manifestações, entre elas a curiosidade por assuntos ligados à sexualidade, são reservados para os alunos que estudam após a 5ª série. O medo de instigar ao ato sexual

Há uma crença, por parte dos educadores que atuam nessa fase do ensino fundamental, que na infância não existe sexualidade...

é uma constante nos discursos de educadores, pois isso se confunde com sua própria educação sexual, que quase sempre foi a do silêncio e da repressão. Essa idéia de incentivo ao ato sexual para as crianças, deve-se ao fato do desconhecimento da sexualidade infantil, como uma fase da vida humana em que há muitas manifestações sexuais, tais como: curiosidade, dúvidas, perguntas, toques, masturbações, que independem de incentivo ou mesmo de fatores externos para despertar essas crianças para a sexualidade, já que é algo inerente ao ser humano desde antes do seu nascimento até a sua morte. Suplicy et alii (1995), a respeito deste assunto, salienta que especialistas afirmam o contrário: quem recebeu orientação correta, na hora de praticar o sexo, o faz com muito mais responsabilidade e com maior possibilidade de usufruir o prazer. Algumas pesquisas apontam uma tendência ao adiamento da prática sexual entre alunos que freqüentaram um programa de Orientação Sexual. Então, essas concepções são contrárias, à idéia de que a informação correta pode incitar a curiosidade e o ato sexual.

Como já observamos, houve casos de professores que não se engajaram no projeto, outros foram indiferentes e muitos, às vezes, agressivos. Essas atitudes, no entanto, são muito significativas, pois traduzem a dificuldade que um assunto dessa natureza pode trazer

para o interior da escola. Os professores que mais aderiram ao projeto foram os de Ciências, que atuam de 5^a a 8^a séries, e os que tiveram mais dificuldades de adesão foram os de Matemática e Português. Isso encontra respaldo na própria história da educação sexual, em que a responsabilidade foi delegada aos médicos das áreas biológicas e, na esco-

Essa educação castradora se estende para a escola, que também cumpre com o seu papel educativo dizendo, implícita e explicitamente, que sexo é pecado e é algo proibido.

la, aos professores de Ciências, com ênfase na perspectiva biologizante, como explica Werebe (1981), “por isso mesmo, os médicos eram (e ainda são) considerados os detentores do saber, nesse campo. Compreende-se assim por que, na escola, se atribui freqüentemente aos professores de biologia a educação sexual, em conseqüência, fica limitada às informações biológicas da vida sexual, com a omissão de seus aspectos psicológicos. Sem dúvida alguma, essa forma de educação sexual é repressiva, na medida em que oferece aos educandos uma visão falsa, parcial e incompleta da sexualidade” (In Bruschini, 1981:110).

As ações conservadoras e opressoras de muitos/as educadores/as se explicam na própria educação sexual que receberam, como já fora dito anteriormente. Num dos encontros realizados na escola, durante as dinâmicas, as educadoras relataram que a educação recebida foi originada em proibições; sexo só deveria ocorrer após o casamento, e tudo o que se relacionava à sexualidade era discutido num ambiente de silêncio fora de casa com amigas. Havia medo de se falar sobre esse assunto com os pais, enfim, uma educação em que imperava a falta de diálogo, o excesso de silêncio e de proibições, principalmente para as

mulheres, evidenciando, assim, uma educação castradora, esperando posturas e maneiras diferentes de se comportar para meninos e meninas. Essas formas estereotipadas e rígidas impedem que as pessoas se comportem e vivam suas vidas em plenitude, pois há um duplo padrão moral, em que o homem tem liberdade sexual e a mulher a possui pela metade. Essa educação castradora se estende para a escola, que também cumpre com o seu papel educativo dizendo, implícita e explicitamente, que sexo é

pecado e é algo proibido. Toda essa construção da sexualidade, principalmente para as mulheres, tem um forte impacto na função de educadoras, muitas vezes reproduzindo os preconceitos e tabus diante dos/as alunos/as, ou mesmo não aceitando o projeto, como forma de não se verem como seres sexuados, ou repensando a sua sexualidade.

Mesmo com essa educação reprimida que muitos educadores tiveram e continuam repassando no contexto escolar, a maioria deles fizeram uma boa avaliação do projeto. No final das atividades foi solicitado que os educadores avaliassem, por escrito, o trabalho desenvolvido. As respostas obtidas deram um panorama da ação como um todo. Os professores salientaram que o projeto atingiu os seus objetivos no que tange ao esclarecimento dos alunos, com adoção de uma metodologia que se utilizou de uma boa comunicação e de um linguajar acessível aos jovens, lançando mão de muita criatividade e informações corretas aos alunos. Nos pontos negativos levantados, destacaram que houve pouco tempo de duração nas escolas. Salientaram, ainda, a falta de recursos e pouco espaço nos estabelecimentos de ensino para a realização das atividades.

Alguns professores ressaltaram a pouca participação de sua categoria no

projeto. É interessante e até mesmo contraditório, os próprios educadores se queixarem da falta de participação de seus iguais. Concordam, segundo eles, que se houvesse envolvimento do professor o trabalho fluiria melhor e o projeto poderia atingir os objetivos na sua íntegra. Isso evidencia que há professores sensibilizados para ações de orientação sexual nas escolas. Essa sensibilização mostra-se fundamental para que ocorram práticas de formação contínua sobre temas como sexualidade na escola.

Um aspecto relevante da avaliação dos educadores foi em relação ao rendimento escolar dos alunos monitores do projeto. Os professores deram as seguintes justificativas:

“O rendimento dos alunos melhorou, principalmente em relação à maturidade, alguns alunos perceberam a importância da aprendizagem, não por questões de notas e sim de conhecimento”. (professora)

“Alguns até então tímidos, se soltaram e melhoraram bastante” (professor).

“Melhorou, porque propiciou um grau de responsabilidade e de dinamismo, os adolescentes se sentiam úteis e envolvidos no projeto” (professora).

“Acredito que o rendimento dos alunos tenha melhorado, já que pelo menos uma parte do que gera seus conflitos foi amenizada, que é a questão da sexualidade na adolescência” (professora).

Podemos observar nos relatos dos educadores que houve uma mudança significativa tanto no rendimento escolar como no comportamento dos adolescentes monitores. Esses adolescentes passaram a se sentir úteis e importantes diante dos demais colegas da escola, facilitando a aprendizagem no momento que se sentiam mais confiantes e com os conflitos amenizados. Suplicy et alii (1995) corrobora com essa premissa, quando assegura que a aprendizagem em seu conjunto é facilitada mediante a redução da angústia e agressividade, po-

dendo até gerar a melhoria do rendimento escolar. Assim, “as aulas de Orientação Sexual podem propiciar transformação nos relacionamentos pessoais, aumento na afetividade e naturalidade na troca de idéias, bem como o respeito pela diversidade”, assegura a autora.

2.2 - O Olhar dos/as Adolescentes Monitores e Demais Alunos/as das Escolas

Quando os adolescentes monitores chegavam ao trabalho no centro de saúde, traziam muitas informações incorretas em relação à sexualidade, além de muitos preconceitos e tabus, que foram se diluindo no decorrer do projeto. O objetivo das atividades desenvolvidas não era dizer o que é certo ou errado acerca da sexualidade humana, mas fazer com que todos pensassem e refletissem sobre os valores recebidos, e se eles contribuíram para que meninos e meninas pudessem viver a sua sexualidade de maneira prazerosa e feliz. A função da coordenadora e facilitadora do centro de saúde era a de fomentar discussões e repassar informações de cunho científico.

Os adolescentes, no início das atividades, chegavam com uma visão imbuída de sexo ligado à genitalidade, ou seja, “sexo é transar”. Essa é a concepção

Os adolescentes, no início das atividades, chegavam com uma visão imbuída de sexo ligado à genitalidade, ou seja, “sexo é transar”.

que traziam, diga-se de passagem, totalmente influenciada pelas questões sociais. Quando explicada e discutida a sexualidade e qual o objetivo do projeto, eles começaram a compreender melhor, e chegaram a dizer que achavam que num projeto desse teor, iriam aprender como é que se transava, quais as posi-

ções sexuais etc. Essa concepção de sexualidade se confunde com a própria representação que as pessoas, de maneira geral, têm do conceito de sexo e sexualidade. Para Xavier (1998) “sexo e sexualidade são geralmente aceitos como sinônimos, no entanto, o sexo é relativo ao aspecto natural, biológico, da diferenciação física entre o homem e a mulher. No senso comum sexo diz respeito ao ato sexual” (Xavier, 1998). Para Chauí (1991), o alargamento da visão de sexo fez com que ele deixasse de ser encarado apenas como função natural de reprodução da espécie, como fonte de prazer e desprazer, para ser encarado como fenômeno mais global, que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados aos gestos, palavras, afetos, sonhos, humores, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais que, à primeira vista, nada têm de sexual.

Essa concepção de sexualidade, no seu aspecto amplo, norteou todas as atividades do projeto e propiciou uma análise mais global da sexualidade como algo inerente aos seres humanos. A relação de gênero (masculino e feminino) fica muito bem evidenciada nas atitudes e respostas dos participantes do projeto.

A maioria dos adolescentes têm dúvidas sobre o ato sexual. Possuem muita desinformação e também conflitos com relação a performance sexual.

As meninas ficavam um pouco constrangidas diante das perguntas, como se quisessem dizer que isso não é papel feminino. Uma das monitoras chegou a admitir que estava participando do projeto porque ocultou do pai o teor das atividades do projeto, falando que era sobre higiene. Somente assim, o pai concordou com a sua permanência no projeto. A mãe dessa monitora estava ciente, já que todos os participantes eram autorizados, por escrito, pelos pais

ou responsáveis. Numa das escolas, a preocupação das monitoras era não ficar “falada” entre os colegas e de serem taxadas de “saber tudo sobre sexo”. Uma das adolescentes do grupo relatou o fato de que uma das alunas da escola, gostaria de participar do projeto, mas a mãe não autorizou porque “isso não era coisa de menina”, evidenciando com essa frase, os limites de uma menina na sociedade.

Das atividades realizadas nas escolas pelos monitores, pudemos coletar dados significativos dos demais alunos das escolas onde o projeto fora desenvolvido. A maioria dos adolescentes têm dúvidas sobre o ato sexual. Possuem muita desinformação e também conflitos com relação a performance sexual, como, por exemplo, o tamanho do genital masculino e a influência no prazer sexual feminino; anatomia sexual e as posições sexuais etc. As perguntas mais comuns referem-se aos conflitos que o corpo adolescente causa na vida desses alunos. Essas transformações físicas e psicológicas geram muitos conflitos e dúvidas, e isso tudo apareceu com frequência nas atividades dos monitores com os demais alunos. Na adolescência ocorrem mudanças significativas em

nível biológico, emocional e social. “O corpo do adolescente é uma casa ainda em construção; alguns cômodos já estão ocupados e outros ainda por

terminar. (...) É muito comum nessa idade a preocupação com a ‘normalidade’. Muitas são as dúvidas e curiosidades que, quando não respondidas geram angústias” (Suplicy et alii, 1995). Por isso, um trabalho de orientação sexual, como o que foi desenvolvido, propicia o resgate do conhecimento do corpo e a discussão da vivência da sexualidade para meninos e meninas adolescentes.

