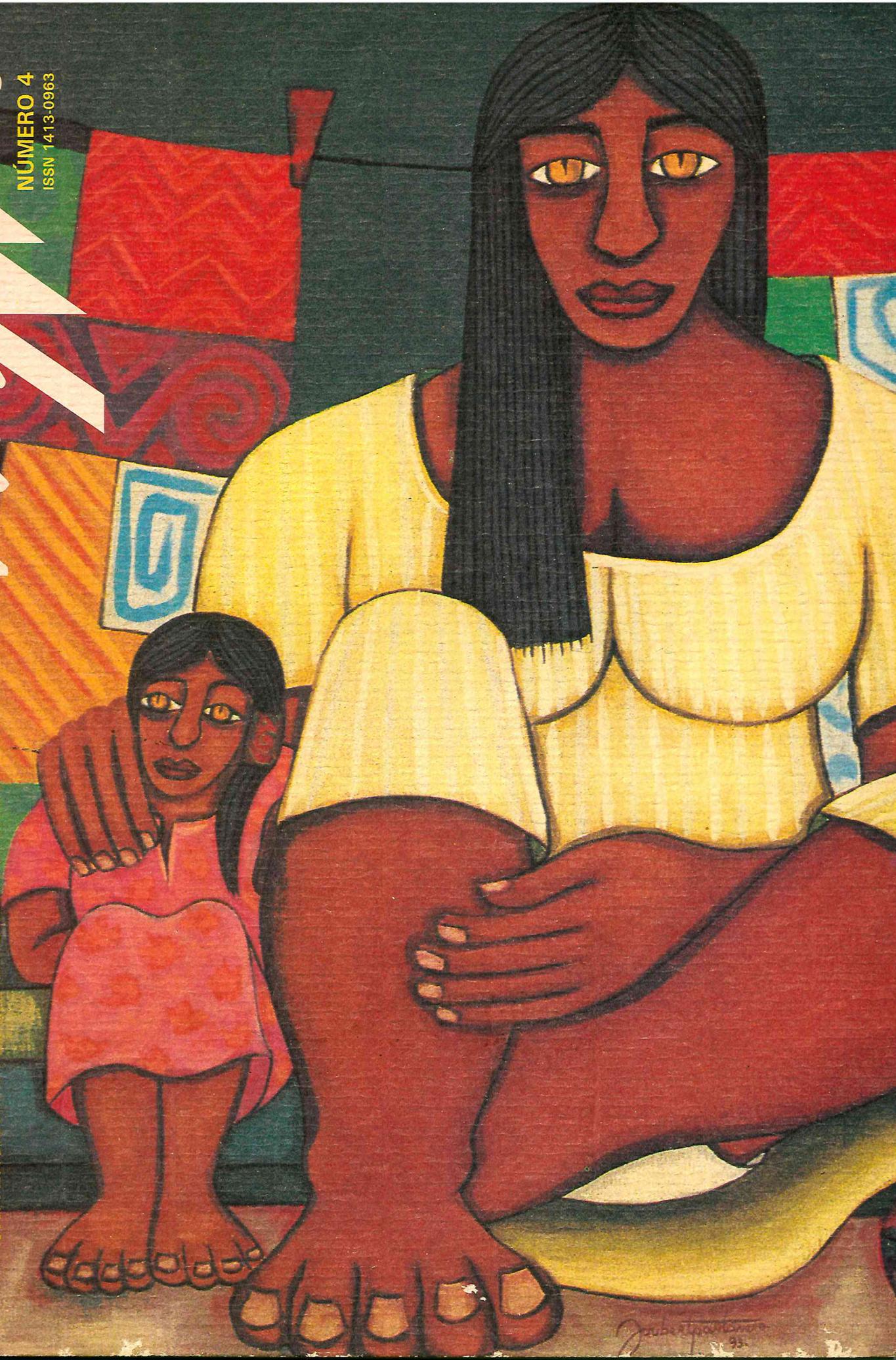


# interMêrio

NÚMERO 4  
ISSN 1413-0963

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL



Zuberbrotmann  
93



SEM TÍTULO  
Óleo sobre Tela - 60x110cm  
Autor: Joubert dos Santos

Coleção: G. L. Alves  
Foto: Rachid Waqued

# Joubert antanoero

É o pseudônimo do artista plástico sul-mato-grossense Joubert dos Santos. Suas primeiras inclinações o levaram a trabalhar com madeira mas expandiu seu potencial criativo para a pintura, a escultura e a tapeçaria. Esmerou-se, até mesmo, no domínio da reciclagem de papel.

*Originário de  
Corumbá...*

*interMeio*

REVISTA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*

Intermeio, R. Mestrado Ed.,

Campo Grande,MS,

v.2

n.4

p. 1-56

1996



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

*Jorge João Chacha*  
Reitor

*Amaury de Souza*  
Vice-reitor

*Eurize Caldas Pessanha*  
Coordenadora 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 (067)787.3311 - Ramal 2311  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial  
*Ana Lúcia Farah Valente*  
*Ana Maria Gomes*  
*Élcia Esnarriaga de Arruda*  
*Gilberto Luiz Alves*  
*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

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
e Produção Gráfica



Rua 9 de Julho, 1992  
CEP 79.081-050 - Campo Grande-MS  
Fone: (067)787.1335 - Fax: (067) 787.7642  
e-mail:edufms@nin.ufms-br

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

Impressão e Acabamento  
*Editora UFMS e Divisão de Produção Gráfica - ACS/UFMS*

4 As Sombras e o  
Corpo Donde  
procedem.

Ou: o mundo das artes como  
princípio educativo

Sandino Hoff

20 Educação e  
Diversidade  
Cultural:

Algumas reflexões sobre LDB

Ana Lúcia Valente

28 Sobre a Relação  
entre  
Ciência, Sociedade e  
Educação

Maria Terezinha

Bellanda Galuch

42 Do Banquete Pagão  
ao Agapé Cristão

Psicanálise e Educação

Marcia Simões Corrêa

Neder Bacha

ENCARTE ESPECIAL

LAMIA,  
A BRU X A

DE ÂNGELO  
POLICIANO

## Apresentação

O curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul apresenta ao leitor do quarto número da revista INTERMEIO.

A INTERMEIO tem como objetivo ampliar o debate sobre temas relacionados à educação, incentivando e fomentando a publicação da produção de intelectuais que elegeram a educação como objeto de reflexão. Constitui-se num espaço aberto a pesquisadores de todas as universidades brasileiras e quer ter o privilégio de contar com sua participação.

Perseguindo a mesma linha editorial, INTERMEIO traz para o leitor a tradução de um texto clássico: *Lamia*, de Ângelo Policiano, traduzido por Sandino Hoff. Os artigos que compõem este número: *As Sombras e o Corpo donde procedem*, de Sandino Hoff; *Sobre a relação entre Ciência, Sociedade e Educação*, de Maria Terezinha Bellanda Galuch; *Do Banquete Pagão ao Agapé Cristão*, de Marcia Corrêa Neder Bacha; e *Educação e Diversidade Cultural: Algumas Reflexões sobre a LDB*, de Ana Lúcia Valente, revelam o compromisso da INTERMEIO em garantir a expressão de diferentes tendências teóricas e eixos temáticos, que convivem na universidade.

Esperamos que este número instigue nossos leitores e conduza-os a utilizar a Intermeio como instrumento para tornar vivo o debate sobre as questões educacionais.

Os escritos de Policiano e sua proposta pedagógica, neste estudo, são enraizados em seu ser histórico-temporal, isto é, no mundo objetual das artes em que foram concebidos. A pedagogia proposta é laica e construída em cima de três colunas basilares: a natureza não transformada, como o mais belo espetáculo das coisas; o *logos* humano que substitui o *logos* divino; e a filosofia a ditar a ação: ser é agir. Nesta base, a poesia, a literatura e a arquitetura presentes nas obras artísticas de Florença desta época impulsionam a educação, constituem o objeto da formação humana e estabelecem o conteúdo da pedagogia policianiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Policiano; Pedagogia renascentista; Artes e educação; Filosofia e pedagogia



Cúpula de Santa Maria das Flores de Brunelleschi.

"Cobre com sua sombra toda a Toscana."

Alberti

*In this study, Policiano's writings and his pedagogical proposal are rooted in their historical time, that is, in the objectual world of the arts in which they were conceived. The pedagogical proposal is a lay one and is constructed on a tripod basis: untransformed nature as the most beautiful spectacle of things, the human logos that substitutes the divine logos, and a philosophy that dictates action: to be is to act. On this foundation, poetry, literature and architecture present in the works of the Florentine artists of this epoch give an impulse to education, constitute the object of human formation and establish the content of the Policianian pedagogy.*

**KEY-WORDS:** Policiano; Renaissance pedagogy; Arts and education; Philosophy and pedagogy

# As Sombras e o Corpo Donde Procedem ou O Mundo das Artes como Princípio Educativo

Sandino Hoff

Professor doutor do  
Departamento de Ciências  
Humanas - CCHS da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul

## Introdução

Há alguns anos dedico-me a um estudo que busca reconstituir propostas educacionais, elaboradas por pensadores que não são considerados pedagogos, mas que elaboraram algumas páginas sobre a formação do homem. Neste sentido orientei trabalhos sobre o conteúdo educacional em Mørus, Erasmo e Montaigne. Escrevi textos sobre as diretrizes educacionais de Locke, Kant e, agora, de Policiano.

Estes estudos têm uma abordagem metodológica que privilegia o ser temporal-histórico do pensamento, ou seja, tenta restituir as idéias a seu lugar de nascimento. Para isso, é preciso expungir o conceito de "essência humana" de seu caráter idealista e materialista intuitivo e entendê-lo como resultado histórico das objetivações materiais e espirituais dos homens. Através de sua atividade laborativa, os homens criam um conjunto de produtos que, somado à totalidade de objetos já realizados, já objetivados, forma a essência humana, de acordo com a Sexta Tese sobre Feuerbach.

A atividade dos homens fala alto nesta concepção. Os homens, ao transformarem a natureza, modificam-se a si próprios. Graças à universalidade que caracteriza a atividade laborativa dos homens, todo objeto torna-se objeto do agir humano. É o que fundamento no meu artigo "A Pedagogia Objetual", publicado em 1989

Os objetos produzidos exigem a construção de novos objetos, na conexão ativa com outros homens; e as novas necessidades exigidas desenvolvem também habilidades, destrezas, sagacidades e ciências, para construir outros tantos produtos e saberes. Tudo isso resulta em novos conhecimentos cada vez mais completos do mundo objetual (HOFF, 1989 p. 143-4)

O mundo dos objetos amplia-se e o conhecimento humano sobre ele é universal porque a atividade humana é uma atividade universal. E a pedagogia é dada pelo estudo do conteúdo e da forma de realização do mundo objetual, da humanidade em cada ser humano.

A História Objetual da Educação tem sua raiz nesses pressupostos ontológicos. Não há história sem o ser social, como não há ontologia sem a história. A atividade humana produz objetos; por isso, estes têm história. A historicidade social está presente quando se tenta restituir o pensamento de Policiano a seu lugar de nascimento, ao seu ser histórico-temporal, ao seu mundo objetual.

Ao tentar elaborar algumas idéias sobre os escritos de Ângelo Policiano, o que nos vem à mente é a validade e a utilidade de propagá-los no Brasil. O seu valor histórico refere-se

à sua importância de considerá-los enraizados no seu mundo objetual. Como tal, o fenômeno espiritual e cultural, expresso neste escritos, põe-se em relação com o ser-sujeito da história a fim de que se manifeste sua essência. Outros textos do Autor, como "Selvas", "Miscelâneas", "Nutricia", fazem companhia à "Lâmia" no intuito de se tentar expor o que foi seu pensamento pedagógico e suas diretrizes educacionais.

Ângelo Policiano (Agno Ambrogini) nasceu em 1454 em Montepulciano e morreu em Florença em 1494. Filho mais velho de quatro irmãos, desde cedo sentiu a dificuldade de sobreviver pois seu pai, Benedetto Ambrogini, um homem de leis, foi assassinado numa emboscada quando Policiano tinha apenas dez anos de idade, ficando a tarefa de sua educação à sua mãe, Antônia Salimbeni. Seu ideal eram os estudos superiores que realizou plenamente, com ajuda de um primo em Florença. Foi discípulo de Argyropoulos, o bizantino comentador de Aristóteles, radicado em Florença no Quatrocentos. Foi aluno de Landino (1424-1504) que fora chamado em 1458 ao Studio di Firenze para ocupar uma das cadeiras da faculdade. Policiano dá-lhe o título de *celebritas* e de *auctoritas* em consequência dos

seus excelentes comentários sobre Petrarca, Virgílio, Horácio e Dante. Também Marsilio Ficino foi seu mestre.

Não se sabe se Policiano chegou a constituir família.

Amava Alessandra, a filha da Bartolomeu Giovanni di Scala, chanceler de Lourenço Medici. Marullo, poeta e soldado, também a amava. Alessandra, que dominava o latim e o grego, casa-se com Marullo, mas se torna viúva precocemente. Ainda jovem, decide terminar sua vida num convento. (GARIN 1994 p. 42). Em dísticos gregos, Policiano perguntara-lhe: "Por que me mandas pálidas violetas"? E ainda em grego: "Não é por acaso suficientemente pálido aquele que teve todos o seu sangue sugado pelo amor"?

Policiano educou-se e trabalhou numa cidade cheia de monumentos históricos, de sábios matemáticos, geometras e filósofos, de arquitetos, pintores, escultores e poetas. Para que

**É preciso expungir o conceito de "essência humana" de seu caráter idealista e materialista-intuitivo e entendê-lo como resultado histórico das objetivações materiais e espirituais dos homens.**

aos conceitos de filósofo, de gramático e de outros ofícios intelectuais que existiam no final do Quatrocentos, ao uso da estrutura curricular nas escolas e à forma de viver e de pensar dos homens contemporâneos do Autor. Tentaremos enraizar esse conteúdo no seu ser histórico, isto é, abordá-lo sob o aspecto da existência desses homens. Expõe-se, de início, a seguinte verdade: "Lâmia" revela que os indivíduos buscavam novos modelos e novas formas de viver e de pensar; refletiam sobre o presente à base das "corujas antigas, sábias de verdade" e dos empreendimentos artísticos da Florença.

É nessa perspectiva que vamos analisar os textos de Ângelo Policiano, como uma neces-

se tenha um ponto de apoio para essa afirmação, recordemos que, à época, a igreja de Santa Maria das Flores com sua famosa cúpula estava concluída e que Brunelleschi havia revolucionado a prática e a teoria da construção. Alberti já havia escrito "De Pictura" que codificou de forma sistemática as experiências anteriores. Ele havia concluído a fachada da igreja gótica de Santa Maria Novella em que aplicou o princípio de Vitruvius ("De Architectura", 25 A. C.) da composição modular, assumindo o quadrado como módulo compositivo. Benevenuto havia combinado a leitura dos antigos com a experiência direta e pôde fundar a anatomia patológica, na segunda metade do século XV. A igreja românica dos Santos Apóstolos, antiga catedral de Florença, e seu portal renascentista de mármore estavam ali na Piazza del Limbo. A força renovadora dos humanistas no campo da ciência trouxe Brunelleschi, Donatello e Masaccio a reinventarem a perspectiva dos gregos e a aplicarem nas suas respectivas artes; assim, renovaram a linguagem do sistema plástico e a cultura arquitetônica. As igrejas de São Lourenço e do Espírito Santo são monumentos da "scuola di Brunelleschi". Ghirlandi aplicara toda a técnica atualizada na igreja Santa Maria Novella.

Policiano pôde observar as esculturas de Ghiberti (Oratório de São Miguel), de Nanni de Banco (Duomo), de Donatello (Oratório de São Miguel); pode apreciar os bronzes, parcialmente dourados, de Ghiberti e de Brunelleschi, nas portas do Batistério; os afrescos de Masaccio; o Palazzo Rucellai de Alberti, o Palazzo Medici-Riccardi; as pinturas de Antônio e Bernardo Rossellino (S. Miniato al Monte), de Fra Filippo Lippi (Catedral do Prato, perto de Florença), de Ghirlandaio (S. Trinità) e de Botticelli (Uffizi). Mantegna havia pintado "Adoração" em Florença e "Morte da Virgem" em Prato. Todas essas obras artísticas estavam à vista de Policiano em Florença.

Ensinou lógica e dialética no Studio di Firenze; hoje diríamos que ele foi um gramático, um lingüista e um filólogo. Quando Leonardo da Vinci estudava no Studio, Policiano ainda

não era professor; o mestre de Da Vinci foi Landino. Garin descreve a época: "Entre os anos de juventude de Michelangelo, transcorridos na corte de Lourenço e em contato com Policiano e, mais tarde, dominados pelas pre-

## O valor dos escritos de Policiano refere-se aos conceitos intelectuais que existiam no final dos Quatrocentos, ao uso da estrutura curricular nas escolas e à forma de viver e de pensar de seus contemporâneos.

gações e pelo martírio de Savonarola" (Garin, 1994, p. 133)

Trata-se de mostrar apenas uma parte significativa do universo das artes florentinas. O mundo objetivo das artes foi significativo para as idéias pedagógicas de Policiano. É de se supor que ele tenha recebido a notícia da viagem de Bartolomeu Dias a ultrapassar o Atlântico, entrando no Índico e da descoberta da América, ainda em vida, pois, Florença era uma cidade voltada para o comércio à longa distância e cidade-nação de banqueiros. Além dos citados Alberti, Argypoulos, Ermolau Bárbaro e Landino, também, Baldassare Castiglione, Erasmo, Marsílio Ficino, Machiavelli, Giovanni Pico della Mirandola, Savonarola eram contemporâneos de Policiano. Acrescenta-se a eles, os nomes dos artistas Sangallo, Pollaiolo, Verrochio, Mantegna, Filippino Lippi, Signorelli, Leonardo da Vinci e Piero della Francesca.

Florença era, também, a cidade da vida intelectual de Policiano, sob a proteção do mecenas Lorenzo de Medici. Ali impulsionou o movimento humanista, animou a cultura popular. O texto que traduzimos mostra bem a cultura popular e as festas florentinas quando descreve os vendedores nas bancas, os prestidigitadores em ação e as apresentações dos artistas na praça. Educou Pietro e Giovanni, filhos de seu mecenas. Giovanni, cardeal aos 14 anos e papa aos 38 com o nome de Leão X, foi o grande impulsionador da escultura romana. Numa carta a Lorenzo de Medici, na função de preceptor, Policiano redama que a mãe de Giovanni, este com quatro anos, permitiu que o menino lesse o Salterio, o que ele não aprovara devido ao péssimo latim contido na Bíblia. O texto encontra-se em "Omnia Opera

Angeli Politiani” na Biblioteca da Università di Studio e na Biblioteca Lauretina de Firenze.

“Lâmia” foi escrito dois anos antes de sua morte. Enuncia o valor da filosofia e o que o Autor entendia de sua própria atividade de crítico ou gramático.

Foi poeta, educador, homem de estado, conselheiro, professor, pesquisador e tradutor. Na sua criação poética serve-se do grego e do latim. Traduz a “Ilíada” em versos latinos. Escreve também em italiano popular e literário. Edita livros de poesia. Nos últimos 15 anos de sua vida exerce o ofício de crítica filológica e de magistério filosófico. Nessa época, realiza crítica a textos de literatura e de filosofia, fruto, também, de sua docência. É representante do humanismo laico. Formula uma pedagogia que propõe a formação de um homem deste mundo. É um homem culto que domina o latim e o grego com perfeição e que traduz Homero e Virgílio. Um investigador e intérprete dos mais variados autores latinos e gregos. Mestre e pedagogo da família Medici.