As relações de gênero, também, ficaram evidenciadas nas atividades em que

os adolescentes explicitam as vantagens de ser mulher e homem na nossa sociedade. Dentre as opiniões de vantagens de ser mulher, as adolescentes referem-se ao aspecto físico e aos aspectos emocionais relativos aos papéis de gênero. Cabe à mulher, na visão dos adolescentes, ser tímida, ser mais sonhadora, dócil e carinhosa. Os homens possuem mais vantagens do que às mulheres, podendo ser mais agressivos, atirados ao mundo público, ser mais fortes e as vantagens relacionadas ao aspecto físico salientadas foram: poder urinar em pé, não ficar grávido e não menstruar. Também podem “ficar” sem o medo de ficarem “falados”. Os modelos sociais de ser homem e mulher, como vimos nas representações dos adolescentes, são muito rígidos e os aprisionam em “fôrmas” de ser do gênero masculino e feminino.

Com relação à “primeira vez”, as meninas sonham, imaginam a “sua primeira vez” com um homem que as amem muito, que seja carinhoso, que lhe mandem flores, que tenha maturidade para assumir um compromisso. Num dos grupos, uma adolescente disse que pensava “sua primeira vez” com um rapaz chegando num cavalo branco, um verdadeiro príncipe. Já os meninos se preocupam com sua performance sexual. Querem que as meninas tenham um corpo bonito e que transem em várias posições e que, principalmente, fantasiam bastante. Os adolescentes atribuem, também, ao tamanho do pênis como fator decisivo no prazer feminino.

Percebemos claramente nessas colocações, os papéis sexuais determinados para os homens e mulheres na nossa sociedade. As meninas adolescentes podem e devem ter fantasias e sonhos mais ligados ao romantismo e comprometimento. Há uma propensão maior de sonhar com um príncipe, enquanto os

meninos fantasiam o ato sexual em si e a sua performance no ato. Saffioti (1987) diz que, lamentavelmente, inclusive para os próprios homens, a sexualidade masculina foi culturalmente genitalizada. Ou seja, “o processo histórico conduziu o

O processo histórico conduziu o homem a concentrar sua sexualidade nos órgãos genitais. A maioria dos homens nem sequer sabe que seu corpo possui muitas outras zonas erógenas.

homem a concentrar sua sexualidade nos órgãos genitais. A maioria dos homens nem sequer sabe que seu corpo possui muitas outras zonas erógenas”. (1987:19).

Outro dado que apresenta claramente os estereótipos de gênero, é a erotização da camisinha masculina. Para tal, foram realizadas dinâmicas que consistiam no seu toque e seu manuseio e, principalmente, o processo de negociação para usá-la. Nessa dinâmica, o papel feminino é fundamental para “seduzir” o parceiro para o uso. As meninas sentiam um pouco de dificuldade no início da atividade, pois não queriam admitir que sabiam manuseá-la. Há meninas no grupo que diziam sentir nojo de tocar na camisinha, já os meninos sentem-se orgulhosos de saber tocá-la e dizem que a usam com frequência. Esse é um dado contraditório, pois, se realmente eles estivessem utilizando a camisinha como forma de prevenção, não estariam aumentando os índices de contágios de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente, a AIDS e gravidez indesejada. Acredito que a camisinha vem se desmitificando diante dessa população, mas ainda não se tornou um hábito frequente. O papel feminino é imprescindível nesse processo de negociação ou no uso da camisinha feminina. Mas, sabemos que esse ato é muito difícil para a mulher que sempre se acostumou a satisfazer os desejos

masculinos sem reivindicar, nem mesmo sequer, ter, também, o direito ao prazer. Percebemos que essas práticas vão, aos poucos, sendo discutidas e refletidas por adolescentes que serão, possivelmente, futuras mães, enfim, adultos que poderão mudar essa realidade.

Nas discussões dos adolescentes monitores com os outros alunos, percebemos que o que eles valorizam é a

O crescimento do/a adolescente não ocorre de maneira fácil, não é mais criança e ainda não é adulto, vive uma ambigüidade pessoal e, principalmente, social.

família, os amigos e o/a namorado/a. Na escala de valores, o que está em primeiro lugar são: saúde, emprego, amar e ser amado, usar camisinha nas relações sexuais. É interessante observar que os adolescentes colocam em primeiro lugar, de novo, o uso da camisinha, algo que se mostra incoerente como já explicitamos anteriormente. Percebemos que há uma contradição na representação de viver essa sexualidade, do que realmente ocorre, entre o “politicamente correto” e a vivência de práticas preventivas. Essa atitude denota a própria contradição em que os adolescentes vivem nessa fase da vida. O adolescente tem momentos nos quais se sente adulto, e outros nos quais tem vontades infantis. Esta ambivalência gera incertezas, medos e angústias. No meio de tanta turbulência emocional e mudanças corporais, ele tenta construir sua identidade (Suplicy et alii, 1995:30).

Com relação aos medos dos adolescentes, em geral, eles salientam que têm receio de pegar DST/AIDS; gravidez não desejada; infelicidade; morrer; “primeira vez” com um parceiro bruto, no caso das meninas; de encarar a vida; solidão; fim do mundo; drogas; desapontar os pais; não passar de ano; velhice e da

traição. As esperanças dos adolescentes referem-se: viver eternamente feliz; encontrar “alma gêmea”; passar de ano; um mundo melhor; que o Brasil cresça sem violência; realização de todos os objetivos. Com relação a construção da auto-estima, disseram que o que mais os afeta são as seguintes situações: brigar com o/a namorado/a; professor/a que critica o seu trabalho na frente de seus colegas; grupo de amigos não convidá-lo para um passeio; colega zombando por causa da roupa ou do cabelo e, finalmente, tirar péssimas notas na escola.

Podemos observar que todos esses conflitos são referentes à vivência da adolescência no que diz respeito à importância atribuída ao grupo, na “uniformização” de roupas, cabelos, jeitos e comportamentos semelhantes da turma, para a formação de sua identidade. O crescimento do/a adolescente não ocorre de maneira fácil, não é mais criança e ainda não é adulto, vive uma ambigüidade pessoal e, principalmente, social. Em relação à sexualidade e sua vivência, essa ambigüidade aumenta. O adolescente experimenta uma reorganização do modo de viver, descobre novas sensações e conceitos, procura se entender e se conhecer nesse novo corpo e se situar diante de novas responsabilidades sociais, como afirma Suplicy et alii (1995).

A avaliação do projeto feita pelos adolescentes monitores foi positiva, sendo que todos foram unânimes em dizer que acharam as atividades interessantes, possibilitando uma participação efetiva de todos. Os temas que mais chamaram a atenção do grupo foram: DST/AIDS, “primeira vez” e métodos anticonceptivos. Os adolescentes consideraram que deveriam ter mais apoio das escolas e dos seus professores, concorrendo para que o repasse das infor-

mações para os colegas da escola fosse mais produtivo.

2.3 - A Visão dos Pais e Mães

No início do projeto, em cada escola, era solicitada uma reunião de pais. Nessa reunião o projeto era apresentado com seus objetivos e metodologia. Esse encontro era realizado com técnicas de dinâmicas de grupo para que os pais e mães se sentissem à vontade para iniciar um diálogo sobre a sexualidade. Nessa ocasião, era solicitado que os pais, mães ou responsáveis assinassem uma autorização para que o/a filho/a participasse das atividades do projeto, tanto como monitor, quanto como participante dos repasses das informações. Alguns pais não autorizaram, alegando motivos religiosos, algo que foi respeitado. O restante dos pais que não compareciam à reunião eram solicitados, via carta, a preencherem a autorização. Em geral, a participação dos pais era pequena. Houve, porém, uma escola que superou as expectativas, tendo uma participação de 89 pais e mães presentes. De um modo geral, as mães que estavam sempre participando, reforçando, assim, o papel de educadora sexual que é reservado às mães ou responsáveis do sexo feminino ficando, então, com a incumbência de educar sexualmente seus filhos.

No decorrer do projeto, em todas as escolas, os pais não apresentaram nenhum problema em relação aos pais. Ao contrário, os mesmos alegavam que através do projeto, sentiam-se mais seguros pelo fato de seus filhos estarem discutindo tema tão importante.

Nos dias atuais, a família reivindica, cada vez mais, que a escola desen-

volva aulas ou projetos de orientação sexual, devido a fatores como: a influência da televisão, o alto índice de gravidez na adolescência e o contágio de doenças sexualmente transmissíveis. Assim, esses são motivos também alegados pelos pais e mães para que seus filhos e filhas sejam esclarecidos e reflitam sobre sua sexualidade.

Os pais e mães explicitaram a dificuldade de estabelecer um diálogo aberto e franco a respeito da sexualidade com seus filhos e filhas. Salientaram:

“Tenho dificuldade de explicitar sobre o ato sexual” (depoimento de uma mãe).

“Explicar para o menino é mais difícil, sempre foi tarefa do pai, já a menina é tarefa da mãe” (depoimento de uma mãe que se separou do marido e agora não sabe como conversar com o filho).

“As crianças já estão sabendo tudo. Quando você vai falar, elas já estão te dando aula”... (depoimento de uma mãe).

A maioria das mães salientaram que têm vergonha de conversar com os/as filhos/as. O medo repousa em, ao dar informações, levar ao incentivo da prática sexual. Ao mesmo tempo, no entanto, consideram que é importante a informação correta aos filhos. Evidenciamos, assim, um conflito que existe com pais e, principalmente, mães, em relação a como educar sexualmente seus filhos. Muitas consideram que não se sentem preparadas para tal tarefa, e

Os pais e mães explicitaram a dificuldade de estabelecer um diálogo aberto e franco a respeito da sexualidade com seus filhos e filhas.

acabam deixando que a televisão os eduque, ou mesmo acreditam que os filhos já possuem mais informações do que elas. Esse conflito da família foi muito comum nos relatos dos pais e mães que tinham os filhos participando do projeto. Essas representações são justificadas pela própria educação se-

xual que eles tiveram, quase sempre muito repressora, e repleta de culpas e medos.

As representações que a família possui de sexualidade são, em sua maioria, imbuídas de preconceitos, tabus e vergonhas de tocar em assuntos considerados tão delicados, e acaba por deixar que seus filhos e filhas tenham suas primeiras experiências amorosas e sexuais sem propiciar-lhes informações corretas e objetivas, reproduzindo assim, sua própria experiência. Assim, vale refletirmos acerca do que pensa Verardo (1990:43) sobre isso: “Mas como esperar isso de uma mãe que nunca teve nenhuma orientação sexual e exatamente por isso lida com seu próprio sexo com uma imensa carga de preconceito envolvendo-o, muitas vezes, sob a aura do pecado? A mulher que nunca teve nenhum tipo de informação sexual, que não consegue lidar com o sexo de forma natural, não vai conseguir falar naturalmente sobre ele. E não fala, esperando que outros cumpram este papel: a escola, os médicos ou mesmo as amiguinhas da filha. Cria-se uma forma de círculo vicioso”. Esse círculo fica evidente nas falas e até nas súplicas das mães quando se deparam com algumas manifestações de sexualidade de seus filhos

No final das atividades do projeto, os pais e mães dos adolescentes monitores receberam em casa uma avaliação escrita que deveriam responder. De maneira geral, a maioria respondia as avaliações. Através desse instrumento pudemos obter a opinião dos pais e mães em relação ao projeto, cujas avaliações foram boas e ótimas, sentindo uma mudança considerável no comportamento de seus filhos e filhas, e justificaram:

“Meu filho ficou mais responsável”.

“Ela ficou mais madura”.

“A minha filha está passando para os outros o que aprendeu no projeto, eu acho isso uma mudança boa”.

“Teve melhor aprendizado, suas respostas foram esclarecidas”.

“Meu filho passou a dar mais valor e se interessar pelas coisas que acontecem”.

“Minha filha ficou mais comunicativa”.

A maioria dos pais e mães entenderam, então, que o projeto teve uma avaliação positiva. Todos consideraram que o projeto deveria ter continuidade para outras crianças da escola e também que ele deveria se expandir, com a discussão de outros assuntos, como, por exemplo, o uso de drogas.

3 - Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa nos mostram um dado fundamental: a possibilidade efetiva de uma trabalho sistematizado de orientação sexual nas escolas.

O projeto de Orientação Sexual desenvolvido pelo Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente teve uma

avaliação positiva por parte dos sujeitos envolvidos no processo. Houve uma mudança significativa no comportamento dos adolescentes monitores, devido, principalmente, à troca de informações. Os mesmos sentiam-se úteis ao repassar os conceitos e as reflexões para seus pares, pois tinham

Os resultados dessa pesquisa nos mostram um dado fundamental: a possibilidade efetiva de um trabalho sistematizado de orientação sexual nas escolas.

(principalmente suas filhas), e isso exige que elas tenham diálogo sobre o assunto.

Ao mesmo tempo que estão imbuídas de dúvidas, as mães não querem repassar a mesma educação sexual recebida para seus filhos e filhas, considerando, então, que a escola possui melhores condições de discutir o tema.

uma linguagem comum da fase da adolescência, ora vivenciada. Estabeleceu-se, então, um elo de comunicação entre os adolescentes, que, normalmente, possuem conflitos e medos.

Isso nos possibilita comprovar que a orientação sexual é um processo que deve envolver toda a sociedade. As instituições que lidam com crianças e adolescentes, como, por exemplo, escola e centro de

saúde, devem, também, cumprir o seu papel de educar sexualmente de maneira formal com um trabalho de orientação sexual, como também analisar e refletir sobre as atitudes relacionadas à postura profissional diante das manifestações de sexualidade de crianças e adolescentes. Isso nos remete a outro aspecto fundamental que é o processo de capacitação contínua que os profissionais da saúde e educação deveriam receber. Somente com muita reflexão e estudo, antigas representações passam a dar lugar a novas, mais abertas com menos culpas e preconceitos.

Para que as atividades do projeto tivessem total êxito, seria necessária a participação efetiva dos educadores das respectivas escolas, o que não foi possível. Isso poderia ocorrer se, realmente, houvesse um engajamento das pessoas que dirigiam as instituições escolares, bem como dos órgãos oficiais como Secretaria de Educação. As questões da sexualidade deveriam fazer parte do Projeto Pedagógico das escolas, para que houvesse ações conjuntas para a discussão sobre a vivência da sexualidade de meninos e meninas. No entanto, vemos que muitas mudanças são necessárias, ou seja, há um caminho longo a ser percorrido, mas com esse projeto alguns passos já foram galgados, trazendo-nos a expectativa de que pode dar certo, desde que haja vontade política

para a efetivação de práticas de educação sexual.

A escola, principalmente, não pode fugir à sua responsabilidade de educar os alunos e alunas numa perspectiva abrangente, isto é, histórica, social, éti-

Isso nos possibilita comprovar que a orientação sexual é um processo que deve envolver toda a sociedade.

ca, afetiva e também sexual. Além do mais, “se a escola não tratar da questão sexual, estará transmitindo aos alunos a noção de que o assunto é mesmo um tabu, sobre o qual não se pode falar” (Suplicy et alii, 1995). A escola com parceria de outras instituições, como os centros de saúde, por exemplo, tem a função de informar e discutir assuntos que aflijam os adolescentes, mesmo porque, quando não há espaço de discussão, a sexualidade se torna fonte de agressão, exibicionismo, dificuldade de diálogo entre educadores e alunos. Esse projeto dá um testemunho, então, de que práticas de orientação sexual são possíveis, com parcerias entre instituições que atuam com crianças e adolescentes.

Um outro dado muito importante foi a parceria e aliança do projeto com a família. Os pais e mães apoiaram as atividades, alegando que o projeto, deveria ter maior duração nas escolas. Sabemos que há um “jogo de empurra” em relação à orientação sexual da família para a escola. A família não se sente preparada para tal ação, a escola, por sua vez, considera isso uma função da família. E, com isso, os adolescentes ficam a mercê de informações incorretas e sem um diálogo franco sobre algo que os afligem. Durante as atividades relatadas, apenas uma parcela mínima dos responsáveis não autorizaram a participação de seus filhos e filhas. Muitos

pais e mães, consideram, portanto, que os professores estão melhores preparados para tratar de assuntos ligados à sexualidade. No entanto, a realidade tem mostrado que isso não vem ocorrendo nas escolas.

Um outro aspecto levantado na pesquisa diz respeito ao enorme potencial dos adolescentes, como agentes de referência sobre sexualidade na escola. Mas isso não ocorreu só na escola. Muitos adolescentes relataram que na sua comunidade, reuniam irmãos, primos e colegas para repassar o que haviam estudado e refletido nas oficinas e encontros. Até mesmo no interior das famílias, abriram o diálogo com pais e mães, muitas vezes repassando o que fora discutido, funcionando como elo de informações corretas sobre o assunto.

A avaliação do projeto foi positiva por todos os atores que participaram. Os objetivos foram alcançados no que tangia propiciar um espaço aberto e rico em debates e discussões sobre a sexualidade na adolescência tanto na escola como no centro de saúde. No entanto, o projeto teve um fim, pois faltou vontade política suficiente para uma avaliação interna, com vistas a sua reestruturação. Terminaram as atividades e não foram substituídos por outras. Isso evidencia a falta de continuidade de trabalhos que estejam dando certo e atingindo o objetivo de educar e orientar sexualmente adolescentes, que em muitos casos, estão entregues à própria sorte ou, muitas vezes, sendo (des)educados sexualmente por amigos ou pela sociedade em geral.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Armanda. *Adolescência normal*. 10 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.
- BONFIM, Zulmira Áurea & ALMEIDA, Sandra F.C. de. *Representação social*. Conceituação, dimensão e funções. Revista de Psicologia. Fortaleza: v. 9, jan./dez. 1991/92.
- BRANCO, Lúcia Castello. *O que é erotismo*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. *Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?* Caderno de Pesquisa. São Paulo: F.C.C., nº 36, fev./ 1981.
- CABRAL, Juçara Teresinha. *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CATONNÉ, Jean-Philippe. *A sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAVALCANTI, R. C. (ORG.). *Saúde sexual e reprodutiva*. Ensinando a ensinar. Brasília: Cesex, s/d.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual*. Essa nossa (des)conhecida. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Educação sexual uma proposta, um desafio*. São Paulo: Aruanda, 1982.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. In Educação e realidade. V. 20, nº 02, jul./de., 1995.
- . *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- . (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOYOLA, Cristina & CAVALCANTI, Mabel. *Ampliando o conceito de sexualidade*. In CAVALCANTI, Ricardo C. (org.). Saúde Sexual e Reprodutiva. Brasília: Cesex, s/d.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- . *Psicologia social*. Ed. Paidós, 1986. (s.l.)
- NEMGE. *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores*. São Paulo: USP, 1996.
- NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- NUNES, César ap. & SILVA, Edna Ap. da. *As manifestações da sexualidade da criança*. Campinas, SP: Século XXI, 1997.
- POLIZZI, Valéria Piassa. *Depois daquela viagem*. 12 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- RIBEIRO, Marcos (org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- SILVA, Ricardo de Castro e. *A orientação sexual vivida por educadores e alunos: possibilidade de mudanças*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1995.
- . *Uma responsabilidade da escola?* In RIBEIRO, Marcos (org.). Educação sexual: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In Educação e Realidade, v. 20, nº 02, jul./dez., 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SPINK, Mary Jane P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SUPLICY, Marta et alii. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: olho d'água, 1995.
- VERARDO, Maria Teresa. *Aborto: um direito ou um crime?* São Paulo: Moderna, 1990.
- VIEZZER, Moema. *O problema não está na mulher*. São Paulo: Cortez, 1989.
- WEREBE, Maria José. *Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?* In. BRUSCHINI, Maria Cristina A. Cad. de Pesquisa. São Paulo: F.C.C, nº36, fev./1981.
- WHITAKER, Dulce. *Mulheres e homens, o mito da desigualdade*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 1988.
- XAVIER, Constantina F. *Educação Sexual na escola: o dito e o não-dito na relação cotidiana*. Dissertação de mestrado, UFMS: 1998.



Esse trabalho tem como objetivo analisar as políticas de atendimento ao PNE no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como referência as necessidades sociais geradas pelas formas de organização do trabalho na sociedade capitalista, partindo da premissa que essas políticas constituem tentativas de responder a tais necessidades. O período estudado refere-se às iniciativas adotadas a partir da criação do Estado, em 1977. Para apreensão do objeto de estudo, utilizamos a análise de documentos produzidos nesse período que elencam as propostas e as ações de atendimento ao PNE, bem como a legislação que subsidia esses atendimentos.

Palavras-chave: Políticas; Estado; PNE

This paper analyses assistance policies towards special need individuals in the state of Mato Grosso do Sul. Having as a reference the social needs created by work organization in capitalism, starting from the premise that those policies are attempts of responding to such needs. The period of time covered up begins with the leading actions adopted with the creation of the state in 1977. We analyse documents from that time which list the proposals and attitudes towards the special need individuals and the respective legislation.

Keywords: Policies, State, Special Need Individuals

Políticas de atendimento ao PNE- Portadores de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul

Celi Corrêa Neres

Prof. MSc.
Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul

Esse trabalho tem como objetivo discutir as políticas de atendimento ao PNE, no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como referência as necessidades sociais geradas pelas formas de organização do trabalho na sociedade capitalista, partindo do princípio de que essas políticas constituem tentativas de responder a tais necessidades.