## Os Fundamentos da Pedagogia de Policiano

Uma pedagogia laica, tal como Policiano a entende, não se constrói contra o ensino religioso, mas com os pensadores antigos. O Saltério não servia à educação do menino Giovanni não por ser um texto religioso mas por estar escrito num latim horrível. Na sua opinião uma pedagogia laica é um aprendizado sobre a natureza o que contribui para a autonomia das pessoas a fim de que se libertem do destino e dos deuses mediante a educação. É através da formação que os homens não ficam “à mercê dos deuses ou da sorte.” Essa é a libertação sustentada por Policiano, baseado em Platão.

Oneo-platonismo teve influência decisiva nos seus escritos. Satisfaz as necessidades espirituais dos que estavam acostumados e inclinados a permanecer no cristianismo e estudar ao mesmo tempo os antigos. Não se opunha à religião cristã, nem à ciência da época e nem tratou de substituí-las. Tentou, antes, complementá-las no campo do pensamento. Baseado nisso, propôs uma educação que buscasse aspectos inteligentes da religião e dos antigos em benefício de uma elite culta, social-

mente suficiente e cada vez menos implicada nos assuntos do Estado.

A análise de “Lâmia” complementada com a de outros textos, permite que se sustente o seguinte: a pedagogia se constrói em cima de três colunas basilares.

Objeto de estudo da filosofia e da pedagogia é a natureza, conceituada como invariável a despeito de que variam as gerações e as coisas se corrompem: “A natureza é o mais belo espetáculo das coisas”. Daí o aprendizado que o indivíduo deve realizar sobre a natureza. É a formação que aperfeiçoa o indivíduo. Mas, especificamente, o sujeito que provém de pais extraordinários, sem mácula no passado, troncos retos por natureza, saídos de árvores de lei: “Uma estátua de Mercúrio não sai de qualquer tronco”. À falta de antepassados saídos e à falta de formação, os homens de baixa condição não têm meta na vida e escolhem os trabalhos mais vis; além disso, sua conduta nunca procede com retidão e não exerce a liberdade.

Se ele considera a natureza como o primeiro fundamento da pedagogia, não se limita a ela e aponta para uma segunda coluna. Expõe seu pensamento sobre a distinção entre o homem e o animal, um assunto muito caro aos humanistas, dispostos a colocar o *homem no centro do universo* justamente por considerá-lo empreendedor de todas as ações transformadoras: “A mente é ação e o pensamento se converte em força”. A distinção se encontra na inteligência e na razão. Das três faculdades da alma, conforme o Autor, - a razão, a ira e a cobiça -, apenas a primeira distingue o homem de outros seres vivos. Não se trata mais do Logos divino de quem o logos humano é partícipe e a quem está subordinado; é a razão humana que está no centro do mundo, a coordenar o poder do homem, a responsabilidade do cidadão e a liberdade de investigação. Esse individualismo renascentista no seu sentido pleno é bem descrito por Sichel:

*O grande quadro de Adão recém-criado, pintado por Miguel Ângelo no teto da Capela Sixtina, pode ser tomado como um símbolo do Renascimento, do tempo em que o homem foi, na verdade, recriado mais glorioso do que antes, com o corpo desnudo e sem pejo, o braço vigoroso, não enfraquecido pelo jejum, estendido para a vida e para a luz. (...) Foi um movimento, uma revivificação das capaci-*

des do homem, um novo despertar da consciência de si próprio e do universo (SICHEL, 1977, p. 7).

Em seu conjunto o Humanismo constitui um fenômeno que se opunha solidamente ao monopólio edesiástico. A sociedade que o sustentava era predominantemente burguesa e havia rechaçado a cultura eclesiástica pois era exatamente a força viva do humano e auto-suficiência do homem novo numa sociedade nova, capaz

de vencer o destino. O homem, colocando-se acima da natureza, plasma-a conforme suas próprias exigências e instaura sobre ela o reino de sua atividade, obra de sua criação. A individualidade deseja estender-se no tempo e no espaço. O novo homem, enfim, é o equivalente a um ator que domina os acontecimentos e dirige as rédeas da história objetiva.

O terceiro fundamento da pedagogia de Policiano decorre do segundo: *a filosofia dita a ação*. Este é um dos fortes traços do individualismo. Policiano já acentua o que nós nos acostumamos a ler apenas na modernidade: a perspectiva da praxis. Ser é atividade. Pode-se tentar relacionar essa idéia com a produção das manufaturas iniciais, do comércio e dos bancos de Florença - ações decisivas na prática transformadora da natureza - incrementados nessa época pelos Medici, protetores de Policiano? Apenas um estudo de outros documentos do Quattrocento poderia dar-nos uma resposta satisfatória a uma época em que a atividade humana era dirigida para a transformação da natureza. A classe social a que pertencia Policiano e a maioria dos humanistas tinha uma visão ampliada sobre a tarefa dos homens num mundo regido pelo comércio à distância e pelo poderio financeiro. Os Medici incentivavam as manufaturas, operavam com seus bancos e patrocinavam os artistas.

Os três fundamentos enumerados apontam para *funções* determinantes do que podemos denominar de pedagogia em Policiano. Torna-se evidente em "Lâmia" que somente os esclarecidos, os intelectuais, os homens que nasceram de troncos sadios são seres que podem exercer uma prática transformadora. Expres-

sões do Autor reforçam a idéia de que há indivíduos empreendedores que ditam a ação na sociedade. Vejamos algumas frases de "Lâmia" nessa perspectiva: "*deixando ao povo vil...*"; "*os que escolhem os trabalhos mais vis*"; "*apanha-os tu pois não és Temístodes*"; "*rei é*

**Policiano formula uma pedagogia que propõe a formação de um homem deste mundo.**

**Ele é um homem culto, um investigador e intérprete dos mais variados autores latinos e gregos.**

*diferente de um criador de porcos ... de um boiadeiro*"; "*um homem ignorante é pior que as bestas*". Não é o povo, mas os indivíduos abertos para a luz e para o brilho do universo que constroem a cultura porque já aprenderam a dominar-se a si próprios e a pôr em ação suas próprias forças; aprenderam, enfim, a puxar o alforje das costas para deixá-lo penso sobre seu peito. Florença é a prova de suas obras. Florença, madura, rica e próspera, garantia a produção artística.

## O Ser Histórico-Temporal da Cultura Florentina

A referência às manufaturas iniciais traz o tema da indústria têxtil florentina que se expandiu muito no século XV, através de inovações técnicas. Recordemos apenas o mecanismo inventado por Brunelleschi, no Quattrocento, a fim de poder pintar os 40 metros de diâmetro da cúpula na igreja Santa Maria di Fiori de Florença. Dessa cúpula Alberti afirma que ela é capaz de cobrir com sua sombra todos os povos toscanos. Surgiu, também o reinado da moda que exigia muitos trabalhadores. (HELLER, p. 160). Mas, se, de um lado a realidade estava a influenciar o pensamento, de outro, deve-se entender que os homens do Renascimento ainda não tinham assumido na sua consciência o objetivo de criar em uma sociedade que renovasse toda a produção da vida material. Não podiam ter uma praxis transformadora orientada para o futuro, no sentido de uma transformação radical da sociedade.

O que era o poderio econômico de Florença que pôde patrocinar o desenvolvimento material e cultural de seus cidadãos? Evidentemente não era resultado da forma de produzir da sociedade feudal. A economia manifestou-se fortemente no século XIII e expandiu-se ao longo do século XIV numa tríplice direção: a indústria de lã e de seda, o comércio de tecidos e as operações financeiras dos bancos. O comércio principal da Itália estava em Florença nessa época. Os comerciantes florentinos tinham sucursais em todas as cidades principais da Europa. Em consequência, acumularam uma capacidade de cálculo e uma visão racional da realidade, chegando ao conhecimento profundo em matéria de negócios como em nenhum outro lugar. As oficinas comerciais e as indústrias disseminadas no mundo europeu eram ao mesmo tempo bancos. Os principais membros da lã e, também, os donos das terras eram os Albizzi, apeados do poder por Cosme Medici, em 1434; os Strozzi ou os Medici eram os mais poderosos banqueiros. Assim, Florença estendeu seus domínios nos séculos XIV e XV até Cortona em direção ao centro do país e a Livorno no mar Ligure, abrindo novas rotas comerciais.

No início, os próprios comerciantes e homens de negócios eram também os ideólogos da classe. Os humanistas Giovanni e Matteo VILLANI mantinham os governos fundados numa ideologia inteligente através de sua inte-

vas de uma produção a dominar os indivíduos não se faziam ainda presentes. Pensava-se o particular e não as leis objetivas universais. Quando se fala no *ser é ação*, essa disposição valia para a autonomia do indivíduo e para suas imensas capacidades de atuação. Não havia ainda o que aconteceria na Modernidade, isto é, a racionalidade coisificada de todo o ser social, embora a racionalidade acompanhasse o pensamento burguês desde o início, inclusive na sua expressão primitiva no pensamento das seitas. A revolta dos trabalhadores na indústria da lã em Florença, em 1378 conhecida como a insurreição dos *ciompi*, está a demonstrar o grau de desenvolvimento da produção e da racionalização da vida cotidiana.

Dessa forma, oriento este estudo para o ser histórico-temporal e posiciono Policiano nas relações sociais do Quatrocentos. Para tal proponho três fases diferenciadas ocorridas na sociedade florentina e vividas por Policiano.

A primeira delas refere-se à época de Cosme de Medici, no começo do século XV, a fase das grandes obras arquitetônicas em Florença, sob o mecenato do próprio Cosme. A atividade dos homens empreendedores - a filosofia leva à ação - manifestou-se em toda sua plenitude nas obras de arte e no poder econômico que se desenvolveu em todos os setores. A capacidade de cálculo e a visão racional da realidade

dominavam nas mentes dos indivíduos. O mundo intelectual era a expressão ideológica mais evidente da república florentina. Aos comerciantes chanceleres sucederam humanistas nas

orientações políticas do Estado. Tem-se o exemplo de Coluccio Salutati que, de 1373 até 1406 foi chanceler em Florença, exercendo sua função de forma plena como uma espécie de secretário de Estado. Salutati ajudou a conformar a vinculação entre uma vida cultural renovadora e uma precisa e definida vocação política e civil. Elabora uma imagem persuasiva de Florença, nas guerras contra as tiranias dos príncipes e do papado, quando Salutati, como antes faziam os Villani, conseguia imprimir conteúdo intelectual à vida política e erguia a bandeira da liberdade contra a opres-

**Policiano era humanista, favorecido pela corte dos Medici, uma corte progressista da alta burguesia mercantil e financeira que mantinha compromissos com o feudalismo.**

lectualidade aguda. No século XV, entretanto, em ritmo ascendente, foram os intelectuais profissionais que seguiam os comerciantes Villani e davam o tom da intelectualidade e da liberdade à política na Toscana.

Na produção, é bom registrar, não predominava ainda a repetição contínua de uma atividade laborativa que pudesse se beneficiar dos resultados das ciências naturais e que pudesse formar a consciência individual e social em termos de objetividades opressoras, como aconteceria mais tarde e que Marx denomina inversão sujeito/coisa. As leis objeti-

são da política papal. E liberdade tinha o sentido de um único valor que converte a vida em digna de ser vivida. Em nome dela, Florença se converte em pátria ideal dos homens. O humanista Leonardo Bruni o sucedeu e sua intelectualidade era a expressão de todo o triunfo de Cosme de Medici que instalou a República democrática na cidade. Policiano formou-se dentro desse ambiente intelectual que unificava a arte com a política.

A busca de um entendimento de Policiano -sua pedagogia a se orientar para formar indivíduos despertados para a ação, indivíduos quase selecionados por natureza -deve dirigir-se para a tríade do Renascimento: o absolutismo progressista, o humanismo e a alta burguesia mercantil e financeira. Em síntese: Policiano era humanista, favorecido pela corte dos Medici, uma corte progressista e a época pertencia ao auge da alta burguesia mercantil e financeira que mantinha compromissos com o feudalismo.

Os príncipes do Renascimento tinham, em sua grande maioria, espírito burguês e se posicionavam contra o sistema feudal. As necessidades humanas da sociedade eram atendidas pela produção local, pelo pequeno comércio e pelo comércio à longa distância. A economia dominante era a mercantil e a financeira. Tanto o comerciante quanto o banqueiro exigiam uma total racionalização do cálculo. Da mesma forma, o povo em geral sentia claramente o movimento racional do cálculo na sua vida cotidiana. Nas manufaturas iniciais já reinava a divisão técnica do trabalho, embora ainda não perceptível em grande escala porque também não se aplicava grande quantidade de capital nas manufaturas; a alta burguesia, à maneira dos nobres, esbanjava. Medici e outros absolutistas italianos "esbanjavam" nas grandes obras artísticas. Nesse sentido, a alta burguesia colocava-se em oposição ao feudalismo; no entanto eram o dero e os nobres que tinham condições para comprar as caras mercadorias do grande comércio. Assim, havia um compromisso entre as classes feudais dominantes e a alta burguesia.

Os humanistas adotaram, em termos gerais, a ideologia da alta burguesia, a despeito de sua consideração com os pobres, como Vives, Erasmo e Morus; Alberti desenhou um monumento para Malatesta, o tirano de Rimini;

**Os humanistas adotaram, em termos gerais, a ideologia da alta burguesia, a despeito de sua consideração com os pobres. A ambigüidade de vida deles respalda-se nesse posicionamento ideológico.**

Rero della Francesca pintou o retrato do tirano e trabalhou para os Gonzaga em Mantua; trabalhou, também, na corte de Montefeltro em Urbino; Brunelleschi, Ghilberti, Policiano, Pico della Mirandola, Marsílio Ficino e outros eram patrocinados pelos Medici; Policiano escreve a solene inscrição que acompanha a Anunciação a Zacarias na Santa Maria de Novella: "**An MDCCLXXX quo pulcherrima civitas opibus victoriis artibus aedificisque nobilis copia salubritate pace perfruebatur**". Uma inscrição elogiosa e tranquilizadora para refletir o esforço realizado por Lourenço para celebrar a glória e a autoridade de Florença. O conde Sabbioneta patrocinou vários artistas que construíram monumentos entre Parma e Mantua. Os Visconti e os Sforza prestigiaram os artistas em Milão. Os Ferrante e os Este patrocinaram a arte. Os Papas Júlio II, Leão X e outros fizeram o mesmo.

A ambigüidade de vida dos humanistas respalda-se nesse posicionamento ideológico. Torna-se significativa a posição de Policiano quando se refere à alegoria da caverna e afirma: "*Interpretari tão somente que esses homens acorrentados e nas trevas representam o vulgo e a ignorância*". Isso não significa apenas a ideologia do renascentista Policiano, mas também seu reconhecimento quanto à pobreza - um povo ignorante e pobre existe! -que a sociedade produzia.

Uma segunda fase da transformação social em Florença, ocorre com o absolutismo de Lourenço de Medici. Ele se converte em despota e muitos humanistas, inclusive Policiano, se afastam de seu mecenato. A mudança ocorreu quando Marsuppini sucedeu a Bruni e suas obrigações como chanceler ficaram reduzidas a redigir em bom latim deliberações e ordens. Scala, o pai de Alessandra e chanceler que

sucedeu a Marsuppini, no final do século XV, torna-se uma figura ornamental, mero executor das ordens, sem personalidade política. O centro político havia deixado o palácio da Signoria (Palazzo Vecchio) para passar à casa de Lourenço de Medici. Os Medici tornaram-se banqueiros falidos. Termina assim, momentaneamente, a fase da estreita ligação entre política e cultura por parte dos humanistas florentinos.

Cosme foi o indivíduo empreendedor das artes e das obras arquitetônicas. Lourenço, seu neto, patrocinava as artes denominadas menores. Cosme patrocinou os artistas em Florença; Lourenço preocupou-se em exportá-los para Urbino, Roma e outros centros, permanecendo em Florença os poetas, filósofos e intérpretes dos filósofos. Cosme dera a seu governo um brilho que vinha dos chanceleres humanistas, estes cheios de criatividade e ação à base dos ensinamentos antigos; com Lourenço os chanceleres humanistas tornaram-se apenas redatores dos ordens emanadas do absolutista. Os estudos platônicos sobrepuseram-se à filosofia da ação, por circunstâncias teóricas e práticas.

Se podemos fazer uma síntese, havemos de afirmar que os humanistas renascentistas eram racionalistas, confiantes no Estado, individualistas empreendedores e, como ideólogos de uma classe, também ambíguos no seu pensamento. Esse posicionamento não era único; houve variantes nessa postura pois ocorreram rupturas de humanistas com seus monarcas. Estes eram progressistas e não revo-

lucionários burgueses. Revolucionários, até certo ponto, eram os pobres, as seitas e a pequena burguesia em geral que não queriam viver mais como viviam embora não soubessem ainda como queriam viver, isto é, ainda não podiam ter um projeto burguês de vida na sua consciência, dado o desenvolvimento da sociedade. Mas, o povo ignorante, a despeito do reconhecimento de sua existência e das festas populares animadas por Policiano, não era a clientela de sua proposta educacional.

Se o que acabamos de sustentar é verdadeiro e expressa a época florentina do Quatrocentos, há que se completá-lo com uma particularidade que determinou o pensamento de Policiano. Trata-se da terceira fase que venho expor.

Conforme Branca, à época em que Policiano escreveu "As Selvas" e "Lâmia", os objetivos iniciais do humanismo já se haviam modificado. Os florentinos e o nosso Autor em particular, desinteressaram-se da ação política, em grande parte porque os Medici fecharam-se num poder autoritário e afastado do povo. Policiano reencontra, nesse momento, os filólogos venezianos, principalmente Ermolau Barbaro que lhe apresentará a "verdadeira" filologia.

Trata-se da época que, começando em 1464, vai se formando nos próximos trinta anos. Resulta da segunda fase, uma consequência desta, quando se enfraqueceu a atividade dos homens empreendedores. Lourenço admirava a natureza; gostava de retirar-se à casa de campo para meditar; demorava na Acade-



Piero della Francesca:  
"A Flagelação"

*O pintor utiliza a perspectiva para mensurar perfeitamente seus espaços arquitetônicos, em correta relação com os personagens que os vivem. Trata-se da ciência aplicada às artes.*

mia que ficava em Poggio a Caiano, entre montanhas, rochas e fontes e, de lá, admirava as ondulações dos montes que se estendiam até o vale do Arno. Policiano vivia em Fiesole, nas redondezas de Florença, admirava os filósofos e se dedicava à poesia e à filologia. O ser empreendedor deixou espaço para o ser contemplativo. Platão tomou o lugar dos outros antigos. Essa fase é caracterizada da seguinte forma: "A filosofia não busca a ação, mas a contemplação". Ou, ainda: "Quem renuncia à filosofia, renuncia a ser feliz". O gramático, no entanto, apoia-se no seu mundo objetual para organizar o que entende por formação do homem. Se não é mais o mundo das artes arquitetônicas que sobressai, é a poesia que toma o tempo de Policiano.