Ao analisar a história da educação especial, na sociedade burguesa, observamos a preocupação em oferecer atendimento educacional ao PNE, para que este possa ser mais um no rol daqueles que podem vender sua força de trabalho e tornar-se produtivo. Somente a partir dessa condição, o PNE passa a ser mais um entre aqueles que necessitam de diretrizes que lhes assegurem a igualdade de direitos preconizados para todos os homens: “direito à educação, trabalho e assistência.”

De acordo com FILGUEIRAS, a história do atendimento na área social, no Brasil, pode ser entendida a partir da história das formas de organização do trabalho¹. No momento em que, no espaço urbano-industrial, inúmeros trabalhadores encontram-se em situação

¹ FILGUEIRAS, Cristina A.C. Trabalho, sociedade e políticas públicas, *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo. n. 97. 1996. p. 13-20.

difícil, fruto das más condições de trabalho, trazidas pelo salário e até pelo desemprego, as políticas sociais são criadas para assistir esses trabalhadores e seus filhos. Assim, as escolas e as creches, como muitas outras instituições, são implantadas para atender as

No momento em que, no espaço urbano-industrial, inúmeros trabalhadores encontram-se em situação difícil, as políticas sociais são criadas para assistir esses trabalhadores e seus filhos.

crianças, os jovens e também os PNEs.

Segundo JANNUZZI, as políticas sociais de atendimento aos PNEs são criadas na medida em que para a sociedade, eles foram considerados capazes de integrar a força de trabalho, de forma direta ou indireta, ou seja, pela liberação daqueles que se ocupavam em assisti-los².

O atendimento educacional ao PNE em Mato Grosso do Sul, a exemplo da trajetória da educação especial no Brasil, foi iniciado pelas instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, como o Instituto Sul-Mato-grossense Para Cegos “Florisvaldo Vargas”, em 1957, a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande em 1979.

A oficialização da educação especial³ na rede estadual de ensino fez-se, no recém criado Estado de Mato Grosso do Sul, através da criação da diretoria de Educação Especial, em 1981, como parte integrante da estrutura básica da

Secretaria Estadual de Educação⁴. Esta diretoria foi criada para subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os serviços de atendimento ao PNE no Estado.

Com a criação da Diretoria de Educação Especial (1981), foram criados o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social – CRAMPS e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomu-

nicação – o CEADA (1984). Essa diretoria estruturou-se no sentido de atender às políticas adotadas pelo CENESP- Centro Nacional de Educação Especial, Criado em 1973, para promoção de programas de assistência educacional ao PNE, através da criação de serviços especializados e abertura de classes especiais para sua integração no ensino regular. Para alcançar tais objetivos, a diretoria organizou três núcleos básicos de atendimento: o Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas do Ensino Regular, Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e o Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médica – Psicopedagógica e Social - CRAMPS⁵.

Com a criação da Diretoria de Educação Especial (1981), houve um crescimento quantitativo de serviços especializados agregados às escolas de ensino comum, como abertura de classes especiais e salas de recursos. Segundo ANACHE, em 1984 existiam 82 salas especiais para atendimento ao

² JANNUZZI, Gilberta M. Políticas Sociais públicas de educação especial. *Revista Vivência* n.º 12. Fundação Catarinense de Educação Especial. 1990. p.24.

³ Até a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, temos somente o registro das instituições citadas. Não foram encontrados dados sobre a existência de outros serviços de atendimento em escolas de ensino regular antes da divisão do Estado.

⁴ MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 1213 de 23/9/81*. Campo Grande -MS. 1981. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências.

⁵ ANACHE. Alexandra, A. *Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande – MS. UFMS, 1991, Dissertação (Mestrado em educação). p. 75-76.

deficiente mental em 32 municípios, 7 oficinas pedagógicas em 6 municípios (atendendo 68 aprendizes), 19 classes especiais para deficientes auditivos em 9 municípios e 2 salas de recursos em Campo Grande, para atender alunos que freqüentavam o ensino comum e que necessitavam de atendimento psicopedagógico complementar⁶. O atendimento especializado era também oferecido nas instituições filantrópicas como APAE, PESTALOZZI e ISMAC.

No cenário Nacional, a ampliação dos serviços educacionais, neste período, contou com apoio financeiro previsto para construção e adaptação das instituições de ensino regular e para criação de serviços estaduais de educação especial. Grande parte dos recursos liberados atendiam também às entidades e instituições particulares. Estas foram beneficiadas com 58,70% dos recursos, contra 14,5% destinados aos sistemas estaduais de ensino. Outros 27% foram utilizados para capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, serviços de estimulação precoce e atendimento a crianças com problemas de aprendizagem. Desse recurso, (96%) eram provenientes do tesouro (ordinário não vinculado e da quota-parte do salário educação) e 4% dos convênios com órgãos federais. Com relação à capacitação de técnicos e docentes, o setor público estadual contou com 40% da verba estimada, enquanto que as instituições privadas contavam com 60% dos recursos⁷.

Isto significou priorizar as instituições privadas, as ONG'S que atendem,

na sua maioria, parte da população com casos mais graves de "deficiência". Estas, não só são pioneiras no atendimento especial, como também são as que, ainda hoje, atuam de forma majoritária.

A criação desses serviços esteve respaldada pela Deliberação n.º 261, de 20/03/83, do Conselho Estadual de Educação, que no cap. II, "Das modalidades de atendimento", que previa a criação de serviços especializados coordenados pelo Sistema Estadual de Ensino.

Apesar da criação de serviços respaldados pela Deliberação n.º 261 de 20/03/83 significar um aumento no número de atendimento ao PNE, presume-se que estes ainda não eram suficientes. Tudo indica que grande parcela dessa população continua sem atendimento. Em 1984, a rede estadual de ensino contava com 3.044⁸ salas de aula. Destas, apenas 111⁹ atendiam ao PNE. Se considerarmos que o Estado de Mato Grosso do Sul tinha, em 1980, uma população de 1.369.597, segundo Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul, e que 10% des-

No cenário Nacional, a ampliação dos serviços educacionais contou com apoio financeiro para construção e adaptação das instituições de ensino regular e para criação de serviços estaduais de educação especial.

sa população era PNE (percentual previsto pela OMS), tínhamos no Estado 136.957 PNEs. Numa estimativa de 15 alunos por sala, em 111 salas atendia-se 1.665 PNEs. Isto significa que apenas 1,21% eram atendidos pelas escolas estaduais.

⁶ Id., Ibid. p. 68.

⁷ MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil, história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 93-98.

⁸ MATO GROSSO DO SUL. *Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS, 1996. p.44.

⁹ ANACHE, Alexandra, .A. *Discurso e Prática...* p. 75-76.

Em 1989 o CRAMPS, assistido pelo Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médica Pedagógica, foi extinto. Criou-se o CEDESP – Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial. Este surgiu frente à necessidade de ampliar e de melhor estruturar a área

de salas especiais e de serviços de educação especial no Estado. Chegamos em 1990 com 3.560¹² salas de aula na rede estadual, sendo que 153¹³ eram salas especiais.

É muito provável que o número de classes especiais tenda a aumentar na proporção em que ocorra o crescimento da oferta da escolarização geral. Esta, por sua vez, apresenta tendência de expansão devido ao aumento populacional, decorrente

O processo de urbanização acelerado e o aumento populacional acabam por impor demanda por atendimento, especialmente no setor da educação...

de atuação da educação especial no Estado:

“Art. 2º - O Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial tem como objetivo oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de conduta”¹⁰.

Os objetivos e as atribuições do CEDESP são basicamente os mesmos do CRAMPS, com apenas algumas mudanças na organização dos serviços. Os Núcleos alteram sua designação. O Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e o Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médico-psicopedagógica foram extintos, sendo substituídos pelos Núcleos de Atendimento ao Deficiente Mental, o Núcleo de Atendimento ao Deficiente Auditivo e Visual e o Núcleo de Implementação do Atendimento Especializado, que atendem às escolas da rede regular de ensino e os serviços especiais a elas agregados¹¹. Mudam-se apenas os órgãos, os nomes, mas a situação parece se repetir. Percebe-se, nesse período, um aumento pouco expressivo no número

do processo crescente de urbanização no Estado.

“O Estado de Mato Grosso do Sul conta com uma população estimada para 1994 de 1.881.868 habitantes, dos quais 1.494.203 residem na cidade e 387.665 permanecem no meio rural, apresentando uma taxa de urbanização de 79,4%, com incremento elevado, considerando-se que essa taxa em 1980 era de 67%”¹⁴.

No mesmo ano, a rede estadual de ensino contava com 4.560 salas de aula, apresentando um crescimento de 74% em comparação com o ano de 1980, em que o número de salas existentes era de 2.627. Das salas de aula, em 1994 (4.560), 188 atendiam PNEs, apresentando um aumento de 69,36% em comparação com 1984, quando existiam apenas 111 salas para atendimento especial.

O processo de urbanização acelerado e o aumento populacional acabam por impor demanda por atendimento, especialmente no setor da educação, que tem sido um instrumento de que o Estado lança mão para atender aos desassistidos (crianças, PNEs, jovens...). Esta escola

¹⁰ MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 5.078 de 25/04/89*. Campo Grande – MS. 1989. Cria o Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.

¹¹ DEL MORO, Ederly. T. L. *Educação especial, história, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande – Mato Grosso do Sul*. UFMS. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 156.

¹² MATO GROSSO DO SUL. *Diagnóstico Sócio-econômico...* p. 44.

¹³ ANACHE, Alexandra, A. *Discurso e Prática...* p. 76.

¹⁴ MATO GROSSO DO SUL. *Diagnóstico Socio-econômico...* p. 46.

tem como função realocar trabalhadores expulsos da produção, por força do desenvolvimento tecnológico¹⁵.

Todo o esforço de criar serviços de educação especial para atender a clientela PNE, está amparado também na Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. Promulgada em 1989, a Constituição Estadual, seguindo as recomendações da Constituição Federal de 1988, reserva ao PNE o direito à educação, prevenção, integração social e ao trabalho.

No artigo 190, inciso IV, estabelece que é dever do Estado o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino¹⁶. Os direitos à prevenção, integração social e trabalho, estão previstos no artigo 208:

“O Estado assegurará condições de prevenção da deficiência física, sensorial e mental, com prioridade para assistência pré-natal e à infância, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, através do treinamento para o trabalho, para convivência e facilitação do acesso dos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos, remoção de barreiras e obstáculos arquitetônicos”¹⁷.

Para assegurar tais direitos, a Constituição Estadual estabelece algumas competências ao poder público:

“I – Estabelecer normas para construção de logradouros e de edifícios de uso público e para adaptação de veículos de transporte coletivo;

II – Estabelecer convênios, com entidades profissionalizantes, visando a formação pro-

fissional e a preparação para o trabalho, destinando-lhes recursos;

III – Criar mecanismos, através de incentivos financeiros fiscais que estimulem as empresas a absorver a mão-de-obra de pessoas portadoras de deficiência;

IV – Criar centros profissionalizantes para treinamento, habilitação e reabilitação profissional do acidentado, assegurando a integração entre educação e trabalho;

V – Criar programas de assistência integral para excepcionais não reabilitáveis”¹⁸.

Considerando a determinação da Lei como um instrumento pelo qual são propostas soluções para dificuldades que já não podem ser resolvidas nas condições reais da sociedade, os direitos estabelecidos ao PNE, na Constituição Estadual, não estão contemplados no dia-a-dia deste. Por exemplo, a questão das barreiras arquitetônicas é apontada como uma das maiores dificuldades que o portador de deficiência física encontra na integração social, seja no trabalho, na escola, na convivência social, no lazer etc. As instalações das escolas e das próprias entidades que atendem esse tipo de PNE, não contam com ambiente físico favorável à sua locomoção, não têm rampas de acesso e nem

As instalações das escolas e das próprias entidades que atendem esse tipo de PNE, não contam com ambiente físico favorável à sua locomoção...

banheiro adaptado para portadores de deficiência, que utilizem cadeira de rodas. Com relação às dificuldades na integração no mercado de trabalho,

¹⁵ “... Resumindo, o desenvolvimento tecnológico, ao ser incorporado à produção revela-se excludente, isto é, libera parte dos trabalhadores empregados nas fábricas onde se dão as inovações. Como decorrência da valorização da força do trabalho infantil, no interior desse movimento geral, as crianças credenciaram-se, tendencialmente, como as primeiras e preferenciais vítimas do processo de expulsão da força de trabalho da produção... Atuando num sentido antagônico, porém, a escola colocou-se como alternativa para ocupar o tempo livre do jovem trabalhador, então desempregado.” ALVES, Gilberto Luiz. Quatro teses sobre a produção da escola pública contemporânea. *Revista Intermeio*. Campo Grande-MS. UFMS.v. 1, n.2,. 1995.p.08.

¹⁶ MATO GROSSO DO SUL. *Constituição Estadual*. Campo Grande – MS. 1989. p. 60

¹⁷ Id., Ibid. p. 64.

¹⁸ Id., Ibid. p. 64-65.

uma entrevistada de uma associação relata:

“Acho que a primeira dificuldade que a gente sente é a título de barreiras arquitetônicas... tem a deficiência física que é o comprometimento, tem, por exemplo, no correio teve cadeirante que foi bem colocado, 1º lugar na prova, mas não pôde entrar porque o correio não está adaptado”¹⁹.

(Ent.07).

A eliminação de barreiras, como se vê, é algo a ser concretizado. A adaptação do transporte coletivo, prevista na Constituição Estadual em 1989, só veio acontecer em 1997, quando foram adaptados 6 ônibus, um número limitado, que não atende a maioria, pois servem apenas a alguns bairros da cidade de Campo Grande

A realização das propostas expressas nas Leis encontra-se na própria pendência da atuação do Estado, no financiamento dos programas sociais, não só no atendimento ao PNE, mas a toda uma parcela da população que depende destes para receber o mínimo: abrigo, alimentação, saúde, etc. A situação das entidades filantrópicas e associações também é limitada. Subvencionadas pelo Estado e recebendo doações esporádicas, algumas não têm recursos suficientes para manter e administrar seus projetos. O repasse de verba por parte do po-

tem uns 4 ou 5 meses que a gente não recebe. O outro é com um órgão do governo, da Casa Civil, de R\$ 1.500,00...”

(Ent. 10)

Como se vê, além de ser uma pequena contribuição por parte do governo, a verba chega a atrasar cinco meses no repasse.

Outro exemplo é de uma outra entidade²⁰ que tem uma renda mensal de R\$ 1.700, que inclui:

R\$ 500,00 – Convênio com Prefeitura

R\$ 500,00 – Convênio com o Estado

R\$ 700,00 – Convênio com mercado de trabalho (administração de convênio).

Os repasses do Estado e da Prefeitura, segundo a entidade, são feitos na *“hora que eles querem”*. A única verba com que a entidade pode contar para gastos fixos, que são de R\$ 900,00 (Aluguel, imposto, IPTU, salário do motorista, água, luz, telefone, xerox, etc.), advém da administração do convênio que mantém com uma empresa do setor público. Nesse convênio a entidade recebe R\$ 700,00, que significa 20% do total do salário dos funcionários (PNE) empregados pela entidade que prestam serviços para a referida empresa.

A situação da entidade acima descrita pode ser observada na maioria dos programas de atendimento ao PNE. O Estado de Mato Grosso do Sul tem hoje 61 (sessenta e uma) entidades não-go-

A realização das propostas expressas nas Leis encontra-se na própria pendência da atuação do Estado, no financiamento dos programas sociais...

vernamentais conveniadas com a Secretaria de Educação para atendimento ao PNE²¹. Algumas pagam aluguel de seus prédios, impostos, água, luz, telefone e asseguram: *“sobrevivemos por milagre”²²*. Em outros casos, o convênio só

der público se dá através de convênios. Os valores repassados são pouco expressivos e sofrem atraso de meses.

“Nós temos dois convênios um de R\$ 400,00 e outro de R\$ 1.500,00, que é do governo. Esse de R\$ 400,00 é da PROMOSUL, as vezes a gente fica 3,4 meses sem receber. Agora

¹⁹ As falas dos entrevistados foram mantidas na sua forma original.

²⁰ Não citamos nome da entidade, porque a mesma solicitou sigilo a esse respeito.

²¹ MATO GROSSO DO SUL. *Relatório da DEE*. 1997.

²² *“É milagre, sobrevivemos por milagre”*. (Declaração de um técnico sobre a sobrevivência das Instituições).

cobre a cedência de pessoal, que é feita por parte do governo estadual e da prefeitura, sendo que, o primeiro, em 1997, fez um corte de cerca de 50% nos funcionários cedidos para as instituições.

O Estado, em dificuldade, transfere para as entidades filantrópicas e para a sociedade os gastos com a assistência, a educação e o atendimento ao PNE:

“A instituição trabalha em cima de eventos, não temos mantenedora. Então agora a gente precisa pagar uma mantenedora... uma que ninguém quer; você não vai pegar e assumir uma dívida de três mil reais, seja uma empresa, sem o retorno, a não ser o retorno espiritual, então ninguém quer... nós temos um churrasco, um jantar, tem um centro espírita, juizado de pequenas causas que nos dá uma cesta básica, isso faz a alimentação... Tem a Seleta que nos cede o espaço físico...”

(Ent.03)

A partir desta afirmação, pode-se observar que a sobrevivência da Instituição é garantida através da solidariedade. Percebe-se, também, que as associações, as instituições vivem em verdadeira corrida atrás de recursos, parcerias, convênios, doações para garantir sua manutenção, algo que está assegurado pelo Estado na Constituição.

O Estado, que não dá conta de administrar seus programas, acaba por criar outros no esforço de atender ou de “realocar”. Criam-se órgãos, reformulam-se políticas, mudam-se estratégias de atendimento, seja na área da educação, da saúde e do trabalho. É como se a mudança de órgãos e de estratégias pudesse resolver o problema da falta de atendimento.

Assim, em 1991, o governo estadual realiza algumas alterações na organização dos serviços de educação especial no Estado, através do lançamento do

Programa: “*Nova Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul*”. O eixo central dessa proposta, na área da educação especial, era a descentralização do atendimento educacional ao PNE da rede estadual de ensino. O projeto, em seu

O Estado, em dificuldade, transfere para as entidades filantrópicas e para a sociedade os gastos com a assistência, a educação e o atendimento ao PNE.

texto inicial, faz referência ao sistema educacional do Estado, que na sua “*estrutura tem dificuldade em assegurar ao PNE, o acesso, ingresso e progressão na escolaridade*”²³. Reconhecendo essas dificuldades como “*estruturais*”, a Secretaria Estadual de Educação propõe mudanças na organização da educação especial.

A diretoria de educação especial, criada em 1981, foi extinta, sob o argumento de que deveria ser entendida e promovida no contexto da educação geral. Em seu lugar foi criada a “*Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais*” – CAPNE, cujo objetivo era o de “*Promover sempre que possível a integração do PNE no ensino comum*”²⁴ e reestruturar as modalidades de atendimento até então existentes. Nesse momento, a proposta da integração, defendida na educação especial, passa a inspirar o discurso desta coordenadoria.

A CAPNE, com vistas a cumprir a necessidade de atendimento descentralizado, cria as UIAP’S – Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico, de acordo com as modalidades de atendimento ao PNE, elencadas no documento “*Diretrizes Gerais Para o*

²³ MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais*. v. 4. Campo Grande – MS, 1992. p. 13.

²⁴ Id., Ibid. p. 15.

Ensino do Portador de Necessidades Especiais”.

Esse documento trata da caracterização das UIAP'S e das modalidades de atendimento a serem adotadas na educação especial.

*“As Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico, UIAP(S), mediante uma política de serviços, visam possibilitar o ensino formal de 1º e 2º Graus ao PNE, através do apoio educacional à rede estadual de ensino”.*²⁵

A maioria dos alunos, que passava pela avaliação diagnóstica não eram considerados PNE, mas sim alunos que não acompanhavam o processo escolar comum e tinham uma história de repetência escolar.

Dentro dessa política de serviços, as UIAP'S se responsabilizaram pelo atendimento ao PNE e sua integração na rede regular de ensino, através da triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento:

*“Ensino domiciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos e classe especial”.*²⁶

O atendimento era realizado na escola, por dois técnicos, um pedagogo e um psicólogo que se deslocavam até as escolas estaduais para triagem, diagnóstico, acompanhamento e encaminhamento dos alunos que freqüentavam o ensino comum. O PNE, uma vez diagnosticado, era encaminhado para os serviços especializados, criados na própria escola (salas de recursos e classes especiais) ou na escola mais próxima à sua residência. Sendo necessário, eram agendadas consultas com fonoaudiólogo e fisioterapeuta na UIAP ou com médico neurologista no consultório. A UIAP

contava apenas com 1 fisioterapeuta, 1 fonoaudióloga e 1 médico neurologista, para atender toda a demanda das escolas de Campo Grande.

O trabalho dos técnicos das UIAP'S, nas escolas, possibilitou o levantamento de uma grande clientela que foi atendida e encaminhada para as classes especiais e salas de recursos. Houve uma ampliação nos serviços atrelados ao ensino regular: classes especiais, salas de recurso e ensino itinerante que, foram organizados para atender ao PNE nas escolas estaduais.

No início foram criadas 14 UIAP'S, sendo 03 (três) instaladas em Campo Grande e 11 (onze) no interior do Estado, atendendo 11 municípios. Em 1998, o Estado contava ou com 50 UIAP'S, distribuídas em 47 municípios²⁷. A abertura das UIAP'S acarretou uma proliferação de serviços, , junto ao ensino regular, que significou um aumento no número de atendimento ao PNE e, de certa forma, aos alunos oriundos do ensino comum, em decorrência do fracasso escolar.²⁸

A maioria dos alunos, que passava pela avaliação diagnóstica, encaminhados pelos professores e pela coordenação da escola, não eram considerados PNE, mas sim alunos que não acompanhavam o processo escolar comum e tinham uma longa história de repetência escolar. Estes eram encaminhados às salas de recursos para que temporariamente pudessem ter condições de superar o “seu” insucesso. As salas de re-

²⁵ MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 6.044 de 19/08/91*. Campo Grande – MS. Cria Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos princípios que menciona e dá outras providências. p.01.