Após a morte de Cosme Medici, em 1464, o platonismo começou a dominar o panorama de Florença. Decisivo para a introdução dos estudos platônicos em Florença foi Marsílio Ficino, chefe da Academia platônica, instalada na vila de Poggio, em 1485. Neste círculo de escola platônica figuravam estudiosos que às vezes tinham interesses próprios, como Policiano, mais preocupado com a poesia e a filologia, ou Pico della Mirandola, fascinado com os mistérios platônicos, mais tarde ligado à tradição escolástica de Paris. Landino, Lorenzo de Medici e Benivieni foram poetas que seguiram a doutrina platônica. O resultado foi aquele que já ventilamos acima: o fim de uma era humanista em que chanceleres configuravam poderes importantes na ação política e diplomática e o objetivo era a transformação social e política da sociedade; em suma, passara a época da dignidade da vida ativa. O fim, também, das grandes obras arquitetônicas da Florença. Os humanistas voltavam-se para os destinos cósmicos e metafísicos; por trás da mera superfície da realidade tentavam captar a essência de uma harmonia oculta de uma totalidade unida e unificada. Essa harmonia não devia ser buscada no corpo mas na alma. A cultura humanista florentina desprendia-se de suas energias políticas e dos problemas mais concretos. Elucidativa dessa época é a atuação de Lorenzo que não se preocupava, como

seu avô Cosme, em erigir grandes obras arquitetônicas; dirigia-se para as chamadas artes menores. Como esteta, preferia o gozo e a especulação à atividade. Ele e os seus humanistas preferiam a vida no campo. O ideal do humanismo neo-platônico era o *otium*, isto é, retirar-se da vida cotidiana a fim de

**O objetivo da ideia de Policiano de formação do homem é a nobreza da pessoa. Uma nobreza por sua obra, sua atividade, sua força e sua capacidade de criar objeções.**

perceber que a natureza é uma das manifestações mais perfeitas da divindade. Gostavam os humanistas de admirar as colinas descendo até o rio Arno e o nascer das fontes. Policiano, especificamente, era grande admirador da paisagem toscana. A Academia, dada por Cosme a Ficino, era uma residência modesta, situada entre rochas e fontes, com uma vista linda sobre Firenze, um lugar ideal para o *otium philosophicum*. Policiano pergunta: "Que homem de talento não anseia dispor de um tempinho para dedicar-se à filosofia?"

O neo-platonismo estabelecia uma separação entre a religião dos sábios e a do povo. Os humanistas neo-platônicos desinteressavam-se pela vida dos cidadãos face ao um estancamento da vida civil e um republicanismo em retrocesso ante a força principesca.

A filosofia adquirira força na Florença humanista. Policiano dedica uma parte de sua aula inaugural aos filósofos Ipse e Aristóteles de quem vai comentar as obras. Adverte, porém, as Lârnias: não sou filósofo; sou gramático.

## A Proposta Educacional de Policiano

A essas três fases que retratam as transformações florentinas à época de Policiano tentarei apontar as concepções pedagógicas do Autor, sem esquecer de afirmar que as diversas ideias pedagógicas de Policiano na realidade se complementam numa grande unidade de pensamento. Dessa forma, falarei de influências sofridas a partir das três mudanças sociais e políticas de Florença nas concepções pe-

dagógicas do Autor. Não se trata, de maneira nenhuma, de concepções superadas e substituídas por outras; ao contrário, trata-se de influências diversas que confluem para a compreensão de sua pedagogia.

A pedagogia de Policiano baseia-se em Cícero, Virgílio e em Quintiliano. Deste retirou o ideal da educação: formar um *vir bonus*, um homem bom. O objetivo de sua idéia de formação do homem é a nobreza da pessoa, não tanto uma nobreza por herança de sangue, mas uma nobreza por sua obra, sua atividade, sua força e sua capacidade de criar objetivações. Dante, o florentino do Trezentos, havia desvinculado totalmente o conceito de *nobile* ou *nobilità* de qualquer circunstância de nascimento, identificando-o com a aptidão para a superioridade moral e intelectual; Poggio, no seu diálogo "sobre a nobreza" afirma que não existe qualquer outra forma de nobreza senão a que decorre do mérito pessoal; Lourenço de Médici argumenta que a palavra grega para nobreza *eugeneia*, *bem-nascido*, de Aristóteles, refere-se à excelência e à riqueza herdada; e Niccoli subordina o conceito de nobreza aos atos do indivíduo. (V. BURCKHARDT, p. 262.) Nessa mesma linha coloca-se Policiano quando cultiva a educação para formar um indivíduo nobre por sua obra, sua atividade e sua força.

Nessa perspectiva retoma a idéia de Quintiliano, a da ascensão do indivíduo na escalada da montanha. A ascensão é feita pelo indivíduo com a colaboração dos mestres e das artes florentinas. A pedagogia de Policiano retoma sempre essa escalada individual. A alegoria da caverna tem aí seu significado de adive para a luz, estimulado por quem já subiu. O estímulo é dado por mestres, poetas e artistas. Nesse sentido está o papel que desempenham a matemática e a geometria, assinalado por Policiano no seu texto. É um dado importante de sua proposta educacional pois aí reside um conteúdo fecundo: a matemática aplicada na construção dos monumentos artísticos. Aqui ocorre uma novidade no campo aplicado às artes visuais.

Os humanistas desempenharam um papel de ruptura com a imagem da centralidade da Terra. Brunelleschi, frente às técnicas artesanais dos construtores de catedrais góticas, empreende o estudo da matemática com Toscanelli e examina as obras antigas. Na cú-

pula de Santa Maria das Flores realiza um cálculo teórico e prévio de sua magnitude. O sistema de perspectiva foi recuperado dos antigos pelos florentinos no século de Policiano e se torna um instrumento que possibilita a representação da natureza e o desenvolvimento da idéia tridimensional do espaço. Com isso se supera a perspectiva medieval e a concepção de espaço. Este surge, então, como um fenômeno mensurável reduzido a princípios regulares. A matemática e a geometria permitiram uma formulação de princípios a partir da verificação prática de uma reflexão teórica. A pintura converte-se em um meio para a investigação do espaço em termos científicos, um meio de conhecimento da realidade sobre bases matemáticas, constituindo-se em premissas do que será posteriormente o método de Galileu.

O instrumento geométrico e mecânico substitui o engenho como símbolo do artista-engenheiro. Piero della Francesca escreve: "A pintura concentra três partes principais: desenhar, medir e colorir. (Perspectiva Pingendi). As primeiras artes mecanizadas foram a pintura, a escultura e a arquitetura. Moscovici escreve a respeito: "Do artesão que se inicia no segredo das máquinas, do artista-engenheiro, devorado pelo desejo de inventar e animado pela vontade de manifestar a preeminência da arte instrumental; do artesão estreitamente especializado ao artesão-superior em saber enciclopédico, a metamorfose profunda". (MOSCOVICI, p. 221).

Vejamos o que ocorreu em Milão. Os mestres pedreiros tradicionais sabiam como conceber um plano de suas construções. Serviam-se do deslocamento das figuras planas para prever as relações e faziam elevações de maneira visual a juízo das relações de superfície entre figuras. O procedimento era empírico e não apelava à geometria e aos números. A proporção empregada era uma espécie de "segredo de ofício" puramente prático, sem nenhuma escala de medida. Assim, no início, os pedreiros queriam construir a catedral de Milão como um edifício tão alto quanto largo (ad quadratum). Com o decorrer do tempo, a igreja tomava a forma triangular (ad triangulum). Como encontrar agora a altura, incomensurável com a base?

Moscovici relata essa história. A resposta ultrapassava a competência de um mestre pedreiro. Apelou-se a um matemático, Gabriele

Stornaloco. Estamos no Trezentos, no fim deste século. O matemático propôs uma fórmula, realizando a ligação entre as matemáticas e a arquitetura. A arte da geometria discutiu com os engenheiros sobre as dúvidas quanto à altura da catedral. Os resultados de Stornaloco foram aplicados. O engenheiro Jean Mignot expôs o projeto aos mestres pedreiros. Ante à oposição de alguns mestres milaneses, Mignot conduziu: "Ars sine scientia nihil est".. (A arte sem a ciência, não é nada) (MOSCONI, p. 223) Podemos conduzir: a catedral está em pé em 1998

Por isso, as obras dos humanistas eram conteúdo importante para o ensino, na opinião de Policiano. Esse é um aspecto inovador da sua pedagogia. Veja-se bem: essas obras datavam da época anterior ao absolutismo de Lourenço. Podemos afirmar que essa primeira concepção teve sua origem na fase das grandes obras arquitetônicas e na presença forte dos humanistas na política social. É o que denominamos: *as artes como princípio educativo*.

A segunda influência na concepção pedagógica de Policiano enraíza-se nas mudanças sociais de Florença as quais analisamos acima na segunda e terceira fase.

Menos dependente de seu mecenas, voltou-se o Autor ao estudo dos filósofos que lhe deu motivos para se tornar um crítico ou um gramático. Voltou-se à *palavra*. Sendo poeta, cultivou a palavra e a ligou à filologia e à retórica, esta entendida como a ciência da palavra. A partir daí, sua pedagogia tornou-se mais particularista. A formação do indivíduo teve por base o ideal do conhecimento dos mecanismos da linguagem e das disposições da alma, aliado ao *entusiasmo* pela poesia. Sua cadeira é a *ars poetica et oratoria*. Elege a poesia como a "mãe das artes" que engloba toda a forma de saber. Os escritos poéticos contêm, conforme ele, o essencial ao saber humano e abrem o caminho do conhecimento intuitivo. A transmissão de uma tal *sabedoria* passa seguramente pela arte da palavra. Branca dá um título significativo a seu livro: "*Policiano e o humanismo da palavra*". Dessa forma, o Autor abdica de sua posição política

coletiva e dedica-se à formação do indivíduo. Sua pedagogia coletiva cede lugar à individual apesar de que nunca tenha aceito apenas uma dessas formas.

A idéia pedagógica de "ascensão estimulada na montanha" e a ascensão no adive da caverna, estimulada por quem já subiu até à luz, traz um novo aspecto pedagógico, talvez o mais importante: o estímulo à *ambição* do aluno. O termo *laus* (louvor) é o ímpeto necessário à criação e ao ensino na pedagogia de Autor. O estímulo produzido pelos outros, no caso, pelos mestres, refere-se também às obras e aos artistas de Florença. Por isso, exorta Florença a celebrar os méritos de seus filhos. O estímulo também é dado pelos escritos dos antigos, arduamente posto em ação pelo aluno para poder crescer, favorecer o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e o desabrochar de sua personalidade humana (V. GARIN XVIII). O exemplo, seja do mestre seja das obras florentinas e as dos antigos, tem a ver com o conceito de *auctoritas*. Autoridade é quem tem as condições estéticas, científicas e morais para servir de modelo. O conteúdo pedagógico que antes tinha o acento na arte plástica florentina agora é constituído pelo poema.

**A idéia pedagógica de "ascensão estimulada na montanha" e a ascensão no adive da caverna, traz um novo aspecto pedagógico, talvez o mais importante: o estímulo à ambição do aluno.**

Importante é guardar a idéia de que, para Policiano, é a *poesia* que dá o conteúdo da formação da cultura geral no indivíduo. Cultura geral é história, no dizer do Autor. E história é o "*testemunho dos tempos, luz da verdade, vida da memória, voz da Antiguidade*". (Miscelanea, p. 32) A poesia, inserida na história, *exorta* para o bem com a esperança do *louvor* e forma *homens excelentes*.

No Quatrocentos, o ensino universitário devia assegurar um conjunto de instrução e de educação do indivíduo a fim de, no pensar dos humanistas, favorecer o crescimento do indivíduo. A leitura dos clássicos antigos fornecia um conhecimento histórico e exemplar do mundo antigo, tornando-se instrumento pedagógico -

co para a formação do homem. Policiano e outros humanistas desenvolviam pesquisas e estudos sobre textos antigos; com paixão, traduziam e interpretavam os escritos gregos e romanos, esquecidos ou corrompidos por gerações de copistas. Restituí-los à pureza original de sua forma e de seu conteúdo, era a meta dos humanistas no intuito de que esses textos guiassem os jovens para um ideal de vida cívica e moral, tal era a tarefa que se propunha o ensino. Os estudos humanistas foram chamados *Studia humanitatis*, sendo *humanitas* entendido como cultura geral. (V. MÜLLER, S. 37). Nesse sentido, compreende-se o fato de que o estudo dos antigos necessitava de uma sistematização e de um currículo próprio. O currículo obedecia ao Trivium e Quadrivium, adaptados à época. Ao contrário da estrutura tradicional, não havia no Studio di Firenze cursos correspondentes aos três ramos do Trivium, pois ali a *Orotoria* englobava o estudo da *Gramática*, da *Retórica* e do *Estilo*. Em relação à *Poética*, chamava-se assim a leitura comentada dos textos de poesia e a exposição da arte poética. Isso significava que a partir da estrutura escolástica procurava-se um ideal da cultura geral buscada na Antiguidade. A poesia, nesse sentido, era um ramo do saber com funções de ressaltar a in-

fluência ética e estética propícias à formação do homem. Policiano, nos seus cursos, fazia leituras comentadas de autores gregos e latinos o que comportava uma análise gramatical extremamente minuciosa das palavras e de sua etimologia com o fim de esclarecer as idéias do autor. Os alunos assimilavam, conseqüentemente, um conjunto de conhecimentos, um vocabulário abundante, um domínio da forma e da elegância do estilo.

A *cohortatio* (o estímulo) e a *auctoritas* (o exemplo) eram fundamentais para o sucesso da pedagogia da palavra. Já nas aulas inaugurais estes pontos eram acentuados. Ali se fala de *crescere* (crescer) e de *augere*, (aumentar), além de *generosus* sempre combinado com *arduus*. As *praelectiones* (Lâmia" é uma *praelectio*) seguiam um esquema praticamente imutável, de tradição secular. O professor pronunciava um prefácio de duas partes: a *laus* (louvor) das artes liberais, expondo as divisões da filosofia e fornecendo um quadro dos ramos do saber; e a *cohortatio* (estímulo) aos alunos para encorajá-los ao trabalho. (V. MAÏR, p. 37s) Em geral, oferecem a imagem-tipo de um curso de cultura geral concebido em função dos fins buscados. Policiano, como aluno, conviveu com este costume. Na sua própria tarefa docente, suas *prae-*

*electiones* tiveram, ao contrário das formas secas e esquemáticas das anteriores, o brilho das cores e a animação das imagens, revelando sua poesia, sua arte e estética. Sua poesia influenciou Sandro Botticelli, seguidor de Savonarola, o da república cristã de Florença durante o exílio de Lourenço, o Magnífico: "partindo de textos do poeta e humanista florentino Agnolo Ambrogini, chamado Policiano, havia sacralizado suas obras apoiando-se em iconografias religiosas, como o *Batismo de Cristo* e a *Anunciação*". (FRANCO p. 48)

Os humanistas e suas idéias exerceram, em geral,



Brunelleschi  
O sacrifício de Isaac

Brunelleschi, mais jovem, inaugura o efeito dramático, visível na figura contorcida de Isaac e nas profundas dobras do manto de Abraão.

Ghiberti  
O sacrifício de Isaac

No concurso sobre o tema para o Batistério de Florença, Ghiberti venceu, por sua delicadeza e seu refinamento.



influência considerável sobre as artes visuais. O devotamento com que os eruditos se dedicaram à recuperação das obras dos clássicos e à imitação da linguagem e do estilo dos antigos, abriu caminho também para o revival da arte antiga. O literário veio antes da arte visual. A palavra antes do monumento. O conteúdo emocional dos temas e o impacto dramático que uma obra pode causar no espectador, ganharam forma no Quatrocentos, em contraposição às obras anteriores de absoluta impassividade das figuras. Tratava-se das emoções e dos dramas das tragédias clássicas antigas a influenciarem as obras de arte. A emoção e o drama eram demonstradas nos rostos, no panejamento e em outros detalhes das figuras. Era a metamorfose artística da Toscana. No Quinhentos, o *sfumato*, as transições de luz para sombra, o estilo colorido e as pinturas de natureza íntima ganharam delicadeza, refinamento e sensibilidade, sem, entretanto, perder o aspecto emocional adquirido no Quatrocentos.

O valor histórico de "Lamia, a Bruxa" e das outras obras de Policiano têm a ver com os conceitos de filósofo, literato, crítico e gramático que os humanistas conferiam a si e às suas obras. Policiano deixa um documento valioso e dá um testemunho sobre o que significava ser filósofo no Quatrocentos e faz a distinção entre essa figura de pensador e os intelectuais de outros ofícios no humanismo renascentista. Aponta, especificamente, a tarefa de cada profissão intelectual. No seu caso, não redama para si a denominação de filósofo, considerando-a ilusória se fosse atribuída a ele. Redama o nome de "gramático", ou, "se quiserem, um filosofastro, ou nem sequer isso.."

Para formar um *vir bonus*, Policiano utiliza três substantivos: *cura* (cuidado), *disciplina* e *tutela*. O primeiro termo designa inicialmente os cuidados corporais de higiene e de saúde; e também os cuidados do espírito. A disciplina é indispensável à aquisição do ensino. O terceiro substantivo, *tutela*, é a salvaguarda moral do aluno. Trata-se de um laço estreito entre educação e ensino,

entre conhecimento e moral. Policiano busca as bases em Cícero, no "De Oratore", em que o objetivo educacional é o futuro orador ideal, o homem da palavra, especificamente aquele que possui as qualidades da justiça, da moral, do dever social e do dever político. (V. MAÏR, p. 42)

## A l é t u r a d o s d á s s i c o s a n t i g o s f o r n e c i a u m c o n h e i m e n t o h i s t ó r i c o e e x e m p l a r d o m u n d o a n t i g o , t o r n a n d o - s e i n s t r u m e n t o p e d a g ó g i c o p a r a a f o r m a ç ã o d o h o m e m .

Além de Cícero, principalmente Quintiliano orientou as diretrizes pedagógicas de nosso Autor. Inspirou-se nele para unir a pedagogia à filosofia. Na sua obra "De Institutione Oratoria", Quintiliano escreve: o objetivo é formar o orador perfeito, o qual não pode existir se não for um homem de bem. ("*Oratorum autem instituimus illum perfectum qui esse nisi vir bonus non potest*"). Na opinião de Policiano, para que isso ocorra, deve-se utilizar a poesia.

O aspecto inovador de Policiano na pedagogia renascentista recai na *poesia como princípio educativo*. Policiano inicia seus discípulos nos mistérios da arte poética. Em suas obras "Nutricia" e "As Selvas" expõe suas idéias. A assimilação da poesia à pedagogia é capital. A atividade principal de Píero, futuro papa Leão X, consiste em educar-se ao redor dos poemas (*carmina detornat*), imitando seu mestre como todo aprendiz. Escreve o Autor: "*Vindos dos poemas, os germes da paixão vão criar outros, semeando o impulso no seu coração*" (Nutricia, p. 191).

Os métodos pedagógicos e os objetivos educativos enraizam-se no pensamento de Cícero. Mas, no momento em que escreve "As Selvas", a perspectiva histórica é diferente dos embates políticos que Cícero sustentava. Policiano estava afastado de Lourenço e da corte; renunciara à ação social; retirara-se para o universo da filologia e, por meio dessa ciência, acede à filosofia. Dessa forma, de agora em diante a formação ideal é mais individual, metafísica e estética do que cívica e política. A educação coletiva cede lugar à educação particular aprofundada. A era do

humanismo ativo, combativo e coletivo passara. Através das doutrinas antigas, Policiano sonha formar um *vir bonus* que tomaria emprestado dos epicuros o sentido do justo equilíbrio, de Quintiliano a medida, de outros a probidade e a arte de bem viver e sobretudo de Homero a intuição do sagrado e de Virgílio a fé ardente na beleza do mundo, a *pietas*. (MAIER, p. 37).

Uma tal formação da alma passa pelo domínio absoluto da palavra. Para ensinar é preciso convencer, encantar, sensibilizar. O ensino de Policiano não é vulgar, pois, seu objetivo é elevado, para mostrar o caminho do bem e do belo, a retórica, mesmo aliada à cultura e à filosofia, não basta; deve unir-se à essência sagrada do poema, do encanto poético. Na fusão do retórico e do poético, muito além da retórica simples de Cícero, a pedagogia fará empenho para levar a bom fim sua árdua tarefa de conduzir os jovens espíritos para o bem.

A filosofia encontra-se unida à poesia e juntas formam o ideal da existência humana. A poesia é considerada por Policiano como a principal ciência formadora da humanidade. Ela se identifica com a sabedoria e se apoia na eloquência. A formação intelectual, então, baseia-se na união filosofia-poesia-retórica. A poesia se posiciona como prioritária na educação; a filosofia e a retórica lhe dão o apoio necessário para conseguir seus objetivos.

## Conclusão

As obras de arte de Florença e a poesia estavam objetivadas no ser temporal-histórico de Policiano. Formam o objeto de sua proposta educacional; apresentam-se como uma fase necessária, positiva e criadora para o desenvolvimento do ser do homem; aparecem como processo de autoprodução do homem, de autocriação na história, modelação para sua universalização; enfim, graças à universalidade que caracterizam a atividade humana e os frutos objetivados, fazem das obras de arte e da poesia o objeto da proposta educacional de Policiano. Objeto a fornecer os conteúdos para a formação do homem.

Ao final, uma palavrinha sobre a fábula da caverna, a expressão pedagógica do adive

à humanidade, contida em "Lâmia". O resumo e adaptação que Policiano faz da alegoria da caverna e as conseqüências que tira do mito nos deixam perplexos: é, com algumas modificações, a alegoria do capítulo VII da "República" de Platão! Policiano atribuiu-o a Jâmblico, o siríaco neo-platônico. A perplexidade aumenta quando fazemos um exercício de memória e de investigação e descobrimos que Boécio, em 520, já traduzira para o latim algumas obras de Platão e Aristóteles; Marsílio Ficino traduzira Platão para o latim, em 1477. Marsílio Ficino que vivia no mesmo lugar e na mesma época de Policiano, resgatou o dogma platônico sepultado no tempo, constituindo-se Platão o ponto de partida e de chegada nos estudos de Florença. Ele próprio traduziu várias obras de Platão e escreveu comentários, traduzindo Platão em latim culto. Policiano, por sua vez, escrevia maravilhas em latim e em grego; traduziu em versos para o latim a obra "ILÍADA". Além disso, fez parte da academia platônica de Florença, - o centro italiano dos estudos platônicos - animada por Marsílio; desenvolveu toda sua obra e seu magistério em Florença. E, no entanto, não conhecia o capítulo VII da "República", atribuindo-o a Jâmblico no texto "Lâmia".

Nesse ambiente de estudos platônicos e de traduções e comentários das obras de Platão, quando já se tinha traduzida a obra de Platão em Florença, pergunta-se: a "República" encontrava-se perdida durante o Quatrocentos? Um gramático e um professor, como Policiano, não deixaria de comentar e interpretar um texto no original e não na versão dada por Jâmblico.

O texto "Lâmia" foi apresentado e discutido no Mestrado em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá e de lá surgiram duas explicações que aqui acrescentamos: a "República" continha algumas teses que não eram bem aceitas no Quatrocentos e, por isso, Policiano teria evitado a referência à obra original; e, como Policiano era um gramático, um crítico ou um intérprete, recorreu também a um grande intérprete de Platão - naquela época era comum citar o intérprete e não o autor -; no caso Jâmblico, para expor o mito da caverna, um pouco modificado.

Igual às aves que ficam rodeando a coruja para aprenderem um pouco de sabedoria,

Policiano ensina que é preciso agarrar-se às corujas antigas que eram verdadeiramente sábias. No seu ofício de gramático, são estas que ele interpreta e analisa. Não cria novas teorias filosóficas; apenas interpreta os pensamentos da Antiguidade que lhe dão o verdadeiro limite, a verdadeira extensão do corpo. Combate a ignorância e, em contrapartida, apresenta um conteúdo educacional volumoso de realidade, à base das artes florentinas e dos lindos poemas antigos e atuais. É a poesia que vai dar a exata proporção e o justo equilíbrio das ações humanas. São a arte poética

e as obras de arte que, com a retórica e a filosofia, darão o objeto da pedagogia. Considera, por isso, que esse *corpus* é o estímulo para a árdua tarefa do adive da caverna rumo à luz da formação humana. A poesia e as artes formam o objeto que, por sua vez, vão dar conteúdo à pedagogia; suas sombras serão maiores ou menores conforme o mundo objetual das artes for utilizado. Na alegoria, as sombras são aparentes: podem agigantar-se ou apequenar-se mas não modificam o corpo que lhes dá vida.

Isso é tudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRESE, M. C. *El Renacimiento*. Madrid: Mésa, 1985
- AGAZZI, A. *Educare*. Brescia: "La Scuola" Ed., 1952
- BRANCA, V. *Poliziano e l'umanesimo della parola*. Torino: Einaudi, 1983
- BRAUDEL, *Le Modèle Italien*. Paris: Flammarion, 1994
- BURCKHARDT, J. *A Cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CANALS VIDAL, F. *Historia de la Filosofía Medieval*. Barcelona: Herder, 1985
- CHASTEL, A. *Art et Humanisme a Florence au temps de Laurent, le Magnifique*. Paris: Presses Universitaires, 1959
- DELUMEAU, J. *A Gvilização do Renascimento I e II*. Lisboa: Estampa, 1994
- FLASCH, K. *Introduction à la philosophie médiévale*. Fribourg: Éd. Universitaires, 1992
- FRANCO F. M. *El Arte en el Renacimiento*. Madrid: Anaya, 1990
- FUMAROLI, M. *L'Age de l'éloquence*. Genève, Droz, 1980
- GARIN, E. *L'Educazione in Europa (1400-1600)*. Bari: 1957.
- GARIN, E. *Gênia e vida civil no Renascimento italiano*. São Paulo: UNESP, 1994
- GRABAR, A. *Les Voies de la création en iconographie chrétienne*. Paris: Flammarion, 1979
- HELLER, A. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Ed. Presença, s.d.
- HOFF, S. *A Pedagogia objetual*. *Revista UNIMAR*. Maringá: 11(1)139-146 out. 1989
- HOFF, S. *A Atividade humana e a objetividade social*. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, ano xv, abril, 1995 p. 93-104
- KOFLER, L. *Zur Geschichte de bürgerlichen Gesellschaft*. GMBH Verlag, 1971.
- KRISTELLER, P. *O Humanismus und Renaissance I, II*. München: UTB Uni-Taschenbücher, 1976
- MAIER, I. *Politien, la formation d'un poète humaniste*. Genève: Droz, p. 36
- MAIR, I. *Ange Politien*. Genève: Librairie Droz, 1966
- MORAVIA, S. *Educazione e pensiero 2* Firenze: L'Arte della Stampa, 1991.
- MÜLLER, G. *Mensch und Bildung*. Baden-Baden: Verlag Valentin Koerner, 1984.
- Opera Omnia Angeli Politiani*. Biblioteca di Lettere. Università de gli Studi di Firenze.
- PAYEN J. C. *Les origines de la Renaissance*. Paris: 1969
- PIÑERO J. M. L. *La Revolución Genuina*. Madrid: Carlos Noblejas, 1989
- RAMALHO A. da C. *Instituição de Alta Cultura*. Coimbra, 1969
- ROLOCHOVEN J. *Concordanze delle poesie italiane di Angelo Polizianus*. Firenze: F. Cesati, 1986
- ROSSI, P. *A Gênia e a filosofia dos modernos*. São Paulo: UNESP, 1992
- SANTRIDIAN P. R. *Ângelo Poliziano (1454-1794)*. Madrid, Alianza, 1986
- SICHEL, E. *O Renascimento*. Rio: Zahar, 1977.
- VÉDRINE, H. *As Filosofias do Renascimento*. Publicações Europa-América, s.d.

Uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos. Tensões e conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar -, tem sido considerado como um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas.

Porém, não basta partir de uma idéia para assegurar que as consequências sejam aquelas esperadas. Paradoxalmente, o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discriminatórias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual.

Discutir, em linhas gerais, esse paradoxo, à luz da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o objetivo deste texto.

Palavras Chaves: Educação, Diversidade Cultural, LDB



*One of the great issues of our times concerns the recognition of the diversity of existing cultures as a necessary means for overcoming tensions and conflicts. These tensions and conflicts are based on the perception of ethnic, racial, gender, and national differences, towards the construction and consolidation of a democratic society. Under this aspect, the education process, as builder of human beings - which includes mechanisms of socialization, as academic education -, has been considered a strategic field in which such propositions must, or should be stimulated and developed.*

*However, it is not enough to start from an idea to guarantee that the consequences are those expected. Paradoxically, the recognition of the diversity can sustain the intolerance and the growth of arbitrary attitudes, especially when the difference is used to justify an unequal attitude towards others.*

*The objective of this text is to discuss, in general lines, this paradox in the light of the new Law of Directives and Bases of National Education (LDB).*

*Key words: Education,  
Cultural Diversity, LDB*

# Educação e Diversidade Cultural

## Algumas reflexões sobre a LDB\*

Ana Lúcia  
Valente

Pós doutorada em Antropologia -  
Université Catholique de Souvain,  
Professora do DCH-CCHS  
da Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul

### Introdução

No Brasil, a recente preocupação com a questão das diferenças culturais em estudos acadêmicos é expressão intelectual diversificada da tentativa de compreender os mecanismos explícitos que conformam a tendência à globalização inerente ao capitalismo, nesse momento de crise, desencadeando manifestações reativas heterogêneas no campo político-cultural.

Assim é que um movimento, pressupondo o desenvolvimento de um certo nível de homogeneidade econômica a ser construída, em escala internacional, entre vários países, tem promovido a reivindicação da diferença ou a promoção de identidades específicas que se contrapõem e que reagem à homogeneização.

No campo educacional brasileiro, essa preocupação vem sendo alimentada pelas discussões voltadas para o multiculturalismo americano ou para a educação intercultural na Europa, que estaria buscando superar os limites e as críticas dirigidas à perspectiva adotada nos Estados Unidos. Tanto uma perspectiva como outra têm dado especial atenção às chamadas "políticas de ação afirmativa".

Após um tumultuado percurso que findou com a discussão e aprovação da redação proposta pelo Deputado Federal e antropólogo Darcy Ribeiro<sup>1</sup>, falecido no início de 1997, a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional-

\* Texto apresentado no  
V Congresso Afro-Brasileiro,  
realizado em Salvador, de 17 a  
20 de agosto de 1997, quando  
coordenei o Grupo de Trabalho  
*Educação e Diversidade  
Cultural.*

<sup>1</sup> Embora muito tenha se mantido do projeto original da Câmara, principalmente no que diz respeito aos aspectos de financiamento do ensino.

LDB -, promulgada em 20 dezembro de 1996, procura dar resposta a essa problemática. Além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, «*exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*» (art. 26), os artigos 78 e 79 do Título VIII das Disposições Gerais prevêm uma atenção especial para a oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas.

Os artigos dispõem sobre a questão nos seguintes termos:

«*Art. 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomen-*

*III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

*IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado»* (D.O., nº 248)

O que gostaria de discutir nesse momento são as possíveis implicações desse compromisso educacional, tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios. Para tornar a questão ainda mais polêmica, lembraria que o texto da LDB não levou em consideração as reivindicações de militantes de outros movimentos sociais, como as do Movimento Negro que

há anos luta pela incorporação da disciplina História da África e outras manifestações da cultura negra, exigindo um espaço de expressão nos currículos escolares.

Se consideramos o

que está previsto em lei, todas essas reivindicações poderiam ser tão somente incorporadas aos currículos do ensino fundamental e médio *numa parte diversificada*, desde que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela assim exigissem. Esse entendimento legitimaria projetos educativos apenas em regiões de representativa presença negra, como é o caso da Bahia?

Para além dessa provocação, gostaria de apresentar algumas reflexões preliminares sobre o assunto, válidas para todos os grupos culturalmente diferenciados, a partir de uma perspectiva antropológica. O diálogo entre a Antropologia e a Educação tem se mostrado fértil, em que pese algumas dificuldades no que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado pela primeira no estudo da diversidade cultural. Assim é que, em estudos recentes no campo educacional, uma série de questões e problemas já superados pela crítica antropológica, são retomados inadvertidamente. Corresse o risco de, do ponto de vista intelectual, construir reflexões frágeis e destituídas de valor científico e, sobretudo, do ponto de vista político, elaborar estratégias não apenas equivocadas como perigosas, como «*tirar os que saem pela culatra*»

## Tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios, lembraria que o texto da LDB não levou em consideração as reivindicações de militantes de outros movimentos sociais.

*to à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:*

*I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*

*II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

*Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.*

*§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas*

*§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:*

*I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*

*II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

## Um deslize semântico

Há dez anos atrás, uma publicação já clássica propôs-se a discutir questões metodológicas de cunho conceitual ou de problemas de investigação em Antropologia (Cardoso, 1986). Em artigo ali publicado, Eunice Durham alertou para a existência de sérias distorções internas no seu campo de conhecimento. Segundo ela, mesmo que os antropólogos, a partir de diversas matrizes teóricas, não estejam dispostos a abrir mão da «riqueza da pesquisa empírica antropológica tradicional, elaborada pelo funcionalismo» (1986, p. 25), progressivamente foram sendo abandonados os pressupostos da análise funcional<sup>2</sup> e promovida a adesão cada vez maior ao marxismo, sem que houvesse a necessária delimitação do novo campo metodológico da antropologia, produzindo aquilo que denomina por «deslizes semânticos»

Para Durham, duas tendências marcariam, no plano prático e conceitual, tais deslizes. A primeira delas seria a de transformar a «observação participante» em «participação observante» quando os estudos resvalam para a militância e se arriscam a cair numa «armadilha positivista» ao pretenderem substituir a análise antropológica pelas categorias «nativas» para a explicação da sociedade.

A segunda tendência seria a preocupação com a análise simbólica no interior de uma perspectiva culturalista, que chama a atenção para a não universalidade do pensamento ocidental, convivendo com o conceito marxista de ideologia ou com a ausência do conceito de classe, o que resulta na despolitização desses conceitos, na medida em que estes são desligados da sua inerente problemática teórica.

Como escrevi no artigo *Usos e Abusos da Antropologia na pesquisa educacional* «a utiliza-

ção de técnicas antropológicas a partir de um substrato teórico marxista impõe, de um lado, a compreensão das relações estabelecidas entre o específico, o singular e o universal<sup>3</sup>, bem como das mediações existentes entre estas instâncias. De outro, exige a compreensão do próprio conteúdo dessas mediações, marcado pela contradição e que é categoria fundamental da lógica dialética» (Valente, 1996, p. 61b).

Ao que parece, assim como os conceitos de ideologia e classe social, o conceito de «intercultural» ou se quiserem de «interculturalidade» empregado no texto da LDB ao propor uma educação específica para os índios, resvala na mesma armadilha ou deslize semântico que o despolitiza.

## A educação intercultural

A proposta de educação intercultural na Europa pretende superar a perspectiva do multiculturalismo americano. Nesta perspectiva, define-se 'multicultural' como um conceito que se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes. Para os europeus, a perspectiva 'intercultural' permite a caracterização de uma dinâmica bilateral, ao envolver nativos, de um lado, e estrangeiros, de outro, no interior da qual se engajam parceiros cons-

O conceito de "intercultural", empregado no texto da LDB ao propor uma educação específica para os índios, resvala na mesma armadilha ou deslize semântico que o despolitiza.

cientes de sua interdependência. Desde já, poder-se-ia dizer que essa dinâmica bilateral, advogada pelos europeus, esbarra numa perspectiva reducionista e mecanicista do processo

<sup>2</sup> Os argumentos mais conhecidos da crítica ao funcionalismo residem no fato de que o seu pressuposto de integração social e cultural inibe a percepção do conflito e da mudança o que resulta numa visão imobilista e conservadora da realidade.

<sup>3</sup> De maneira sucinta, o específico, o singular e o universal são níveis diferenciados e não-excludentes da produção do conhecimento. O específico, em geral, refere-se aos objetos de pesquisa; o singular refere-se ao contexto social mais abrangente no qual o objeto está inserido; o universal expressa as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, do modo de produção capitalista.

cultural, desconsiderando as múltiplas possibilidades de trocas e composições, envolvendo sujeitos plurais.

Nos Estados Unidos, as preocupações em torno do multiculturalismo surgem também a partir da década de 1970. O estabelecimento da política conhecida como «ação afirmativa» que garante cotas de ingresso das minorias

**A educação intercultural não se proporia a substituir as tarefas fundamentais do ensino na escola, mas a alargar as preocupações existentes, insistindo sobre a influência que exercem as culturas umas sobre as outras.**

raciais e mulheres no trabalho e na escola, resultou desse momento. Mas os mecanismos discriminatórios e racistas, mesmo coibidos, não deixaram de existir. Essa política sempre enfrentou resistência para ser implantada, mas atualmente vem sendo sistematicamente criticada. Ela é considerada pela maioria dos americanos como "discriminação ao contrário", por oferecer vantagens diferenciadas aos negros e às mulheres, num momento em que a crise e as dificuldades de emprego atingem a todos.

Com a aproximação dos campos do conhecimento da Antropologia e da Educação, foram definidas as grandes linhas do multiculturalismo, marcadas pela tradição culturalista. Essa corrente de pensamento representou um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas. O culturalismo propunha o esforço de compreensão da diversidade humana, negando que ela pudesse ser explicada por determinações biológicas ou geográficas. Para essa corrente, as fontes dessa diversidade estariam na cultura e no particularismo histórico.

Essa mesma corrente de pensamento forneceu as bases teóricas para as propostas voltadas para a educação intercultural na Europa. Porém, os europeus, e particularmente os franceses, tomam a questão da diferença cultural com reservas, temendo que a sociedade multicultural enfraqueça a idéia de nação e os riscos do relativismo absoluto. A perspectiva européia parte da análise dos limites do multiculturalismo americano que, ao propor o reconhecimento da diferença, não consegue

evitar que as "comunidades culturais" permaneçam em constante conflito.

A educação intercultural não se proporia a substituir as tarefas fundamentais do ensino na escola, mas a alargar as preocupações existentes, insistindo sobre a influência que exercem as culturas umas sobre as outras. Desse modo, ela não diria respeito apenas às

crianças que portam signos diferenciais e à sua capacidade de enfrentar uma situação de vida diferente, mas a todas as crianças e sua capacidade de tirar proveito da realidade pluricul-

tural, ou seja, diria respeito ao vivido concreto de todas as crianças, que, inclusive, pode não incorporar o pluriculturalismo.

Entende-se que a educação intercultural não seria uma disciplina escolar entre outras mas, antes, o princípio fundamental que subentende toda a atividade escolar. Isso exigiria que a instituição escolar reexaminasse, revisasse e alargasse as suas normas e, a rigor, seu currículo, na medida em que é nele que a orientação da escola se concretiza. Também exigiria que as atividades interculturais ultrapassassem o quadro estreito da escola, assegurando o estabelecimento de relações duráveis entre alunos, capazes de resistir aos conflitos culturais entre sistemas de valores diferentes.

No entanto, quando esses objetivos e o pequeno histórico da educação intercultural são confrontados com as experiências práticas, percebe-se o distanciamento progressivo dessas em relação à teoria que as informa e os riscos de banalização tornam-se evidentes.

O pressuposto geral de que todas as crianças deveriam ser o público alvo da proposta educativa intercultural é abandonado na prática, quando se evidencia uma preocupação centrada na diferença do "outro". Além disso, ao ser desconsiderado que o processo cultural implica dinamismo, transformação e reinterpretções, são inevitáveis os deslizos que enfatizam os aspectos mais superficiais e folclóricos da "cultura dos diferentes". Também aí se percebe um descompasso entre as linhas mestras da "pedagogia intercultural", tal como vem sendo definida pelos seus defensores, e sua prática.