²⁶ MATO GROSSO DO SUL. Modalidades de atendimento previstas na Série Políticas Educacionais. *Diretrizes Gerais Para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais*. v. 4. Campo Grande - MS. 1992.

²⁷ MATO GROSSO DO SUL. *Relatório da DEE*. 1997.

²⁸ ANACHE. Alexandra, A. *Discurso e Prática...* p. 80.

cursos, em vez de atender ao PNE e promover sua integração, atendiam, na sua maioria, aos alunos do ensino regular. A implantação desses serviços especiais serviu como alternativa para o fracasso escolar. Segundo ANACHE, muitas crianças com suspeita de deficiência (aqueles que possuem grande número de repetência e aproveitamento escolar insatisfatório) são encaminhadas aos serviços especiais do Estado, tal como ocorre em todo o país. Muitas delas pertencem a classes sociais menos privilegiadas, que no seu todo constituem a clientela atual do ensino público²⁹. Sob a justificativa de atender o PNE, a criação de “serviços” de educação especial serve para camuflar o fracasso do processo educacional³⁰:

O atendimento oferecido pelas UIAP’S, traduziu-se numa multiplicação de esforços, no sentido de organizar serviços de atendimento de forma braçal, dada a morosidade dos processos de abertura de salas de recursos e classes especiais e da escassez de recursos para implantação das mesmas: a falta de professores especializados; do espaço físico inadequado, da falta do espaço físico na escola; do reduzido número de técnicos para atender todas as escolas da rede; da dificuldade de encaminhamento dos PNEs para avaliação com outros profissionais (médicos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, etc.), devido ao reduzido número destes nos setores da educação e da saúde; da dificuldade do deslocamento do aluno para a sala de recursos quando necessitava de trans-

porte coletivo (não tinha o “passe de ônibus”, a família não tinha condições financeiras para comprar, a Secretaria de Educação não fornecia em tempo hábil). Enfim trata-se da falência do serviço público, na sua forma geral.

Os técnicos faziam verdadeira peregrinação nos postos de saúde, nas clínicas, nos hospitais e em outras instituições à procura de atendimento ao PNE, uma vez que, pela proposta das UIAP’S, os serviços de saúde deveriam ser requisitados através da articulação com os serviços existentes na comunidade. Havia demora no atendimento e muita dificuldade para agendar consultas. A criação das UIAP’S pode ser avaliada como uma proposta descentralizada de atendimento, que apenas fazia o rastreamento do PNE na comunidade, na escola, mas que, dada a descontinuidade das ações, não viabilizava o encaminhamento necessário. Atendia-se a escola, fazia-se o levantamento de PNEs que necessitavam de atendimento, porém não havia serviços suficientes e faltavam vagas nas salas de recursos. Operava-se no limite das possibilidades, por falta de recursos disponí-

Operava-se no limite das possibilidades, por falta de recursos disponíveis para manutenção dos programas previstos nas diretrizes do governo para a educação especial.

veis para manutenção dos programas previstos nas diretrizes do governo para a educação especial.

Com a mudança do Governo do Estado, em 1995, houve alteração no quadro de pessoal³¹ da Secretaria de Edu-

²⁹ ANACHE, Alexandra A. *Discurso e Prática ...* p. 77-80.

³⁰ Nossa experiência profissional evidencia essa dificuldade. Quando chegávamos à escola, recebíamos uma lista extensa de alunos com dificuldades de aprendizagem para serem avaliados. Percebíamos a preocupação do professor e do coordenador em encontrar respostas para o insucesso pedagógico do aluno.

³¹ Percebe-se na trajetória da Educação Especial no Estado, que as formas de organização dos serviços de atendimento alteram-se quando da mudança de governo. Essa realidade já não assusta os técnicos, que com a mudança dos governantes já esperam as “novidades” (expressão utilizada por um técnico entrevistado que atua na educação especial no Estado).

cação. A nova equipe que assumiu a educação especial, instalou novamente, em 1996, a Diretoria de Educação Especial³², ligada à Superintendência de Educação da Secretaria. Esta Diretoria propõe a criação do Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande - CIEESP.

Com a criação do Centro Integrado - CIEESP, em 1997³³ as UIAP'S passaram a fazer parte da Coordenadoria Integrada. O CIEESP foi criado em Campo Grande com a proposta de se multiplicar no interior do Estado, que ainda conta com o trabalho das UIAP'S na sua forma original.

O CIEESP é criado com a finalidade de garantir ao PNE serviços especializados, uma vez que a Diretoria de Educação Especial - D.E.E. entendia que o atendimento ao alunado especial era ainda limitado, devido, principalmente, à falta de instituição pública que realize a avaliação diagnóstica e o atendimento específico aos vários tipos de deficiência³⁴. As atividades do CIEESP, através das coordenadorias, poderiam resolver as dificuldades de avaliação e encaminhamento enfrentado pelas

tro ou aqueles pertencentes a outras instituições, pessoas portadoras de deficiência”³⁵.

Entretanto, como já dissemos, mudam-se os nomes, os serviços, mas as dificuldades continuavam. O CIEESP contava com uma série de serviços agregados nas 10 coordenadorias que mantinha: coordenadoria de atendimento do Deficiente Físico, ao Deficiente Auditivo, Visual, Mental, Altas Habilidades, Coordenadoria de vivência em artes, de informática, de prevenção e capacitação, de integração ao PNE no mercado de trabalho e Coordenadoria Integrada. Era um grande número de serviços criado no sentido de atender o PNE e que sofria dos mesmos problemas enfrentados até então: falta de técnicos especializados, morosidade no atendimento, grandes listas de espera nos serviços, falta de recursos, situação que encontra lugar comum nos programas gerenciados pelo Estado.

No relatório das atividades desenvolvidas no 1º semestre de 1997 pela Coordenadoria Integrada, que agregou as UIAP'S, encontrava-se registradas as dificuldades enfrentadas pela equipe de atendimento às escolas: a descontinuidade das propos-

tas na área da educação especial, número de técnicos insuficientes para atender os 74 (setenta e quatro) serviços existentes em Campo Grande: 10

classes especiais, 51 salas de recursos para deficientes mentais, 05 para deficientes auditivos, 04 para deficientes visuais, 02 serviços de ensino itinerante,

Era um grande número de serviços criado no sentido de atender o PNE e que sofria dos mesmos problemas enfrentados até então: falta de técnicos especializados, morosidade no atendimento...

UIAP(S). Sendo assim, o CIEESP tem como objetivo:

“Identificar, acompanhar, atender e encaminhar a setores especializados do próprio cen-

³² MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 8.559, de 23/04/96*. Campo Grande - MS. 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado e dá outras providências.

³³ MATO GROSSO DO SUL. *Decreto 8.782 de 12/03/97*. Campo Grande - MS. 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial, CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências. p. 01.

³⁴ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Para Implantação do Centro Integrado de Educação Especial*. Campo Grande - MS. 1996.

³⁵ Id., *Ibid.* p. 01.

02 salas de suplência e acompanhamento de 98 (noventa e oito) alunos integrados no ensino comum³⁶. A morosidade do atendimento e a falta de apoio financeiro aos programas pode ser constatada através da fala dos técnicos:

“Nossos alunos têm sido inseridos nas escolas e estamos falhando quanto à sua real inclusão por não contarmos com profissionais em número suficiente... as equipes, tanto do matutino quanto do vespertino, concordam que neste momento é impossível o cumprimento de todas as atribuições desta coordenadoria... o acompanhamento ao aluno e orientação ao professor do ensino comum, que acreditamos ser fundamental para real inclusão, ficará suspenso”³⁷.

Os técnicos se vêem diante de uma proposta inviável. Esse é o retrato da operacionalização das políticas de atendimento ao PNE no Estado. Estas são inviabilizadas diante da situação difícil do governo, que não dá conta sequer do quadro de pessoal previsto nos programas.

Em 1997, temos novamente a alteração da legislação que regulamenta a educação especial no Estado. O Conselho Estadual de Educação – CEE, revoga a Deliberação n.º 261, de 1983, e formaliza a Deliberação CEE/MS n.º 4827, de 12 de outubro de 1997, que “fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais³⁸.”

A Deliberação n.º 4827 altera alguns conceitos e modalidades de atendimento em educação especial, previstas na antiga Deliberação n.º 261 de 20/03/83, para contemplar a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a LDB n.º

9394 (1996). Dentre as alterações, passa a utilizar o termo PNE em substituição à denominação de excepcional. No que se refere à modalidade de atendimento substitui a classe comum com consul-

Esse é o retrato da operacionalização das políticas de atendimento ao PNE no Estado. Estas são inviabilizadas diante da situação difícil do governo, que não dá conta sequer do quadro de pessoal previsto nos programas.

toria pela classe de ensino regular. Cria ainda o professor itinerante, a sala de recursos, sala de enriquecimento e atividades de estimulação precoce. Prevê ainda a criação do CIEESP e a UIAP'S³⁹. Interessante notar que esses serviços já existiam, sem o respaldo do CEE.

Essa deliberação do CEE/MS veio regulamentar também, os princípios da educação especial já contemplados na Política de Atendimento ao PNE no Estado de Mato Grosso do Sul, através do documento “*Diretrizes Gerais Para o atendimento ao Portador de Necessidades Especiais*” (1992). Inclusive prevê a criação do CIEESP como uma modalidade de atendimento, sendo que este havia sido criado em março de 1997.

Como se vê, a Deliberação 4827 veio subsidiar legalmente os serviços já existentes e possivelmente abrir portas para a criação de outros, já que aqueles criados até então estão longe de atender a todos os PNEs.

Segundo levantamento do setor de educação, apresentado no Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul, em 1994 foram atendidos 1.509 PNEs nos programas especiais (classe especial, instituições, oficinas pedagógicas,

³⁶ MATO GROSSO DO SUL. CIEE. Coordenadoria Integrada. *Relatório de atividades do 1º semestre de 1997*. Campo Grande – MS. 1997. p. 9-10.

³⁷ Id., Ibid. p. 10.

³⁸ MATO GROSSO DO SUL. *Deliberação CEE/MS n.º 4827 de 2/10/97*. Campo Grande – MS. 1997. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. p. 09.

³⁹ Id., Ibid. p. 09.

etc...), na rede estadual de ensino e 6.945 receberam atendimento nas ONG's conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação. Considerando que, segundo dados do IBGE, Mato Grosso do Sul possui 1.780.037 pessoas e que destas 10% (segundo dados da OMS) possuem algum tipo de deficiência, temos no Estado de Mato Grosso do Sul 178.034 PNEs. A tabela I abaixo, ainda que faça referência a 1991, dado do último cen-

gar no ano 2000 com 25% dos PNEs em atendimento educacional.

Com a mudança do governo do Estado, em 1999, os serviços de educação especial sofrem alterações. A Diretoria de Educação Especial passa a ser denominada Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais, as UIAPS e Centro Integrado de Educação Especial- CIEESP são extintos e são criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.

Foram criadas 77 Unidades de Inclusão de acordo com Decreto no. 9.404, de 11 de março de

1999, sendo 1 sediada em Campo Grande e as demais no interior do Estado. Essas Unidades serão responsáveis pelo atendimento a Portador de Necessidades especiais de acordo com as modalidades de conferidas pela deliberação no. 4827 CEE/MS e com a política de inclusão do portador de necessidades especiais.⁴⁰

O movimento da inclusão social, já estava sendo gestado em 1985,⁴¹ ao lado do discurso da integração. Este último pressupõe não só uma "preparação" do PNE para atuar na sociedade, como defende que esta deva ser preparada para incluí-lo em todos os setores: na escola, no lazer, no trabalho...

A sociedade inclusiva é aquela que está em condições de oferecer ao PNE acesso a todos os serviços disponíveis aos outros homens. Nesse sentido, essa sociedade precisa se equipar, criar serviços especiais. É preciso, então, adaptar os logradouros públicos, os prédios, as praças, as escolas, as empresas, as

A sociedade inclusiva é aquela que está em condições de oferecer ao PNE acesso a todos os serviços disponíveis aos outros homens.

so, permite uma melhor visualização desses dados.

Tabela I – Estimativa de População Deficiente no Estado de Mato Grosso do Sul

Tipo de Deficiência	% Deficientes*	N.º de Deficientes em MS por Tipo de Deficiência
DM Deficiente Mental	5,0%	89.018
DV Deficiente Visual	0,5%	8.901
DA Deficiente Auditivo	1,5%	26.705
DF Deficiente Físico	2,0%	35.607
MU Deficiente Múltiplo	1,0 %	17.803
Total:	10 %	178.034**

FONTE: IBGE/ OMS

* Estimativa de percentual segundo OMS

** Cálculo com base na estimativa de 1.178.037 habitantes segundo IBGE/ 1991

Verifica-se, então que, em 1994, o número de PNEs atendidos pela rede estadual (1.509) representava apenas 0,85% do total, enquanto que as ONG's, subvencionadas pelo Estado atenderam 3,9%. Portanto, estamos longe de atingir a meta estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial de che-

⁴⁰ MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 9.904 de 11 de março de 1999*. Campo Grande-MS. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos municípios que menciona e dá outras providências.

⁴¹ Basta observar a regulamentação do SIA – Simpósio Internacional de Acesso, em 1985, e os artigos referentes aos PNEs na Constituição de 1988.

áreas de lazer⁴², cinemas, clubes, os transportes, enfim o PNE deve ter acesso a todos os bens e serviços que estarão à sua disposição e da população em geral. Isto se torna possível com o avanço tecnológico, que possibilita a criação de novas mercadorias de uso coletivo e individual. Constatase a ampliação do mercado universal. Todos se tornam consumidores: as instituições privadas, o Estado e o próprio PNE.

Temos uma série de mercadorias desenvolvidas com alta tecnologia para serem consumidas. Entre elas, destacam-se os aparelhos de uso individual que permitem ao deficiente físico a se locomover com independência, ao deficiente visual e auditivo obter e usar equipamentos adaptados. Nesse quadro, em épocas de expansão de mercado, pode-se investir no deficiente, potencialmente consumidor⁴³.

De acordo com matéria publicada na Revista INOVAÇÃO, o avanço tecnológico permite atender clientes um a um. O conceito de diversidade já faz parte do mundo empresarial, da política de mercado e também da política social.⁴⁴

Em Mato Grosso do Sul, a lei nº. 1904 publicada em 18 de novembro de 1998, obriga os bares, lanchonetes e similares a adaptar suas listas de preços e cardápios para o uso por parte dos deficientes visuais, fazendo cópia em Braille.⁴⁵

No Brasil, desde 1985, já se observava no interior do movimento da inclusão, a regulamentação do SIA – Símbolo Internacional de Acesso ao Portador de Deficiência, através da Lei Federal n.º 7405, de 12 de novembro de 1985. Este símbolo, adotado internacionalmente, tem o objetivo de “identificar, assinalar ou indicar local ou serviço habilitado ao uso de pessoas portadoras de deficiência”⁴⁶. O seu uso é obrigatório em todos os locais de acesso, circulação e utilização pelos PNEs, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição.

Na busca da efetivação desses acessos, tem-se realizado inúmeros eventos para discutir as mudanças nos projetos ambientais. Os arquitetos e engenheiros já estão levantando a bandeira em defesa do PNE, para criação de tais serviços. Segundo SASSAKI, cresceu o número de pedidos de consultoria técnica, nos últimos anos, para projetos arquitetônicos, tanto em edificações como em delineamento de espaços urbanos⁴⁷. Há, também, um envolvimento de profissionais de desenho industrial nos projetos de acessibilização dos objetos de uso pessoal para PNEs.

Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a PLANURB- Instituto Municipal de

Nesse quadro, em épocas de expansão de mercado, pode-se investir no deficiente, potencialmente consumidor.

⁴² “... uma empresa brasileira desenvolveu um playground pensando nestas crianças portadoras de Necessidades Especiais... *Jornal Correio do Estado*. Brinquedo para deficientes. Campo Grande. 14.01.97. p.03. Caderno B.

⁴³ JANNUZZI. Gilberta M. As políticas e os espaços para a criança excepcional In: FREITAS, Marcos C. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.196.

⁴⁴ Avanço Tecnológico permite atender clientes, um a um. *Revista Inovação*. Ano VIII. 101. out./1998.

⁴⁵ Cardápios deverão ser adaptados para Deficientes Visuais. *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande. 19 de nov. 1998. p.06.C.

⁴⁶ SASSAKI. Romeu. D. *Símbolo Internacional de Acesso. Diretrizes oficiais*. PRODEF / APADE. São Paulo. 1986. p. 6.

⁴⁷ Id., Ibid. p. 7.

Planejamento Urbano e de Meio Ambiente tem se mobilizado para as adaptações. Em 1998, realizou o Curso Básico sobre acessibilidade, destinados a engenheiros e arquitetos, com o objetivo de focar projetos arquitetônicos que atendam a toda população (deficientes, idosos, obesos e gestantes).⁴⁸

A defesa da acessibilidade e do “ganho social” com as adaptações, sugere que permitir livre trânsito ao PNE no mercado, pode ser garantia de lucro: “*um número divulgado nos EUA é que para cada dólar investido em acessibilidade há US\$ 7,00 de retorno*”⁴⁹.

Depreende-se do discurso da sociedade inclusiva, que há uma tendência à criação de serviços para satisfazer necessidades, tanto individuais (como reabilitação e aparelhos auxiliares) quanto coletivos (eliminação de obstáculos na sociedade). Essas tendências estão expressas, também em outro documento utilizado na defesa da “inclusão”, elaborado pelas Nações Unidas em 1994: “Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Esse documento descreve as normas a serem seguidas pela sociedade, a fim de “garantir que meninos, meninas, mulheres e homens PNEs possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros⁵⁰”. Nele há 22 (vinte e duas) normas recomendadas ao setor da saúde, educação, legislação, lazer, etc. Tais normas recomendam a adaptação de escolas, hospitais, prédios públicos para usuários PNEs. Na Norma (serviços de apoio), tem-se a recomendação da criação de bens e serviços para usuários

especiais como provisão de aparelhos e equipamentos assistivos:

“... Em países membros onde haja alta tecnologia, esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar o padrão e eficácia de aparelhos e equipamentos assistivos. É importante estimular o desenvolvimento e a produção de aparelhos simples e baratos”⁵¹.

A sociedade inclusiva instala o mercado para o PNE. São inúmeros serviços e produtos propostos nas Normas para garantir a acessibilidade: criação de aparelhos assistivos como: livros em braile para deficientes visuais, com tecnologia apropriada, intérpretes de língua de sinais, mudanças e adaptações nos meios de comunicações, nos aparelhos eletrodomésticos, no serviços de lazer, nas urnas utilizadas em eleições, enfim, todo um aparato tecnológico para ser consumido.

Para a equiparação de oportunidades, ao Estado caberia equipar e adaptar prédios públicos, escolas e hospitais. Essa obrigação do Estado o torna principal comprador das empresas que fornecem os serviços e produtos necessários às adaptações. Nesse sentido, conforme ALVES⁵², o Estado ao criar condições para o consumo de tais serviços pode contribuir na manutenção dessas empresas, devido ao grande volume de negócios estabelecidos. Outro papel do Estado seria criar empregos públicos e promover incentivos financeiros para criação de serviços no setor privado. Aqui temos a recomendação: “*Em sua capacidade como empregadores, os países-membros devem criar condições favoráveis para o emprego de pessoas com deficiência no setor público*”.⁵³

⁴⁸ Planurb faz curso sobre Acessibilidade. *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande. 04 de nov. 1998. p. 8.C.

⁴⁹ MAGALHÃES, Gildo. O portador de deficiência nos transportes. *Revista da ABRAMET*. São Paulo. n. 27. p. 50. Nov/Dez. 1998.

⁵⁰ NAÇÕES UNIDAS. *Normas Sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência*. APADE/CVI – AN .1994. p. 11.

⁵¹ Id., Ibid. p. 24.

⁵² ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da escola pública contemporânea*. Campinas- SP: UNICAMP,1998. Tese (pós- doutoramento em educação) . p. 149-150.

⁵³ NAÇÕES UNIDAS. *Normas Sobre...* p. 31.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a defesa da acessibilidade está expressa não só na regulamentação dos serviços como também na legislação. Temos, em 1997 a Lei Municipal nº 3.418/97, que dispõe sobre adaptações de logradouros e edifícios de acesso público às pessoas portadoras de deficiência e o Projeto de Lei nº 07 de 30 de julho de 1999, que dispõe sobre a adequação de logradouros e edifícios abertos ao público, garantindo acesso apropriado às pessoas com deficiência.⁵⁴

Em sua função reguladora, o Estado cumpre a tarefa de “empregador” ou, ainda, a de criar incentivos financeiros para treinamento ou colocação no setor privado, através do estímulo à produção de aparelhos assistivos:

“Os países – membros devem apoiar o uso de tecnologias e o desenvolvimento e produção

de aparelhos assistivos, ferramentas e equipamentos bem como medidas para facilitar o acesso a tais aparelhos...”⁵⁵

O Estado, em sua função de estimular e contribuir para a manutenção das atividades produtivas, cria incentivos fiscais na fabricação desses produtos. Um veículo adaptado, por exemplo, pode sofrer isenção fiscal, o que o torna mais barato ao PNE, facilitando o consumo. No Estado de Mato Grosso do Sul, temos o exemplo da Lei nº 1.810 de 22 de dezembro de 1997, que regulamenta a redução do IPVA para os portadores de deficiência física.⁵⁶

Diante do exposto, temos um novo discurso trazendo mais um elemento na elaboração de políticas ao PNE, que se pauta na defesa de seu direito de consumidor em potencial.