Na verdade, esses descompassos entre teoria e prática, ou seja, entre aquilo que se professa como necessário e o que é passível de ser realizado, não são de todo condenáveis, visto o terreno plural e escorregadio no qual se pretende atuar. Tão plural e escorregadio que são múltiplas as experiências possíveis.

Uma importante característica desse terreno plural e escorregadio é que não apenas a prática, mas também a literatura sobre a educação intercultural tem um caráter militante. É produzida por pessoas engajadas em experiências de escolarização de grupos diferenciados e dirigida àqueles que estão convencidos de sua necessidade. Tal constatação não tem valor condenatório na medida em que se considera justa a causa da militância, apesar da fragilidade tateante de sua prática, desenvolvida sob a forma de julgamentos e recomendações. No entanto, os educadores e defensores da educação intercultural parecem colocar a carroça na frente dos bois, supondo que um certo número de problemas é resolvido se a cultura à qual pertencemos é conhecida.

A multiplicidade de experiências é desenvolvida a partir de um mesmo princípio e do mesmo objetivo de tornar a educação intercultural o instrumento através do qual a instituição escolar pode atingir melhor os seus objetivos de democratização, igualdade de chances e desenvolvimento cultural. Porém, ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, é impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Mesmo que teoricamente seja algumas vezes reinvindicada essa leitura mais abrangente da questão, isso não tem sido capaz de influenciar as práticas levadas a cabo.

Finalmente, a situação de discordância entre discurso e prática pode ser explicada pela lógica societária em que ambas as instâncias estão mergulhadas. Essa lógica é histórica e presentemente informada, em escala global, pelo capitalismo. Assim, mesmo a perspectiva europeia de educação intercultural, com a intenção de superar o multiculturalismo americano, esbarra em obstáculos de várias ordens que so-

mente a compreensão dos mecanismos históricos será capaz de superar.

Ao se considerar o terreno do intercultural despojado de contradições e conflitos, mesmo que preches de boas intenções, as propostas nessa direção são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater.

Por essa razão, pode ser considerada falaciosa a proposta de uma educação intercultural como sinônimo de uma educação harmônica de respeito às diferenças. Na verdade, trata-se de dar uma conotação nova e positiva ao fenômeno das relações entre as culturas que sempre esteve marcada pelo signo da dominação. Negar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma «sociedade feliz» não basta para transformá-la.

O debate em torno da diversidade cultural é travado entre duas principais posições. De um lado, a diversidade cultural podendo ser compreendida exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal, caracterizando a posição relativista. De outro, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana racionalista ou anti-relativista.

**O pressuposto geral de que todas as crianças deveriam ser o público alvo da proposta educativa intercultural é abandonado na prática, quando se evidencia uma preocupação centrada na diferença do "outro".**

O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao centrar sua atenção apenas no contexto particular no qual a diversidade é produzida, perdendo-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade, a partir da comparação com outras particularidades existentes, é inviabilizada a sua própria compreensão.

No caso das propostas de educação intercultural, o elemento complicador é que se pro-

cura discutir a cultura como imune ao processo transformador. Supõe-se que as culturas diferenciadas, mesmo em contato com outras, permaneçam com as mesmas características originais.

A perspectiva anti-relativista ou racionalista é vista como sendo incapaz de explicar os

ma sobre a necessidade quase compulsiva da ação prática e sobre a crença de que essa prática, por si, será capaz de promover grandes transformações sociais.

Tal característica não deve ser considerada como negativa ou pejorativa na medida em que, sendo um espaço de conflito, na escola sempre haverá lugar para a prática - que pode animar a reflexão teórica - e a utopia que se quer perseguir. No entanto, "o pragmatismo utópico" está expos-

## Negar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma "sociedade feliz" não basta para transformá-la.

particularismos, uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais da ação e pensamentos humanos. Dessa perspectiva afastam-se as propostas de educação intercultural, mas contraditoriamente redamam pela explicação da particularidade das expressões culturais, decorrentes de processos migratórios, historicamente definidos.

Como decorrência da opção preferencialmente relativista que norteia as propostas de educação intercultural, no seu encaminhamento prático e teórico, há dificuldade de conciliar as dimensões universal e singular da condição humana. E quando iniciativas são feitas nessa direção, perde-se de vista que essa conciliação não pode ocorrer sem conflitos ou contradições já que a universalidade é presente-mente definida pela organização social capitalista, marcada por contradições e pela desigualdade.

to ao perigoso risco de uma prática sem parâmetros rigorosos de reflexão, que pode deslizar em direção ao efeito contrário daquilo que se pretendia alcançar.

Analisando os princípios que deveriam perspassar a educação intercultural, é possível ter uma idéia de como o "pragmatismo utópico" pode gerar distorções. É curioso verificar como a crítica que seus defensores dirigem à sociedade permanece fora dos muros da escola. Assim, a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica.

Em síntese, os artigos da LDB que tratam da educação diversificada e particularmente da indígena estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação; as contradições de classe que atravessam a instituição escolar - e que a língua, como a cultura, não são imunes ao processo de transformação social -, o processo educacional é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional molda as consciências a um certo tipo de organização social. Além disso, a generalização subjacente ao conceito «comunidades indígenas» escamoteia sua expressão plural.

A avaliação de que a escola é responsável por uma parte não negligenciável da formação para a cidadania, mas que continua a viver em um universo monocultural onde apenas a cultura dominante tem direito de ex-

## Os riscos e as armadilhas na LDB

Em que pese as resistências, é inegável que certos avanços foram feitos na ótica de uma perspectiva intercultural em educação. Esses avanços dizem respeito, sobretudo, à sensibilização crescente dos educadores ante a problemática da população escolar culturalmente diversificada. Contudo, o engajamento de professores e pessoas comprometidas com a questão possui uma característica particularmente significativa a qual chamaria de "pragmatismo utópico". Expressão que comporta termos aparentemente paradoxais, ela infor-

pressar-se, não merece retoques. Não menos atraente é a idéia de que uma sociedade em perpétua mutação cultural deve educar as crianças em uma ótica intercultural, em vista de sua inserção plena na vida social econômica contemporânea. Para isso, a proposta intercultural deveria basear-se numa pedagogia que se constrói em atos e se desenvolve na confrontação, na experiência e na análise, dirigindo-se para toda a população escolar sob o risco de, ao ser reservada para os «diferentes» reforçar estereótipos.

Se o "pragmatismo utópico" não é um mal em si, ele desliza para um terreno perigoso quando tenta purificar a escola dos males da sociedade. Nesse momento, seu discurso passa a ter apenas efeito de retórica e, por isso, não se apresenta como alternativa viável ou substancialmente diferente do que já é conhecido. Poder-se-ia replicar que se pretende simplesmente oferecer, na escola, uma formação humanista, ao que poderia ser respondido que se trataria de um "humanismo inútil". Isto porque a escola não pode renunciar a inculcação de regras e convenções sociais da modernidade ocidental capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita.

Tal renúncia impediria os grupos culturalmente diferenciados de transitar da socialização primária dada pela família, em direção à socialização secundária da objetividade social, mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere à um indivíduo. Assim, o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver ao discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.

Por fim, esses riscos e armadilhas apontam para a possibilidade de serem obtidos melhores resultados em propostas desenvolvidas

sem o crivo da educação formal e do importante papel que os movimentos sociais organizados têm a cumprir, mas que devem estar atentos para a linha tênue que separa o respeito à diferença, de sua negação.

## A guisa da conclusão

A questão da educação e da diversidade cultural é complexa e, sem uma reflexão atenta, não se poderá evidenciar os melhores caminhos a serem trilhados. Mas, a recente experiência de outros países e, sobretudo, a compreensão histórica desse processo, será um norte importante para os educadores comprometidos com a transformação. Voltar os olhos para o passado, buscando avaliar as lições vividas no Brasil e no plano internacional, é exigência imprescindível para não cometermos os mesmos erros, os mesmos equívocos. A começar pela crença de que a problemática sobre diversidade cultural é uma "novidade".

A Antropologia se constituiu, enquanto disciplina, entre os séculos XVIII e XIX, em torno da preocupação de compreender a diversidade cultural. O conhecimento produzido pelos antropólogos, não imunes ao processo histórico, sofreu transformações e foi objeto de crítica interna. Limites teóricos foram apontados nas formulações sobre as diferenças e o próprio "olhar" da antropologia alargou-se quando as "sociedades primitivas" sofreram o irrefutável efeito da universalização capitalista.

Não se pode dizer que entre os antropólogos haja consenso na maneira de conhecer e interpretar a diversidade cultural humana que percorre um gradiente cujos pólos são as perspectivas culturalistas ou relativistas, de um lado, e anti-relativistas ou racionalistas, de outro. Mas a sua experiência reflexiva sobre a questão não pode ser negligenciada ou menosprezada, sob o risco de se pretender "reinventar a roda" e, com isso, desavisada e acriticamente alimentar a manutenção da mesma ordem social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica* - teoria e pesquisa. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO (org.). *Op. cit.*, 1986.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, nº 20, Campinas, pp, 54-64, 1996.

Este trabalho discute a vinculação entre ciência e relações sociais no período de transição feudalismo/capitalismo. Através de alguns clássicos do Renascimento, analisa a nova ciência emergindo das lutas contra a feudalidade e sendo sistematizada juntamente com a criação da sociedade burguesa. Explícita, ainda, o conflito entre as duas civilizações revelando-se no embate entre ciência e fé. No período de ascensão da sociedade burguesa, defende-se que a educação pública deve limitar-se a instruir os indivíduos com os conhecimentos acumulados pelas gerações precedentes. A partir destas questões é possível estabelecer os fundamentos da chamada Escola Tradicional, em sua relação com a prática social mais ampla.

Palavras-chave: transição feudalismo/capitalismo, ciência, educação, instrução, escola tradicional.



*The relation between science and social life in the transitional process from feudalism to capitalism is discussed in this article. Through some of the classical authors of the Renaissance it analyzes the new science rising from the struggles against feudalism and being systematized along with the establishment of the bourgeois society. It explains the conflict between the two civilizations which is revealed in the struggle between science and faith. In the period of the rise of the bourgeois society, it is advocated that public education should be limited to instruct the individuals with the knowledge accumulated by the preceding generations. These issues make it possible to establish the basis of the so called traditional school in its relation with the larger social practice.*

*Keywords: transition feudalism/capitalism, science, education, instruction, traditional school.*

# Relação entre Ciência, Sociedade e Educação

Maria Terezinha  
Bellanda Galuch

Professora Assistente do  
Departamento de Teoria e  
Prática da Educação da  
Universidade Estadual  
de Maringá.

*"Uma obra só tem valor na sua moldura  
e a moldura dum obra é sua época."*

Renan

## A luta entre feudalismo e capitalismo no Brasil e a prática da ciência e da educação

Nosso entendimento é que a história não é um processo linear e harmônico, ao contrário, é nos confrontos e através deles que ela se faz. Isso significa que avanços podem ser seguidos de retrocessos, não havendo um ponto certo a ser atingido, nem tampouco um caminho trilhado aprioristicamente.

No seu desenvolvimento existem períodos marcados pelo embate frontal entre o novo e o velho, onde o novo, ao se por, ameaça e destrói o antigo. Por outro lado, o antigo, na tentativa de manter-se, usa de todos os meios para não ser derrotado, chegando mesmo a sacrificar a vida daqueles que, de alguma forma, colocam em dúvida sua legitimidade. Assim, podemos acompanhar o nascimento de uma sociedade até a sua fase acabada.

Portanto, a compreensão do processo de transição do feudalismo para o capitalismo é mais plena de significado quando a análise se põe no campo das lutas travadas entre as duas so-

iedades, no qual a moderna vai, gradativamente, se estruturando enquanto a velha perde cada vez mais sua capacidade de sustentação.

Revivemos essas lutas quando examinamos o pensamento dessa época. Se nele aparece a dúvida é porque algo de diferente estava acontecendo na prática dos homens, pois estes não iriam, de repente, mostrar-se insatisfeitos com valores que lhes foram cuidadosamente transmitidos e incorporados à vida, se a sociedade não estivesse passando por mudanças, isto é, se algo novo não estivesse sendo silenciosamente gestado.

E quais armas são utilizadas no embate entre feudalismo e capitalismo? A Igreja Católica, que durante a Idade Média "naturalmente" respondia a tudo e ditava as normas que os homens deviam seguir, aos poucos, revela-se impotente diante do saber produzido pela observação e experimentação, ou melhor, pela ciência. Enquanto a fé não tinha nada que a contrariasse, que duvidasse de suas verdades, de seus valores e de seus princípios, estes eram seguidos como dogmas sem que o fossem sentidos assim. A partir do momento que os homens começam a dar explicações racionais e comprová-las empiricamente, o que antes era verdade aceita torna-se questionável, e de verdade "natural" transforma-se em dogmática.

O grande baluarte da burguesia nascente são as ciências. À medida que a atividade comercial se amplia, a nova classe incorpora à produção os conhecimentos sobre a natureza. A Igreja, serva fiel do feudalismo, insurge-se como principal adversária das ciências, mesmo porque qualquer abalo na organização social traria consequências imediatas para a instituição religiosa.

Assim, fica evidente que o feudalismo tinha a seu favor a fé e a força política que a Igreja Católica desempenhava; a sociedade nascente tinha como ponto de apoio a ciência. A prática produtiva burguesa mostrava aos homens que o poder estava na razão e não na fé e que poderiam agir segundo o juízo humano, podendo, inclusive, interferir e modificar a natureza, o que significava abandonar a providência divina.

Toda esta mudança não acontece repentinamente, como também não é resultado do desejo espontâneo de alguns homens. É certo que alguns espíritos conseguiram traduzir com maior nitidez esse processo e expressá-lo em níveis teóricos mais claros, mas isso não quer dizer que primeiro a mudança foi teorizada para, posteriormente, dar curso às transformações práticas.

Tomando como princípio norteador a tese de que os homens pensam mediante os fatos que a prática concreta lhes impõe, percebemos que pensadores como Locke (1632-1704), Rabelais (1495-1554), Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Descartes (1596-1650), Bacon (1561-1626), Pascal (1623-1662), Galileu (1564-1642), dentre outros, revelam com concisão a nova ciência diretamente ligada à sistematização da sociedade da produção para a troca. O que falam não indica simplesmente a supremacia da razão, mas faz ver que a ciência dos antigos não respondia às necessidades dos novos tempos.

Porém, dizer, hoje, que o método dos medievais era infrutífero ou falso, como dizia Bacon, é só dizer meia verdade, já que são as relações sociais que, ao sofrerem mudanças, exigem uma nova ciência capaz de contribuir para a continuidade do processo civilizatório em andamento. Ao se acreditar nas idéias como expressão da vida material, é inadequado declarar que os filósofos<sup>1</sup> medievais estiveram equivocados. Para a época em que estavam inseridos respondiam a contento às necessidades daquela sociedade, mas quando as trocas começam a dar unidade aos homens a *utilidade* das coisas transforma-se em símbolo da nova ordem, daí sim a contemplação, que traduzia o pensamento da Idade Média, deixa de ter valor na sociedade que precisa de um conhecimento objetivo sobre as coisas.

Mas, onde os modernos encontrariam um modelo de ciência?

Alembert (1717-1783) assinala, no Discurso Preliminar da *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios*, publicada na França no século XVIII, que o debate do desenvolvimento das ciências estava na Antiguidade, mas os seus avanços

<sup>1</sup> Estamos chamando de filósofos aqueles que se ocuparam de questões que traduzem as preocupações e necessidades do momento de transição, especialmente aqueles que discutem as ciências, sejam eles gramáticos, literários, retóricos, matemáticos, médicos ou profissionais ligados às artes mecânicas.

ficaram esquecidos por doze séculos. Isto porque, na Idade Média, eram poucos os que se dedicavam às atividades científicas e, quando o faziam, cada um se ocupava com objetos diferentes, sem realizar intercâmbios sobre seus estudos ou leituras a respeito de conteúdos já dominados. "Esqueciam" que através da leitura é possível tomar conhecimento das pesquisas e descobertas que outros estavam fazendo ou já tinham feito e pensado. É justamente esta troca de informações que durante os séculos das trevas - assim a burguesia revolucionária se referia à Idade Média - quase não foi realizada.

No afã de encontrar um modelo que se distanciasse do feudalismo e que possibilitasse uma maior definição da organização que estava nascendo, os homens do início da modernidade se voltam para a Antiguidade clássica na tentativa de descobrir a fonte do que seria o novo em todos os sentidos. Nas civilizações greco-romanas identificam um modelo de sociedade democrática que contrariava o poder centralizador vivido no feudalismo; encontravam, ainda, um modelo de República, de virtude, de homem e de ciência.

Se durante a Idade Média os antigos ficaram esquecidos, no período que a sucede acontece uma verdadeira inversão. Após longos séculos no anonimato essas obras renascem, impulsionadas pelo desenvolvimento da imprensa, contrariando o conhecimento veiculado pelos filósofos medievais. Segundo *Alembert*, os antigos são retomados e suas obras lidas como se fosse suficiente apenas conhecê-las.

Quando os homens visualizaram as luzes, lembra *Alembert*, seus conhecimentos estavam num estágio pueril. Como acreditaram que através dos antigos obteriam todo o saber, valorizaram somente a memorização. Leram tudo deles, mas esqueceram de observar<sup>2</sup>.

Esta prática de leitura e memorização é o motivo de grandes questionamentos por parte

daqueles que apreendem as necessidades da época. Ora, os tempos são outros, diferem em muito da época em que os gregos e romanos haviam escrito. Os viajantes, com a ajuda da agulha imantada, estavam conquistando novas terras e mares, como consequência o comércio interligava os homens mais distantes. O Estado e a Igreja, aos poucos, perdiam a hegemonia e uma nova ordem social se constituía, caracte-

**A história não é um processo linear e harmônico, ao contrário é nos confrontos e através dos que ela se faz. Isso significa que avanços podem ser seguidos de retrocessos, não havendo um ponto certo a se atingir.**

rizando-se por uma sociedade que valoriza o trabalho, as artes mecânicas, o saber útil para a produção e a ciência.

A ciência, para os modernos, constitui-se na fonte de saber e de utilidade. Procurando nela as respostas às necessidades práticas, o conhecimento dos antigos passa a ser visto como especulações estérteis. Assim, era fundamental pesquisá-las, mas não tomá-las como completas.

Bacon, ao discutir esta questão, parte do princípio de que os antigos representam a juventude do mundo, os modernos a velhice. E, se estes adquiriram mais experiências são eles que devem revelar a verdade e não os "jovens". Eis sua justificativa:

*E do mesmo modo que esperamos do homem idoso um conhecimento mais vasto das coisas humanas e um juízo mais maduro que o do jovem, em razão de sua maior experiência, variedade e maior número de coisas que pôde ver, ouvir e pensar, assim também é de se esperar de nossa época (se conhecesse as suas forças e se se dispusesse a exercitá-las e estendê-las) muito mais que de priscas eras, por se tratar de idade mais avançada do mundo, mais alentada e cumulada de infinitos experimentos e descobertas. (Bacon, 1979, p. 51).*

<sup>2</sup> *Alembert* é capaz de fazer esta crítica, de perceber os "erros" cometidos por aqueles que tomaram os antigos como modelo sem procurar superá-los, porque sua época fornecia elementos que mostravam que a simples leitura e memorização dos antigos não teria sido suficiente para chegar ao desenvolvimento que os homens haviam alcançado no século XVIII.

A tese de Bacon encontra seu eco em Pascal, quando este escreve que os antigos são a infância da humanidade, por isso sua ciência é o início e não o fim. Os velhos, ao contrário do que se pensa, são os modernos, pois são eles que receberam os conhecimentos dos antigos a partir dos quais puderam produzir outros tantos. Por isso, os antigos não deveriam ser desprezados nem, tampouco, serem vistos como deuses, donos de todo saber, já que as ciências não são construídas por uma única pessoa, resultam de estudos e pesquisas dos homens, enquanto humanidade, que vão transmitindo o fruto de seus estudos de geração para geração. Reitera Pascal: o mais moderno, indubitavelmente, tem maior domínio sobre um assunto, contando sempre com o conhecimento de seus antecessores e contemporâneos para incrementá-lo. Não basta menosprezar os antigos, é preciso haurir deles tudo o que há de útil para o progresso das ciências e, por conseguinte, da sociedade. Estando atento às transformações sociais e aos avanços das ciências, escreve que a partir dos

tas dos homens de sua época "têm maior campo", por isso podem enxergar muito além, não quer dizer que os olhos humanos ganhar uma composição diferente. Porém, não se pode negar que ficaram mais "equipados" em matéria de investigação, uma vez que os instrumentos que agora dispõem ampliam seus limites físicos. Como diz Bacon, o compasso e a régua possibilitam que todos tracem um círculo e uma reta perfeitos, pois os instrumentos igualam os homens, dispensando suas diferenças naturais. Todavia, o que, de fato, tornou a visão mais aguçada não foram só os instrumentos criados pelos homens. Estes ganham um novo sentido, dado que são produtos das novas relações sociais. Over, o enxergar é um ato social e por ser social é histórico. A necessidade das trocas, levada a cabo pelo comércio, impôs aos homens o desafio de construir instrumentos que os auxiliassem principalmente nas viagens, dando-lhes a certeza de conseguir vencer a rota desejada. A descoberta de instrumentos como o telescópio, a bússola, o astrolábio e a pólvora

provocou uma verdadeira revolução na vida dos homens, fazendo com que muitos creditassem apenas a isso a queda das vendas que os impediam de enxergar. Porém, essas descobertas

## A compreensão do processo de transição do feudalismo para o capitalismo é mais plena e significativa quando analisamos o campo das lutas travadas entre as sociedades

primeiros conhecimentos que os antigos detinham sobre a natureza foi possível conquistar muitos outros, inclusive conhecer algo que não tinham conseguido enxergar, mesmo que já existisse.

*Achando-nos no nível a que nos levaram, de menor esforço precisamos para subir mais alto, e com menor fadiga e menor glória nos encontramos acima deles. Destas alturas podemos descortinar coisas cuja visão lhes era vedada. Nossa vista tem maior campo* (Grifo nosso) (Pascal, Apud: Mauriac, 1961, p. 29).

No trecho acima citado, Pascal levanta uma questão cuja interpretação nos leva a perceber que os homens enxergam as coisas mediante suas necessidades. Enquanto os medievais olhavam a natureza para contemplá-la como criação de Deus, os modernos olham-na pensando no comércio. Ao afirmar que as vis-

ões não seriam necessárias se não estivessem acompanhadas da revolução que se efetivava nas relações sociais pelo desenvolvimento do comércio. Assim, o "maior campo" do qual fala Pascal são, em última instância, as novas relações sociais de produção, as quais tinham o seu progresso diretamente ligado ao avanço das ciências.

## A conciliação entre ciência e fé

Analisando o período de transição feudalismo/capitalismo percebemos que, em vários pensadores, o embate entre ciência e fé consubstancia-se na conciliação entre ambas. Isto se deve ao fato de que, nos séculos XVI-XVII, mesmo a burguesia possuindo algum poder econômico, não possuía poder político sufi-

ciente para enfrentar a Igreja. Por isso, ao atacar a feudalidade e sua instituição maior - a Igreja - defendem que Deus é o criador do mundo, mas que "seus filhos" têm o poder de transformá-lo, ao invés de apenas contemplá-lo. Proclamam que a filosofia deveria limitar-se a discutir questões referentes ao mundo terreno, diretamente ligadas à vida prática, principalmente à ciência. A religião ficaria responsável por tudo o que diz respeito à salvação da alma, ao como alcançar o céu. Observa-se, portanto, que Deus não é negado, mas a grande reivindicação consiste em deixar Deus reinar no céu, para que na Terra reinem os homens. Como diz Galileu Galilei, "... a intenção do Espírito Santo é ensinar-nos como se vai para o céu e não como vai o céu." (1988, p. 52). São idéias que mais tarde estarão na base da separação entre Igreja e Estado.

De que outra forma um filósofo moderno, dos séculos XVI-XVII, poderia expressar sua simpatia pela ciência sem sofrer perseguições da Igreja, senão buscando conciliar ciência e fé?

Galileu é um exemplo desse pensamento que prima pela conciliação, por temer as investidas do antigo regime. A conciliação faz-se presente, sobretudo, nas cartas onde discute questões referentes à ciência e à religião, especialmente aquelas endereçadas a Benedetto Castelli, a Piero Dini e a Cristina de Lorena, escritas entre 1613-1616. Nelas, Galileu toma por princípio básico que o que é de competência das ciências jamais poderia ser buscado nos textos sagrados. Considerando que ciência e fé pertencem a campos opostos, para não colidirem, ambas deveriam definir seus domínios e respeitar seus limites, evitando, assim, o atrito. Isso nos faz perceber que a conciliação expressa, na verdade, a separação entre a feudalidade e a realidade burguesa em ascensão.

Para saciar seu desejo de conhecer o universo, Galileu não segue o caminho dos aristotélicos e, ao anunciar que estavam equivocados, cria motivos para dar início a um grande conflito com a Igreja cuja culminância é sua retratação perante o Tribunal da Inquisição. Mesmo querendo evitar o embate,

Galileu deu um novo rumo às ciências, e isso não significava apenas substituir a concepção neste campo mas, principalmente, mudar a forma de ser e pensar, romper com a autoridade

## O feudalismo se favorece a fé e a força política que a Igreja Católica sempre teve a sociedade nasceram a ciência e o ponto de apoio à ciência

divina, com a fé dogmática e levar os homens a acreditar em si próprios como sendo capazes de ir muito além daquilo que a tradição medieval os fazia crer, bastando para isso apoiar em-se na observação e na experimentação.

Vivendo a luta entre duas civilizações, traduzidas no embate entre ciência e fé, depende suas forças em favor da necessidade de assegurar a autonomia das ciências. Considera absurdo que os homens continuem buscando as verdades na Bíblia quando já se tem claro que elas estão contidas no "*grande livro da natureza*". Os intérpretes das Sagradas Escrituras, diz ele, atendo-se ao significado absoluto das palavras, podem incorrer em gravíssimos erros, como bem o demonstra no trecho aqui transcrito.

*Visto, pois, que a Escritura, em muitas passagens, não apenas permite, mas necessariamente exige exposições diferentes do aparente significado das palavras, parece-me que nas discussões naturais ela deveria ser citada somente em última instância. Porque, procedendo igualmente do Verbo divino a Sagrada Escritura e a natureza, aquela como palavra escrita do Espírito Santo e esta como perfeíssima executora das ordens de Deus, sabendo-se agora, ainda mais, que a Escritura diz muitas coisas diferentes da verdade absoluta, quanto ao aspecto e significado da palavra, a fim de adaptar em-se ao entendimento de todos, e sendo, todavia, a natureza inexorável, imutável e indiferente a que suas recônditas razões e modos de operar sejam acessível ou não ao entendimento dos homens, razão pela qual jamais transgride os termos das leis a ela impostas, parece-me que o concernente aos efeitos naturais, que a ex-*

periência sensível coloca-nos diante dos olhos, ou que as necessárias demonstrações comprovam, não deva de maneira alguma ser colocado em dúvida pelas passagens da Escritura devido ao fato de haver nas palavras uma aparência de significado diferente (Galilei, 1988, p.19).

Dize que o velho e o novo se afeiçoaram como o diabo, e dize que a verdade é a que se relaciona com a sociedade, e não a que se relaciona com a ciência, pois a ciência contribui com o progresso civilizatório.

Se Galileu buscava conciliar ciência e fé, defendendo que cada uma pertence a "mundos" diferentes, Rabelais (1494-1554), mesmo não discutindo diretamente sobre as ciências, não é diferente no que se refere ao aspecto conciliador de suas idéias. Constatando que a sociedade precisava ser transformada, mas não encontrando apoio suficiente na classe burguesa em ascensão, reveste suas críticas com sátiras e personagens gigantescos para rir daquilo que é extremamente sério para a sociedade feudal: a Igreja e a escolástica.

No cômico encontra um meio de não se comprometer inteiramente nas críticas que dirige à Igreja. Tanto é que não rompe com o catolicismo e com a crença em Deus. Sua grande crítica refere-se ao modo como vivem os religiosos. Defende que estes devem se desvencilhar dos costumes perversos e do ócio e se voltarem para uma religião interiorizada, contrária aos rituais católicos imbuídos de dogmatismo. Vivendo no ócio, diz Rabelais, padres e monges são parasitas do trabalho alheio tal como o macaco. São inúteis na nova sociedade onde o trabalho é um valor. Por isso escreve:

... quando se souber por que, numa família, os macacos são sempre motivo de troça e de escárnio, compreender-se-á a razão pela qual os monges costumam ser evitados, tanto pelos velhos quanto pelos moços. O macaco não vigia a casa, como o cão; não puxa o carro, como o boi; não produz leite nem lã, como a ovelha; não carrega peso, como o cavalo (...) Assim também, o monge (quero referir-me a esses monges indolentes) não trabalha, como o camponês; não defende a pátria, como o militar; não cura os doentes,

como o médico; não prega nem doutrina, como o bom doutor evangélico e pedagogo; não proporciona comodidades e coisas necessárias à república, como o comerciante. Eis porque todos eles são apupados e detestados. (Rabelais, 1986, p.192).

Se na crítica que faz aos religiosos Rabelais explicita sua negação aos valores feudais, esta visão não é menos significativa quando se ocupa da educação.

Ao relatar a forma como o gigante Gargantua foi educado, o contraste entre o novo e

o velho vem à tona, com destaque à ineficiência da educação medieval para um jovem que vive o início da modernidade. Embora faça a crítica através da sátira, Rabelais é muito claro ao dizer que a memorização dos livros dos antigos e/ou sagrados, aliada ao mero estudo do grego e do latim, não forma o jovem apto para enfrentar os desafios que a nova forma de vida lhe reserva. A sua ênfase é para os conhecimentos úteis à vida prática.

Em *Pantagruel* há um trecho muito conhecido, principalmente porque a maioria dos manuais de História da Educação traz como elucidativo da educação humanista, no qual Gargantua redige uma carta ao filho Pantagruel aconselhando-o sobre as matérias que seria importante estudar. Dada sua grande expressão, também nós o transcrevemos.

*E quanto ao conhecimento dos fatos da natureza, quero que a eles te apliques curiosamente, que não haja mar, rio ou fonte cujos peixes não conheças; todas as aves do ar, todas as árvores, todos os arbustos e frutos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedras de todo o Oriente e do Meio-dia, nada te seja desconhecida.* (Rabelais, 1991, p. 306).

Pede, ainda, para Pantagruel não se esquecer da anatomia, para que o "outro mundo que é o homem" seja perfeitamente conhecido.

O fato de Rabelais recomendar o estudo da natureza e da anatomia, simples e óbvio em nossos dias, aponta para a existência de um conteúdo novo. Em épocas anteriores à de Rabelais jamais se admitiria que a criação de Deus pudesse ser racionalmente desafiada, como

também não se reconhecia a dignidade do trabalho manual. No entanto, em *Gargantua*, Rabelais exalta uma educação que, além da natureza, indui o conhecimento dos artesãos, o saber praticado nas oficinas, em suma, uma educação que indui a própria vida dos homens. Ao descrever "o que fazia Gargantua quando o tempo estava chuvoso", coloca:

... iam ver, às vezes, como se forjavam os metais ou como se fundiam as peças de artilharia, e visitavam os lapidários, os ourives, os canteiros, os alquimistas, os moedeiros, os tapeceiros, os tecelões, os veludeiros, os relojoeiros, os espelheiros, os impressores, os organeiros, os tintureiros e outras categorias de operários. Distribuindo vinho a todos, aprendiam e consideravam a indústria e a invenção dos ofícios. (Rabelais, 1986, p. 135-6).

Isto parece dizer que Rabelais apreende subjetivamente as transformações práticas que estavam sendo consolidadas nas condições objetivas e que, portanto, almejava para a educação a ciência que os homens comuns, como os artesãos, estavam aplicando na produção de mercadorias, na navegação e em outros setores da atividade laborativa. Este era o conteúdo necessário para a sociedade que estava sendo gestada. O grego, o latim, as especulações metafísicas e tudo aquilo que era valor para a Idade Média, mesmo que os escolásticos ainda insistissem em transmitir, transformam-se em banalidades para a sociedade da mercadoria.

Este tipo de crítica existe no século XVI e início do XVII mas não com a intensidade e radicalidade que ela assume no final do século XVII e durante o XVIII até a Revolução Francesa, quando a burguesia conquista o poder. Até chegar ao grau de radicalidade encontrado, por exemplo, no pensamento de iluministas como Voltaire e Diderot, muitos recuos, oscilações e conciliações são feitos. Na época de Galileu e Rabelais, a burguesia emergente ainda não estava em condições de defender-se diante dos ataques dos

poderes constituídos, conseqüentemente seus opositores deveriam ser suficientemente sagazes ao colocarem suas novas idéias. Assim, acabam fazendo duas coisas ao mesmo tempo: posicionam-se contra o Antigo Regime e simulam respeitar o poder político que seus representantes ainda detinham. Galileu soube muito bem fazer isso. Tinha o exemplo de Bruno, que radicalizou suas idéias e por isso foi penalizado pela pujança feudal.

Eis aqui elementos que nos levam a refletir sobre a história. Ela é feita de lutas que ganham maior intensidade em determinados momentos. À medida que os poderes feudais percebem o seu mundo desmoronar e das suas ruínas surgir um novo, punem com maior violência aqueles que cometem heresias em relação à antiga ordem. Quanto mais o poder é questionado e enfraquecido, mais intensa é a luta por manter-se e, nessa luta, as armas ficam cada vez mais violentas. Um exemplo é a Inquisição praticada pela Igreja Católica. Porém, apesar do perigo, não faltaram filósofos que teorizassem sobre as mudanças sociais. Destacamos, ainda, Bacon e Descartes por serem pensadores que ao tratarem do novo método e da nova ciência revelam que na sociedade moderna não há espaço para especulações e contemplações. Tal como alguns de seus contemporâneos, são meticolosos na exposição de suas idéias. Tanto é que Descartes, logo de início, anuncia que vai apresentar o método que ele seguiu para chegar ao conhecimento, entretanto adverte que não o está indicando aos demais. Quem quiser que faça sua própria opção.

A burguesia ao atacar a feudalidade busca a instituição maior - a Igreja - de modo que desecore o mundo nas que "seus filhos" têm poder de transformá-lo ao invés de apenas contemplá-lo

Não podemos perder de vista que no *Discurso do Método*, de Descartes, ou no *Novum Organum*, de Bacon, a questão não se restringe ao método em si. A defesa de um novo método, levada a cabo pelos referidos autores<sup>3</sup>, não pode ser compreendida fora das

<sup>3</sup> Para a reflexão que estamos encaminhando, pouco importa a diferença existente entre Bacon e Descartes. O que nos interessa é a maneira como eles captam o movimento social. Neles é possível perceber como novas relações entre os homens vão produzindo a consciência de que as coisas precisam ser diferentes.

novas relações que os homens estão contraindo na produção de suas vidas. À medida que ambos rotulam os conhecimentos predominantes de mentirosos, frívolos e inúteis cri-

Ler e interpretar esse "grande livro" implicava em romper com a antiga concepção de ciência e conhecimento. Significava deixar de especular para, observando e experimentando,

agir segundo o conhecimento produzido pela ciência moderna.

Bacon acredita que a nova ciência, proporcionando conhecimentos úteis e verdadeiros para a sociedade da merca-

doria, concederia aos homens o poder de repararem o pecado original. Através da ciência poderiam, enfim, exercer domínio sobre as "criaturas" de Deus.

*Pelo pecado o homem perdeu a inocência e o domínio das criaturas. Ambas as perdas podem ser reparadas, mesmo que em parte ainda nesta vida; a primeira com a religião e com a fé, a segunda com as artes e com as ciências. Pois a maldição divina não tornou a criatura irreparavelmente rebelde; mas, em virtude daquele diploma: 'Comerás do pão com o suor de tua fronte', por meio de diversos trabalhos (certamente não pelas disputas ou pelas ociosas cerimônias mágicas), chega, enfim, ao homem, de alguma parte, o pão que é destinado aos usos da vida humana. (Grifo nosso). (Bacon, 1979, p. 230).*

## A burguesia ataca a feudalidade e a instituição maior - a Igreja - defendendo que o século XVIII do mundo nasce "sem filhos" tem poder de transformação ao invés de parasitar o contemporâneo

ticam a forma como o conhecimento era produzido e a própria organização social, onde a vida parece fugir a cada dia. No fundo, o método proposto mostra que nas coisas e fenômenos há um conhecimento que pode ser adquirido pela via da razão e que é possível avanços nas forças produtivas aprisionadas pelas relações feudais.

Certos da necessidade de ciência e religião serem tratadas separadamente, esforçam-se para que o estudo de então, restrito aos livros sagrados e antigos, fosse abandonado em prol do estudo do "livro da natureza". Defendem que esta é a grande obra a ser explorada, na qual está contido um conteúdo que, tendo suas leis decifradas, pode ser aplicado nas atividades práticas. Por isso a importância do método. Descartes assim fala:

*... é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e a ação do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos mistérios de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. (Descartes, 1991, p. 63).*

## Educar é instruir

Vencida a luta contra a sociedade feudal, na França, a República burguesa formaliza a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", na qual os princípios de liberdade e igualdade são privilegiados. Condorcet, autor de um dos projetos para a escola pública<sup>4</sup>, inclui nessa igualdade o direito à instrução<sup>5</sup>, pois se ainda há algo dividindo os cidadãos em diferentes classes, dedara, tal distinção "é aquela

<sup>4</sup> Cinco Projetos são apresentados no período em que a instrução pública esteve em pauta nas preocupações revolucionárias. Dentre eles o de Condorcet, cronologicamente o segundo a ser levado à Assembleia Nacional (lido em abril de 1792, mas não apreciado pela Assembleia). Nesse Relatório, Condorcet planifica um sistema de ensino desde o primário ao grau superior, onde a concepção liberal clássica é tomada como fio condutor. (Para maiores detalhes sobre esses projetos, consultar a obra "Origens da educação pública - a instrução na revolução burguesa do século XVIII", de Eliane Marta Teixeira Lopes.

<sup>5</sup> A burguesia levanta a bandeira da liberdade e da igualdade tendo como fundamento a propriedade privada. Para resolver tal contradição, dedara que a instrução é a via pela qual a riqueza seria alcançada, bem como a forma de colocar em prática a igualdade prescrita na lei.

que nasce de sua educação." (Condorcet, Apud: Buisson, 1929, p. 56). Para ele, os filhos do rico e do pobre jamais pertenceriam à mesma classe se não houvesse um ensino público que, através da instrução, os aproximasse. Instruídos, teriam condições efetivas para, no exercício dos direitos que a lei outorga, conduzir-se por sua própria razão.