⁵⁴ MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande. *Projeto de Lei nº.07* de 30 de julho de 1999.

⁵⁵ NAÇÕES UNIDAS. *Normas Sobre...* p.51

⁵⁶ Redução do IPVA para Portadores de Deficiência. *Jornal Independente*. Campo Grande, 6 de maio de 1999. p.4.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da escola pública contemporânea*. Campinas- SP: UNICAMP,1998. Tese (pós- doutoramento em educação).
- ANACHE, Alexandra, A. *Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande – MS. UFMS, 1991, Dissertação (Mestrado em educação).
- Avanço Tecnológico permite atender clientes, um a um. *Revista Inovação*. Ano VIII. 101. out./1998. P. 21
- Cardápios deverão ser adaptados para Deficientes Visuais. *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande. 19 de nov. 1998. p.06.C.
- DEL MORO, Ederly. T. L. *Educação especial, história, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande – Mato Grosso do Sul*. UFMS. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação).
- FILGUEIRAS, Cristina A.C. Trabalho, sociedade e políticas públicas, *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo. n. 97. 1996. p. 13-20.
- JANNUZZI, Gilberta M. Política sociais públicas de educação especial. *Revista Vivência* n.º 12. Fundação Catarinense de Educação Especial. 1990. p.24.
- JANNUZZI, Gilberta M. As políticas e os espaços para a criança excepcional In: FREITAS, Marcos. C. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.196.
- MAGALHÃES, Gildo. O portador de deficiência nos transportes. *Revista da ABRAMET*. São Paulo. n. 27. p. 50. Nov/Dez. 1998.
- MATO GROSSO DO SUL. *“Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS,1996.

- MATO GROSSO DO SUL. CIEE. *Coordenadoria Integrada*. Relatório de atividades do 1º semestre de 1997. Campo Grande – MS. 1997.
- MATO GROSSO DO SUL. *Constituição Estadual*. Campo Grande – MS. 1989.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto 8.782 de 12/03/97*. Campo Grande – MS. 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial, CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 1213 de 23/9/81*. Campo Grande –MS. 1981. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 5.078 de 25/04/89*. Campo Grande – MS. 1989. Cria o Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 6.044 de 19/08/91*. Campo Grande – MS. Cria Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos princípios que menciona e dá outras providências. p.01.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 8.559, de 23/04/96*. Campo Grande – MS. 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado e dá outras providências.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n.º 9.904 de 11/03/99*. Campo Grande-MS. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos municípios que menciona e dá outras providências.
- MATO GROSSO DO SUL. *Deliberação CEE/MS n.º 4827 de 2/10/97*. Campo Grande – MS. 1997. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.
- MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais*. v. 4. Campo Grande – MS, 1992.
- MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande. *Projeto de Lei n.º.07* de 30 de julho de 1999.
- MATO GROSSO DO SUL. *Relatório da DEE*. 1997.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Para Implantação do Centro Integrado de Educação Especial*. Campo Grande – MS. 1996.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil, história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- NAÇÕES UNIDAS. *Normas Sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência*. APADE/CVI – AN .1994.
- Planurb faz curso sobre acessibilidade. Jornal Correio do Estado. Campo Grande. 04 de nov. 1998. p. 8.C.
- Redução do IPVA para Portadores de Deficiência. Jornal Independente. Campo Grande, 6 de maio de 1999. p.4..
- SASSAKI. Romeu. D. *Símbolo Internacional de Acesso. Diretrizes oficiais*. PRODEF / APADE. São Paulo. 1986.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

DEZEMBRO DE 1999 A MARÇO DE 2000

Autora AUREDIL FONSECA DOS SANTOS	O Significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares
---	--

<i>Data da Defesa</i> 20/12/99 <i>Orientador</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório <i>Banca Examinadora</i> Profª. Drª Maria Adélia Menegazzo - (UFMS) Profª. Drª Vitória Helena da Cunha Espósito - (PUC/SP)	<i>Resumo</i> O presente estudo objetiva discutir, numa perspectiva fenomenológica, o significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, tomando como referência alunos e professores de 1ª à 4ª série de uma escola pública de Campo Grande/MS. Busca, ainda, explicar algumas razões que poderiam embasar a suposição de que é nesse nível de escolaridade que se tem o ponto crucial do ensino da aprendizagem dessa forma de expressão. A partir da aplicação de um questionário aos alunos, foram abordadas questões como: a importância de saber escrever, a qualidade do atual desempenho lingüístico (apresentado por eles), o significado do ensino da gramática e, também, as possíveis contribuições dos exercícios gramaticais para um melhor desempenho da linguagem escrita. Através da técnica da entrevista, as professoras dos quatro primeiros anos escolares foram interrogadas sobre o tratamento dado à prática da linguagem escrita, no dia-a-dia da sala de aula. A realização deste trabalho possibilitou o entendimento de que a crise hoje existente na sala de aula decorre, fundamentalmente, de uma crise conceptual, em que os professores demonstram não ter muito clara a concepção que orienta o próprio fazer pedagógico, frente à emergência de uma nova concepção de homem-mundo, iluminada pela ética da modernidade.
--	---

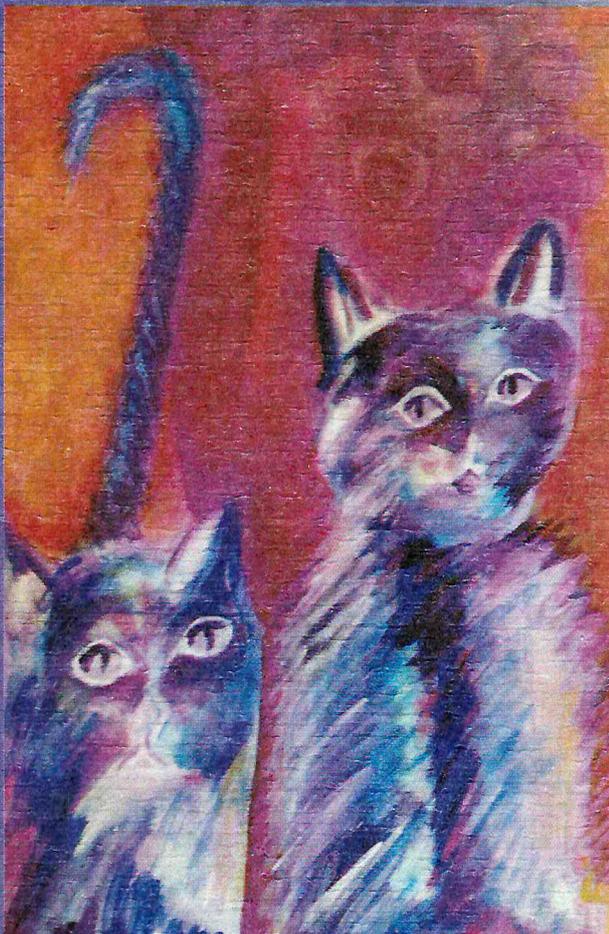
<i>Autora</i> MARIA CRISTINA LANZA DE BARROS	A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado
--	---

<i>Data da Defesa</i> 02/03/2000 <i>Orientadora</i> Prof. Dr. Sandino Hoff <i>Banca Examinadora</i> Prof ^a . Dr. ^a Claudemira Azevedo Ito (UNESP/PP) Prof ^a . Dr. ^a Mônica Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)	<i>Resumo</i> <p>O objetivo desta dissertação é entendermos porque a disciplina de Geografia alcança sua maior importância no ensino brasileiro, à partir da década de 1930. Para respondermos a esta questão buscamos, através do estudo da história da disciplina de Geografia, avaliar qual foi a função que esta desempenhou neste período para que tivesse conquistado tanto espaço na estrutura curricular do ensino secundário no Brasil. Para atingirmos os objetivos propostos percorremos os seguintes passos: Buscamos entender em um primeiro momento o espaço político, social e econômico do período pós-revolução de 1930 e dentro deste compreender a consolidação da Geografia, no Brasil, enquanto ciência. Posteriormente, fizemos uma análise da disciplina Geografia através do histórico das reformas curriculares. Então constatamos sua posição de destaque nas reformas de 1931 e 1942. A seguir passamos então para uma análise das referidas reformas e de toda legislação regeu o ensino secundário no governo de Getúlio Vargas. Assim, verificamos que à Geografia era dada a função de disciplina estratégica na divulgação e consolidação da política nacionalista desenvolvida por este governo. E, finalmente, partimos para análise dos manuais didáticos e relatórios de inspeção federal que nos mostraram como o discurso geográfico era utilizado na divulgação da ideologia nacionalista, e também que estas reformas, apesar de haverem controlado o desenvolvimento da disciplina de Geografia, traziam embutidas o discurso veiculado pela maioria dos geógrafos da época – o método moderno.</p>
---	---

<i>Autora</i> GISELLE CRISTINA MARTINS REAL	Educação infantil: Políticas Públicas e Ação institucional
---	--

<i>Data da Defesa</i> 02/03/2000 <i>Orientadora</i> Prof ^a . Dr. ^a Ester Senna <i>Banca Examinadora</i> Prof ^a . Dr. ^a Maria Lúcia Machado (FFC) Prof ^a . Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira Prof ^a . Dr. ^a Mônica Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)	<i>Resumo</i> <p>Este trabalho analisa a política pública de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de Dourados - MS, no período de 1988 a 1998. Esta análise usa, como fontes primárias as legislações nacional e municipal, documentos oficiais, assim como dados estatísticos e informações locais coletadas por meio de entrevistas. Como resultado desta análise, constatou-se a centralidade atribuída ao ensino fundamental, manifesta, entre outras, na política de financiamento, imprimindo um caráter secundário aos outros níveis da educação básica, notadamente a infantil. A ênfase ao ensino fundamental explícita na política educacional brasileira, também está presente nas diretrizes dos Organismos Internacionais como Banco Mundial, UNICEF e UNESCO. Redução no atendimento à criança da Educação Infantil, diferenciação entre creche e pré-escola são alguns dos reflexos desta política sentidos a âmbito local. Conclui-se que as metas apontadas nos documentos do MEC para a Educação Infantil não estão se concretizando, uma vez que falta condições materiais para a sua consecução.</p>
--	--

"DOIS GATOS"
Lúcia Monte Serrat
Alves Bueno
60 x 40 cm
acrílica s/ tela
2000 - Col. Particular



Em Questão a
Psicopedagogia na Escola
Fátima Regina R. Burlamaqui

A Escola e os
Indivíduos Deficientes:
Educação para Emancipação?
Fabianny de Cássia Tavares Silva

Fernando Pessoa:
Um Trajeto Multicultural e Multidisciplinar
Josenia Marisa Chisini

1924 – Educação e Presença Alemã
no Sul de Mato Grosso
Mariza Santos Miranda

Orientação Sexual na Escola e no Centro
de Saúde: Uma Experiência Possível
Constantina Xavier Filha

Políticas de Atendimento ao PNE –
Portadores de Necessidades Especiais
em Mato Grosso do Sul
Celi Corrêa Neres