Colocando a razão como o guia das ações humanas, os princípios morais da religião tornam-se, até certo ponto, dispensáveis para a organização da sociedade burguesa, fundamentada na propriedade privada. A autoridade, antes praticada pela Igreja, é agora praticada pela sociedade civil que delega como crime qualquer ameaça aos bens alheios. Excluída a religião de Estado, são as relações sociais de natureza contratualista a principal fonte de poder sobre os homens e que estão impressas nas leis a serem obedecidas. Para não sofrer penalizações, o indivíduo deve obedecer a sua razão, que não é outra coisa se-

não a confirmação de tudo o que é burguês. Roubar, matar, controverter as leis, perturbar a ordem não é mais pecar con-

tra Deus, mas contra a propriedade. Este parece ser o sentido quando Condorcet diz: "a moral não deve depender da religião" e as escolas só podem ensinar os códigos laicos, comuns a todos os homens, assentados "sobre os princípios da razão". A este respeito, ainda, escreve:

*Aliás, quão importante é fundar a moral somente sobre os princípios da razão! Algumas mudanças que suportassem as opiniões de um homem no curso de sua vida, os princípios, estabelecidos sobre esta base, permanecerão sempre igualmente verdadeiros. (Apud: Buisson, 1929, p. 98)*

Mais adiante acrescenta:

*E que não se diga que uma tal opinião é irreligiosa! Ao contrário, jamais a religião deveria ser mais respeitável que no momento onde ela se limita a dizer: Vós conheceis estes deveres que vos impõe a razão, aos quais a natureza vos chama, que incita o interesse de vossa felicidade, que vosso coração mesmo ama no silêncio de suas paixões. (Apud: Buisson, 1929, p. 100-1).*

Condorcet, nestas duas passagens, assinala a questão de forma clara e precisa, porém a síntese pode ser encontrada na frase que se segue: "Que Deus exista ou não, a moral é a mesma." (Apud: Buisson, 1929, p. 52).

O que é, então, educar no contexto onde se elimina a religião e em seu lugar assume a crença na razão? O que é educar num período em que não existe uma moral diferente daquela que a razão burguesa determina?

Constant, em 1829, ao escrever *Da jurisdição do governo sobre a educação*, expõe que a educação pode ser considerada de duas formas. Uma como instrução, que consiste em "transmitir à geração nascente os conhecimentos, de todo e qualquer tipo, adquiridos pelas gerações anteriores"; outra como educação, enquanto "um meio de se apoderar da opinião dos homens, para conformá-los à adoção de uma certa quantidade de idéias, seja religiosas, morais, filosóficas ou políticas". Segundo

## Veridical ut contra societate fecit in rana a Republica burgues formaliza "Declaración de los Derechos de Hombre y Ciudadano", na qual os principios de liberdade e igualdad são o pilares

ele, esta é a forma que os homens adotaram no passado mas que está em desacordo com o seu tempo

Tendo sinalizado as duas formas como a educação pode ser concebida, coloca que ao Estado cabe oferecer aos cidadãos, exclusivamente, a instrução. Para ele, esta forma de educação é um bem positivo, à medida que toda conservação e ampliação do saber assim também o é. Portanto, é em nome desse bem que o Estado deve garantir instrução para todos.

Pensando a educação como uma forma de oferecer aos indivíduos os conhecimentos necessários para prosperarem na sociedade burguesa e indispensáveis à prosperidade da própria sociedade, Condorcet considera que "a educação deve limitar-se à instrução". Defende que se a educação ultrapassasse os limites da instrução estaria contrariando a liberdade das opiniões, uma vez que, na sociedade burguesa, as opiniões estão submetidas à razão e não mais às verdades reveladas.

Com a finalidade de estabelecer um sistema de ensino cuja *instrução* é o fio condutor, Condorcet propõe no seu projeto um ensino dividido em cinco graus que, juntos, habilitariam os indivíduos para responderem às necessidades da nova sociedade na sua fase hegemônica. Entendia que, preparando o espírito humano, a civilização poderia avançar mais rapidamente

A cada necessidade prática instigam e impulsionam os homens a se ocuparem com observações e experiências que resultam na ampliação do acervo cultural da humanidade

porque as futuras gerações receberiam aquilo que seus antecessores tinham descoberto com muitos sacrifícios. Para tomar posse das verdades, dos conhecimentos descobertos após muitas tentativas e erros, bastaria procurar as provas nos livros e/ou discursos. Esse seria o ponto de partida para dar continuidade ao progresso do espírito humano.

Mas, a ênfase na instrução passa, necessariamente, pela distinção que no século XVIII se fazia entre o método científico e o método de ensino. Através do método científico a ciência foi sendo, pouco a pouco, produzida. A cada dia, as necessidades práticas instigavam e impulsionavam os homens a se ocuparem com observações e experiências que resultavam na ampliação do acervo cultural da humanidade e no conseqüente emprego deste saber na produção de riquezas. Se a ciência acumulou, ao longo dos séculos, conhecimentos em todas as áreas, competia à instrução divulgar este tesouro. Defende-se a transmissão de tudo aquilo que os homens haviam conhecido através do método experimental, sem que os alunos tivessem a necessidade de refazer o processo<sup>6</sup>. De posse desses conhecimentos os jovens estariam preparados para viver numa sociedade onde a prosperidade/riqueza está diretamente vinculada à aplicação dos conhecimentos científicos à produção.

Na ciência encontrava-se a possibilidade de a nova sociedade prosseguir o seu desenvolvi-

mento material, uma vez que os valores burgueses fundamentavam-se na própria ciência. Logo, nas discussões sobre educação, as referências à formação moral não tratam de outra coisa senão destes valores. A esse respeito Condorcet é categórico ao afirmar:

*As ciências oferecem um interesse sempre renascente, porque elas fazem progressos,*

*porque suas aplicações variam ao infinito, porque se prestam a todas as circunstâncias, a todos os gêneros de espírito, a todas as variedades de caráter, como a todos os graus de inteligência e de*

*memória. Todas têm a vantagem de dar aos espíritos mais justeza e fineza ao mesmo tempo, de fazer contrair o hábito de pensar, e o gosto da verdade* (Apud: Buisson, 1929, p. 76-7).

Sobre esta mesma questão escreve no *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*:

*as eloqüentes dedações contra as ciências e as artes estão fundadas em uma falsa aplicação da história; e que ao contrário os progressos da virtude sempre acompanharam aqueles das luzes...* (Condorcet, 1993, p. 67).

Como "os progressos das virtudes sempre acompanharam aqueles das luzes" bastava o conhecimento, pois a moral era algo decorrente das luzes. Defendia-se que virtudes e saber caminham paralelamente, o que significa dizer que o homem que sabe tem valores que respaldam a sociedade. Se a ciência tinha vencido a luta contra a fé e desempenhado um papel decisivo na derrocada do feudalismo, ela deveria ser o conteúdo da nova educação. Nesse sentido é que a instrução, pura e simples, era suficiente.

A *Enciclopédia* oferece o exemplo claro para referendar que no século XVIII a grande preocupação está voltada para a instrução. Organizada com o cuidado de, em suas páginas, reunir todo o conhecimento produzido pela ciência, coaduna-se com a idéia iluminista da vul-

<sup>6</sup> O que estamos chamando de "refazer o processo" é a forma de transmitir, adotada pela escola, onde o aluno, através de experimentos, redescobre um conhecimento já sistematizado.

garização da ciência como a panacéia para os problemas da humanidade. A idéia de que basta instruir é divulgada no próprio verbete *enciclopédia*, quando Diderot esclarece:

*... a finalidade de uma Enciclopédia é de reunir os conhecimentos espalhados pela superfície da Terra; expor o seu sistema geral aos homens com quem vivemos, e transmiti-lo aos homens que virão depois de nós; a fim de que os trabalhos dos séculos passados não tenham sido trabalhos inúteis para os séculos que se sucederão; que os nossos vindouros, tornando-se mais instruídos, se tornem simultaneamente mais virtuosos e mais felizes, e que não venhamos a morrer sem ter sido bem dignos da espécie humana. (Diderot, 1974, p. 57).*

Se meio século mais tarde as ciências, na escola, vão ser mais identificadas pelo método do que pelo conteúdo, no crepúsculo do século XVIII é o conteúdo que interessa de perto. Como a nova sociedade está em processo de constituição e desconhece suas próprias contradições, os homens são levados a acreditar no desenvolvimento da inteligência em detrimento dos sentimentos. Nessa fase, o método experimental só é importante na produção da ciência, quanto à sua vulgarização basta o método de ensino para transmitir os conhecimentos acumulados. Tudo se encontra devidamente registrado nos livros e, para lutar pela vida, numa sociedade que objetiva o contínuo desenvolvimento das forças produtivas, a disseminação do saber moderno é o fator decisivo.

Condorcet acredita que uma vez concretizada a educação nesta perspectiva, haveria uma conseqüência social imediata. Como afirma nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, escritas em 1790, aumentaria a massa de luzes úteis na sociedade.

*Quanto mais os homens estão dispostos pela educação a raciocinar certo, a tomar as verdades como se lhes apresenta, mais também uma nação, que veria as luzes se desenvolver cada vez mais e se espalhar sobre um maior número de indivíduos, deve esperar obter e conservar boas leis, uma administração sábia e uma constituição verdadei-*

*ramente livre.. (Apud: Buisson, 1929, p. 57).*

Portanto, a instrução é vista como um veio através do qual poder-se-ia desenvolver nos indivíduos a inteligência. E isto seria uma condição para que a sociedade das liberdades encontrasse o apoio necessário para legitimar uma superestrutura convergente com a base material em ascensão.

*Devemos à nação francesa uma instrução ao nível do século XVIII, desta filosofia que, ilustrando a geração contemporânea, presagia, prepara e antecipa já a razão superior a que os progressos necessários do gênero humano chamam as gerações futuras. (Apud: Buisson, 1929, p. 96).*

Com estas palavras, Condorcet está argumentando para que a instrução contemple o conhecimento positivo (socialmente acumulado), com vistas à superação da vida contemplativa dos medievais dominada por vícios e superstições. Uma de suas preocupações é instruir "o povo nas novas leis, nas observações da agricultura, nos métodos econômicos", tudo o que está ligado ao novo conteúdo social. Propõe também o ensino da "arte de se instruir por si própria"

É bom lembrar que no século XVIII a organização de enciclopédias está em evidência. E como se acredita que a educação oferecida pelo Estado deve se ocupar apenas com a instrução, depois de o aluno adquirir os rudimentos da leitura e aprender alguns princípios gerais, poderia continuar sua instrução mesmo tendo deixado a escola. Para tanto, bastaria a quem tivesse interesse, de posse de algumas noções básicas, procurar as palavras no dicionário, os verbetes nas enciclopédias, saber orientar-se

Visando desenvolver a inteligência, o capitalismo se satisfaz perfeitamente com a instrução que pode ser dada através da ciência acumulada, os livros e os manuais preparados para a vida fora da escola.

num mapa, num plano ou desenho; servir-se corretamente do índice de uma obra a fim de, por si só, adquirir o conteúdo que rompeu com a feudalidade e que, agora, se ajusta à organização em curso.

Um fato a ser considerado é que os tratados versando, por exemplo, sobre as artes me-

cânicas há muito podiam ser encontrados. Nestas obras alguns mecânicos se arriscavam a tornar público o que suas experiências lhes haviam ensinado. Havia, inclusive, filósofos interessados em unir o saber prático ao conhecimento teórico. Isto é o indício de que no século XVIII o conhecimento necessário à sociedade burguesa já estava sistematizado e devidamente registrado. Bastava lê-los para obter o saber construído pelos homens que tinham se dedicado a experimentos e catalogado os resultados sob a forma de tratados, verbetes ou livros. O aluno estava isento da tarefa de refazer o caminho pelo qual o "cientista" havia passado até alcançar o resultado final. Mais importante era incorporar, através da leitura e memorização, o conteúdo da ciência moderna.

Mesmo sem estarmos tratando diretamente das teorias pedagógicas, os princípios da chamada Pedagogia Tradicional, exaustivamente criticados pelos teóricos escolanovistas, aparecem quando entendemos que, no século XVIII, todo interesse se liga à instrução. Não intentamos tomar partido nem da "Escola Tradicional" nem da "Nova", uma vez que é impossível decalcar ou transplantar quaisquer teorias pedagógicas. Elas perdem seus conteúdos se hauridas do contexto que as engendrou, porque tanto as teorias como as questões para as quais buscam respostas são oriundas de períodos e espaços sociais datados. Logo, ambas aqui mencionadas, estão diretamente ligadas às lutas de suas respectivas épocas. Urge, então, sublinhar que no momento acima abordado, quando uma nova sociedade estava sendo consolidada, tudo o que pertencia ao Antigo Regime era retrógrado, portanto, definia-se uma nova educação. O novo conteúdo - a verdade científica - poderia ser encontrado nos livros, enquanto registro das pesquisas realizadas pelos homens, quer dizer, fruto da razão humana que desvenda a realidade exterior, não da autoridade ou fé. Era este o saber que a instrução pública deveria assumir a responsabilidade de transmitir. Não existia outra, senão a ciência acumulada pelas gerações anteriores, que respondesse, a contento, aos anseios e necessidades da burguesia dominante. Não se discutia o como ensinar, mas fundamentalmente o que ensinar, porque é o conteúdo que realmente fazia a diferença, este sim se constituía no elemento novo, rompia com o passado. A sociedade estava sendo organizada a partir de novas bases, onde o conheci-

mento - a ciência - poderia garantir "a ordem e o progresso", tanto no âmbito material como no desenvolvimento do espírito humano.

Neste sentido, o capitalismo na sua forma clássica - livre concorrência - visando o desenvolvimento material, se satisfaz perfeitamente com a instrução, dado que, através da ciência acumulada, os jovens estariam se preparando para a vida fora da esfera escolar. E, na luta pela vida, saberiam empregar os conhecimentos científicos que promovem o desenvolvimento da produção.

Podemos dizer, então, que estamos diante dos princípios da "Escola Tradicional" e, entendendo-a no contexto da hegemonia de uma classe, percebemos a incoerência das críticas tecidas pelos escolanovistas, pois ela não comete os pecados de que tanto a acusam. Preocupar-se tão somente com a instrução não é um erro ou uma verdade quando compreendida do ponto de vista das lutas humanas. Locke, quando inaugura o fundamento dessa pedagogia com a tese de que a criança é uma tábula rasa, não está só querendo provar que o homem não possui idéias inatas, mas combatendo os fundamentos da escolástica que concebia como verdade as elucubrações mentais de alguns espíritos dotados de uma essência divina. Depois das antigas forças terem sido derrotadas, a nova empreitada consistia em reorganizar as instituições a partir dos princípios liberais burgueses, portanto era preciso formar o homem para agir e produzir. A educação, tomando como pressuposto que os homens agem em conformidade com aquilo que pensam e que para agir bem é preciso pensar positivamente, se resume em desenvolver a inteligência. Não existindo idéias inatas, o pensar positivamente são impressões do mundo exterior, dadas pela experiência. O método é o de transmitir e o conteúdo, os conhecimentos objetivos acumulados pelas ciências. Para deixar de ser assim é preciso que transformações ocorram na prática dos homens e que novas lutas se imponham.

Diferentemente da "Escola Nova", que vai confundir o método de conhecer com o de transmitir, no século XVIII cada um se presta a tarefas distintas e definidas. Pela experiência o conhecimento é produzido; pelo método de transmitir, o saber sistematizado é divulgado. No entanto, os métodos de conhecer e de transmitir, mesmo não se confundindo, mantêm um estreito vínculo entre si, pois se ao nascer os ho-

mens podem ser comparados a uma tábula rasa, as verdades não se constituem num a priori, elas estão objetivados nas coisas para serem racionalmente apreendidas e comprovadas pelos indivíduos<sup>7</sup>.

Dado que os iluministas depositam nas ciências a esperança de, através delas, alcança-

rem o bem-estar da humanidade, pedem que sejam difundidas junto a todas as classes sociais. Daí a exclusividade da instrução para que as "trevas", que perduraram durante a Idade Média, pudessem ser finalmente vencidas pela vulgarização das ciências modernas, necessárias à sociedade burguesa em desenvolvimento.

---

<sup>7</sup> Diderot na Carta dos cegos para uso dos que vêem, publicada em 1749, torna explícita a teoria do conhecimento segundo a qual ao nascer os homens estão desprovidos de idéias sobre as coisas. Tomando como exemplo a história de um cego de nascença, Diderot relata que, já adulto, quando operaram a catarata dos olhos do referido cego algumas das idéias que ele possuía eram semelhantes às das crianças. Isto se devia ao fato de o cego, durante o período que viveu nessa condição, não ter realizado experiências que comprovassem as idéias que ele construía das coisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMBERT, Jean Le Rond d'. *Ensaio sobre os elementos de filosofia*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- BACON, Francis. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida*. - 2. ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- BRECHT, Bertolt. *Vida de Galileu*. In: *Teatro Completo* v. 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, pp. 51-170.
- BUISSON, Ferdinand. *Condorcet*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929.
- CONDORCET, Jean-Antônio-Nicolas de Caritat, Marquis. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- CONSTANT, Benjamin. *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. In: *Apontamentos*, n. 23. Maringá: UEM, jan/1994. p. 13-29.
- CONSTANT, Benjamin.. *Da jurisdição do governo sobre a educação, (1829)*. In: *De la liberté chez les modernes. Écrits politiques. Textes choisis, présentés et annotés par Marcel Gauchet*. Paris: Hachette, 1980. (Trad. Zélia Leonel).
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. - 5. ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).
- DIDEROT, D.; ALEMBERT, Jean Le Rond d'. *Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados - Discurso Preliminar e outros textos*. São Paulo: UNESP, 1989.
- DIDEROT, Denis et alii. *A Enciclopédia - textos escolhidos*. Lisboa: Estampa, 1974.
- DIDEROT, Denis. *Da Interpretação da natureza e outros escritos*. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- GALILEI, Galileu. *Ciência e fé - Cartas de Galileu sobre a questão religiosa*. São Paulo: Nova Sttella Editorial; Rio de Janeiro: MAST, 1988. (Coleção Clássicos da Ciência; v. 3).
- LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- MAURIAC, François. *O pensamento vivo de Pascal*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1961.
- MAURICIS, André. *O pensamento vivo de Voltaire*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1961.
- RABELAIS, François. *Pantagruel*. Belo Horizonte, MG: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda, 1991, pp. 303-307.
- \_\_\_\_\_. *Gargantua*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- RENAN, Ernest. *O futuro da ciência*. Salvador, Bahia: Progresso, 1950.
- ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da Revolução Científica*. São Paulo: UNESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Os filósofos e as máquinas (1400-1700)*. São Paulo Companhia das Letras, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. - 21. ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- VOLTAIRE, François Marie Arouet de. *Cândido ou o otimismo*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda / Ed. de ouro, s/d. (Coleção Universidade).
- \_\_\_\_\_. *Cartas inglesas; Dicionário Filosófico; O filósofo ignorante*. - 2. ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

Tomando a psicanálise (Laplanche, Bleichmar, Mezan, Mjolla, Kaës, Winnicott) como instrumento, um "estilo instruído de pesquisa" (Peter Gay), a autora se depara com essa peça fundamental do dispositivo educacional que é o mestre e sua paixão de formar, que faz dele *sedutor e mestre-cuca*. Identidade do professor que a tese adaptativa ofusca e, com ela, todo o potencial da *arte de educar* que os gregos souberam explorar com sua *paideia*. Esta concepção conflita com o ideal da criança *pura*, fundado pela (e fundador da) educação moderna, *adaptativa*: o *professor-libertino*, que toma a educação como *iniciação numa sensibilidade*, vai no sentido oposto à neutralização afetiva visada por esse nosso ideal moderno da infância. Mas abre um campo extremamente fértil para os professores que hoje assistem sua impotência crescer, passando das "dificuldades de aprendizagem" para a violência, as drogas e as gangues cada vez mais precoces. Por ser fecundante, a *arte de educar* é também indispensável.

Palavras Chaves: Psicanálise e educação, o inconsciente na educação, a psicanálise e a escola



*Using psychoanalysis (Laplanche, Bleichmar, Mezan, Mjolla, Kaës, Winnicott) as an instrument, an "instructed style of research" (Peter Gay), the author treats this fundamental piece of the educational system that is the teacher and his passion to form, that makes him a seducer and a chef. She also treats the identity of the professor that the adaptive thesis obfuscates and, with it, all the potential of the art of educating that the Greeks knew so well how to explore through their paideia. This conception conflicts with the ideal of a pure child, founded by (and founder of) adaptive modern education: the libertine professor who treats education as an initiation in sensitivity; it goes in the direction opposed to the affective neutralisation aimed at by our modern ideal of infancy. But it opens an extremely fertile land for professors who watch their impotency grow each day, from learning difficulties" to violence, drugs, and gangs progressively more dangerous. Being fecund, the art of education is also indispensable.*

*Key words: Psychoanalysis and education, the unconscious in education, psychoanalysis and schooling*

# Do Banquete Pagão ao Ágape Cri stão

## Psi canál i se e Educação

Marcia Simões  
Corrêa Neder  
Bacha

Doutora em Psicologia  
Clínica/Psicanálise pela PUC-SP  
e professora de psicologia do  
DCH-CCHS da Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul

Em *O interesse educacional da psicanálise* (1913) Freud afirmava que a descoberta da sexualidade infantil teria um "máximo interesse" para a "teoria da educação," porque

"somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais (224/225).

Nesta época Freud acreditava que o acesso dos educadores às descobertas da psicanálise poderia impedi-los de tentar suprimir pela força os "impulsos instintivos socialmente impréstáveis ou perversos que surgem nas crianças", o "que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro". A psicanálise tem observado "o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste" (225/226).

Aproximando a psicanálise de outras teorias *psi*, que também caracterizam a educação como uma prática essencialmente adaptativa, Freud definiu-a como adaptação das pulsões ao social. O mesmo fez Piaget, para só mencionarmos aqui a outra das aborda-

gens psicológicas também consagrada pela tradição: a educação é adaptação (*assimilação e acomodação*) do organismo ao meio (cf. Bacha, 1996).

A apropriação, pela educação, da descoberta psicanalítica a que Freud se referiu acima (a sexualidade infantil), sob a forma de uma teoria do "desenvolvimento psicosexual" da criança, sugere que a psicanálise apenas prolongaria a visão que a educação contemporânea tem de si. Seria este, ou, seria apenas este o "máximo interesse", para a educação, da descoberta psicanalítica da sexualidade infantil?

## Mestre-cuca, mestre-sedutor

A educação emerge da Antigüidade tecida por uma trama simbólica sobre as mesas dos banquetes: para os antigos, a palavra educação significava alimento, como nos lembra Rousseau no seu *Emílio ou da Educação* (1973, p. 16).

Jaeger escreve o mesmo na *Paidéia* (1989): *educação e nutrição* foram e continuam sendo até hoje "termos gêmeos". Na verdade, *trigêmeos*, se considerarmos que esse local pedagógico por excelência que eram os banquetes festejavam a união de *eros e paidéia*. Esta seria a idéia central do Banquete platônico. São eróticos os laços que unem o mestre e o discípulo. E, se esquecemos tão facilmente o aspecto erótico deste impulso educador, isso se deve, segundo Jaeger, "à sua apaixonada gravidade moral" (p. 545 e 905).

Marrou escreveu que educação, entre os gregos, eram as relações eróticas que "uniam um espírito jovem a um mais velho - que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia, seu iniciador": para um antigo, o amor é "essencialmente educativo" (Marrou, 1969, p. 57).

A psicanálise descobriu que é como um pequeno antropófago que o humano vem ao mundo, canibalizando o seio que o alimenta: "o canibal ama tanto o seu próximo, que o come - e não come senão aquilo que ama" (André Green *apud* Sant'Anna, p. 7). Na "fase oral ou canibal", amar e comer estão unidos; ou, prazer sexual e ingestão de alimentos são o mesmo (Freud, *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*).

A razão piagetiana não é menos antropofágica: através das *invariantes funcionais* (*assimilação e acomodação*) a inteligência incorpora o alimento, tritura-o e metaboliza-o ao modo idêntico do aparelho digestivo. Pensar é praticar a deglutição intelectual.

"Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente" (*Manifesto*

*Antropófago*). São essas as palavras iniciais do banquete que Oswald de Andrade oferece a nossa devoração.

Sua reconstrução antropofágica da cultura reúne as três significações que, segundo a psicanálise estão presentes na *incorporação*: "obter um prazer fazendo penetrar um objeto em si; destruir esse objeto; assimilar as qualidades desse objeto conservando-o dentro de si" (Laplanche-Pontalis: *Vocabulário de Psicanálise*).

A incorporação oswaldiana da cultura faz nascer o *tupi*. Do mesmo modo a canibalização infantil (do seio) dá lugar a um *bebê*: uma das "teorias sexuais infantis", segundo Freud em *Sobre as teorias sexuais das crianças* (1908), associa a incorporação oral à concepção de uma criança, constituindo-se como uma das soluções para o "primeiro enigma" com o qual se defronta o ser humano ("De onde vêm os bebês?").

O seio incorporado suscitará "um trabalho de 'ligação' disto - um significante enigmático - que acaba de adentrar seu universo psíquico". O efeito desta *sedução originária* é "o surgimento de um sujeito psíquico através do enigma a ser decifrado", ou, do "trabalho de assimilação e de tradução" destas mensagens adultas "impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual" (Mézan, 1992, p. 34 e 35).

Na *sedução originária*, que é distinta da *infantil* e da *precoce*, não há necessariamente contato físico: nela se incluem "situações, comunicações, que em nada dependem do 'ataque sexual'. O *enigma*, aquele cujo móvel é inconsciente, é *sedução por si mesmo*" (Laplanche, 1992, p. 136).

Em *A Sombra de Don Juan: A Sedução como Mentira e como Iniciação* Renato Mézan analisa os vários aspectos da sedução, que alinha inicialmente numa face ética e numa face estética, O aspecto ético "remete ao domínio de um indivíduo sobre outro", mas o aspecto estético "implica o despertar ou o refinar de uma sensibilidade". "Nietzsche lido por Kierkegaard opera um deslocamento considerável na idéia de sedução", que aparece "como forma de existir da sensualidade", aproximando-se "de modo inesperado do território do psicanalista": em um como no outro a sedução é vinculada estreitamente à sexualidade "fora do contexto moral" (Mézan, p. 26 e 28).

Em sua *face estética* a sedução é prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe acrescentar alguma coisa. O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, em oções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com

que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar (Mêzan, 1990, p. 20).

O professor apaixonado pelo que faz revela esta dimensão estética da educação na qual ele emerge como um *artista*: inoculando *eros*, ele *acrescenta* alguma coisa no aprendiz, tal como faz *Don Juan* com as mulheres "com quem se deita" (Mêzan, p. 27). O mestre seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, despertando-lhe sensações e emoções ignoradas. Arte *culinária*, a do nosso *mestre-cuca*, capaz de preparar uma *feita de Babette* mesmo que seus alunos apenas queiram incorporar *fast food* e *pf* (prato feito), ou só mesmo *merenda escolar*.

Para Winnicott o que importa na alimentação, assim como na aprendizagem, é a capacidade de usar objetos - capacidade que, para ele, é o mesmo que *criatividade*. Ser criativo é ter capacidade de usar criativamente aquilo que a cultura oferece. O professor inclusive.

Segundo este psicanalista, só se pode ser *criativo* na brincadeira - o que vale para a criança e para o adulto. *Brincar* é criar a *ilusão* que confunde as realidades "interna" e "externa (compartilhada) de mestre e discípulo. Mais do que propor brincadeiras, trata-se aqui do mestre se deixar *usar como um objeto*, prestando-se, ele próprio (isto é, seus ensinamentos) ao papel de *brinquedo*.

Realidade compartilhada, "espaço intermediário" entre eu e o outro, campo da ilusão e dos "fenômenos transicionais", "filho imaginário" (C Stein/R. Mêzan), *tupi* (O de Andrade) que faz triunfar contra a separação e traz um prazer narcísico. É neste espaço que se localiza o brincar - ou, o viver. Para Winnicott (1975) viver normalmente, isto é, viver sem a doença, é brincar.

Brincar é uma palavra que expressa também o ato sexual, e é este o emprego que lhe dá Mário de Andrade em *Macunaima*. *Oherói sem nenhum caráter*, que às vezes "brinca sem vontade, apenas para não desmentir a fama":

"E os dois brincavam que mais brincavam num deboche de ardor prodigioso. Mas era nas noites de insônia que o gôzo inventava mais (...) Macunaima dava um safanão na rede atirando o longe. Ela acordava feita fúria e crescia para cima dele. Brincavam assim. E agora despertados inteiramente pelo gôzo inventavam artes novas de brincar" (Andrade, M, 30).

A fertilidade da educação está no brincar. Que nossas escolas restringem. E, com ele o prazer -prazer de comer e de alimentar, prazer de criar e de procriar. Prazer do aluno e do

professor que, em troca, são submetidos à lei religiosa que está na base da fundação da educação moderna pelos jesuítas. Prazer que tem sido milimetricamente bombardeado na escola pelo senso do dever, da obrigação e do respeito à autoridade, fazendo com que seus personagens sofram em escolas-conventos. Interditado o prazer, impõe-se a "educação como sacerdotício", no qual o professor é um padre, um missionário que deve espalhar a Palavra Sagrada (o Conhecimento) e suportar com resignação todas as injúrias e ofensas que cairão sobre si.

Sacerdote ele o é, se a essa palavra atribuímos o sentido que lhe dá sua etimologia, segundo Oswald de Andrade em *A crise da filosofia messiânica*:

Sacerdotício quer dizer ócio consagrado aos deuses. O ócio não é esse pecado que farisaicamente se aponta como a mãe de todos os vícios. Ao contrário, Aristóteles atribui o progresso das ciências no Egito ao ócio concedido aos pesquisadores e aos homens de pensamento e de estudo. A palavra ócio em grego é *sxolé*, donde se deriva escola (Andrade, 1972b, p. 82)..

Longe de submeter-se à lei religiosa que interdita o prazer na escola, o professor apaixonado pelo que faz a subverte, afirmando, como o *libertino*, "o prazer como único fim diante de qualquer valor" (Paz, 1994, p. 24). Inverte a orientação traçada há séculos para esse terreno e que faz a obrigação substituir o prazer introduzindo na escola o prazer como obrigação e condição da sua ação.

É preciso lembrar a irmandade siamesa originária, secular e poderosa, entre a educação e os jesuítas, para que o caráter transgressor de uma tal identidade não termine impedindo o seu reconhecimento por nossas teorizações.

Limitando a fertilidade da educação, nós a tomamos mera *adaptação*, submissão à realidade externa, "onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como "algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação" (Winnicott, 1975, p. 80 e p. 95).

## Escola: purificação da criança

Tanto a Psicologia quanto a Pedagogia situam a escola como uma agência de adaptação, de socialização e de integração da criança no mundo adulto. Para Ariès, no entanto, escolarização é o nome que se dá ao processo de enclausuramento das crianças, como

dos loucos, dos pobres e das prostitutas (1975, p. 165).

A escola moderna, que emergiu nos séculos XVI e XVII surge e se consolida como instrumento de *exclusão* da criança: longe de integrá-la no mundo adulto onde, aliás, ela já estava muito bem integrada - a escola surge como lugar de confinamento da infância, como meio de isolar a criança, de separá-la da sociedade dos adultos. E, portanto, de *instituição* da infância.

Mais exatamente, da infância *inocente* - aquela cuja sexualidade inconsciente Freud *descobriria* alguns séculos depois. Pedagogos e moralistas da época clássica originária da escola moderna empreenderam verdadeira "cruzada" (Gay) purificadora. A expansão das escolas para fora do âmbito clerical se dá nesse contexto de proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente. Por ela já clamava Gerson no princípio do século XV, queixando-se dos "contatos físicos das crianças", e das

peessoas imorais 'que têm prazer, pelas suas palavras e pelos seus atos, em levar as crianças ao pecado, quando estas deveriam ser puras como anjos'. A esse respeito evocava, sobretudo, o hábito dos pais e dos criados de palpar em, acariciar em e excitar em o corpo ou o sexo da criança (Ussel, p. 135).

Três séculos adiante Rousseau (*Émile* - 1762), dentre muitos outros, seguirá reprovando a educação familiar por destruir a inocência que deveria ser preservada. Para ele a criança devia ser "assexuada", isto é, não devia sentir-se pertencendo a um sexo. A educação devia ser "anti ou assexual" (Ussel, p. 122/123).

A escolarização da infância instituiu a criança inocente. E neste sentido poderíamos dizê-la uma *reedição da cena primária*: a escolarização da infância reedita a cena primária, confrontando a criança com a sua exclusão do universo adulto da sexualidade dos pais e buscando torná-la o objeto da projeção de um ideal: a criança *pura*.

Quais poderiam ser os meios escolares para instituir a criança pura? Como a escola poderia impor este ideal de inocência?

Peter Gay em *A educação dos sentidos. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*, que abrange os séculos XVIII e XIX, multiplica testemunhos das brutais e massivas investidas dos adultos contra a sexualidade infantil e adolescente. Devemos ressaltar, no entanto, que a tentativa adulta de realização do seu ideal da criança pura não incluiu apenas medidas "sá-

dicas" (Renê Spitz) "para evitar que os pecadores infantis ou adolescentes tivessem acesso a seus corpos". Em sua "cruzada antimasturbatória" os médicos recomendavam, por exemplo, "uma supervisão atenta e constante - pois somente uma pessoa deixada sozinha pode abusar de si mesma" (221/222).

Mais sugestiva ainda é a prescrição do dr. Miller em 1867. Esse médico de Nova York que já se referia à sexualidade infantil (três décadas antes de Freud) no seu *Treatise on the Causes of Exhausted Vitality* (Tratado sobre as causas da exaustão da vitalidade), prescrevia, como "eminentemente útil", "*preencher*" as mentes das crianças "com idéias puras a fim de combater a tentação das perniciosas; fornecer-lhes bons livros" rejeitando "enfaticamente os métodos mais drásticos" (221).

Como não reconhecer o programa da Escola nesta prescrição do dr. Miller visando a prevenir a masturbação? Em outros termos: a instituição da criança pura não lançou mão apenas da *repressão* aos livros e a todas as artes sempre que suspeitas de serem estimulantes do "vício solitário"; ela também cuidou de prescrever uma vigilância constante; *bons livros* - que eram aqueles que não tinham qualquer poder de sedução, não podendo provocar no leitor "pensamentos impuros, e talvez atos impuros" (Gay, p. 288) - enfim, uma *vida escolar*.

Aprendemos com a psicanálise a ver nos feitos humanos um pouco além de sua aparência: as coisas são aquilo que parecem, mas são também o que não parecem. A escola, essa instituição humana, social e historicamente datada, tal como a conhecemos hoje, emerge nesse contexto da repressão à sexualidade infantil e adolescente. E as medidas pedagógicas que se introduzem na escola entre aluno e professor, situadas neste contexto, revelam-se como tentativas de neutralizar a sensualidade - da criança, mas também do professor: a cientificação da atividade pedagógica, para a qual a psicologia tem emprestado a sua colaboração decisiva; a dessexualização da atividade intelectual; a ênfase nos aspectos intelectuais e sociais da aprendizagem, obtida graças à introdução de inúmeros métodos de aprendizagem e farto material pedagógico entre a criança e o adulto e pela qual a aprendizagem passa a ser atribuída a métodos adequados e dela desaparece a dinâmica pulsional-afetiva dos alunos e dos professores - para reaparecer apenas na abordagem de suas dificuldades.

Como os *bons livros* prescritos pelo dr. Miller, os livros didáticos preenchem as crianças com idéias *puras*, abstratas (abstraidas de suas vi-

das), sem qualquer poder de seduzir, de provocar pensamentos "impuros", de despertar sua sensualidade. Já não surpreende a dimensão *idealizada* pela qual surgem as *matérias escolares*; *idealização* que funciona como barreira para o pensamento, inibindo-o, ou, veiculando aquelas dificuldades de aprendizagem que o profissional psi será encarregado de tratar. Na modernidade escolar as idéias (puras) têm por função evitar a emergência da sexualidade, neutralizar a sensibilidade.

A educação caminhou do *banquete* grego, para o *ágape* cristão<sup>1</sup>, no qual os conhecimentos já não são alimento do *espírito*. São alimentos da *alma*. As medidas pedagógicas protegem a criança dos afetos do adulto (sedutor) neutralizando a sedução, mas estreitam a educação na *adaptação*.

A essência da educação moderna é a realização do ideal de pureza infantil. Nesse contexto a escola aparece como uma investida do

adulto sobre crianças e adolescentes no sentido de realizar este seu ideal.

Penetrando nos santuários destinados à infância pela modernidade, o professor libertino viola a interdição que pesa sobre nossas escolas-conventos, que guardam, nos seus duros bancos de madeira, nas paredes nuas de suas salas trancadas, nas suas instalações na sua arquitetura, os "gritos de crianças supliciadas" de Montaigne (Marrou, 1969, p. 420). Mesmo que não o saiba, é este sistema de clausura com seu voto de pobreza, que o professor ameaça ao oferecer-se na escola como parceiro para "brincar" com o outro de modo a que, juntos, criem o "filho imaginário".

Trabalhando a educação no sentido de iniciação numa sensibilidade, o professor libertino vai no sentido oposto à neutralização afetiva visada por este nosso ideal moderno, empurrando e ampliando os limites que este ideal impõe à educação contemporânea.

---

<sup>1</sup> A religião cristã atualizou o mito da antropofagia: os primeiros cristãos fizeram do comer um ritual, incorporando uma refeição conhecida como *ágape* ou *feita do amor* (Sant'Anna, 1985, p. 129/130).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M: *Macunaíma*. O herói sem nenhum caráter. SP: Martins Editora, 1970
- ANDRADE, Q O Manifesto Antropófago. In: Do pau-brasil à Antropofagia e às utopias, Obras Completas, Vol. VI, RJ: Civilização Brasileira, 1972a
- ANDRADE, Q A Crise da Filosofia Messiânica. In: *Do pau-brasil à Antropofagia e às utopias*, Obras Completas, Vol. VI, RJ: Civilização Brasileira, 1972b
- ARIES, P *História Social da Criança e da Família*. RJ: Zahar Ed., 1975
- BACHA, M *Psicanálise e Educação*. Laços Refeitos. Tese de Doutorado, 1996
- FREUD, S. (1905). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. SB, RJ: Imago, 1980, v. VII
- FREUD, S. (1908). *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças*. SB, RJ: Imago, 1980, v. IX
- FREUD, S. (1913). *O Interesse Educacional da Psicanálise*. SB, RJ: Imago, 1980, v. XIII
- GAY, P: *A Educação dos Sentidos*. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud, SP: Companhia das Letras, 1988
- JAEGER, W *Paidéia*. A formação do Homem Grego. SP: Martins Fontes, 1989
- LAPLANCHE, J. *Novos Fundamentos para a Psicanálise*. SP: Martins Fontes, 1992
- LAPLANCHE, J./PONTALIS, J.-B.: *Vocabulário da Psicanálise*, SP: Martins Fontes, 1979
- MARROU, H.-I: *História da Educação na Antigüidade*. SP: Ed. Herder e Ed. USP, 1969
- MEZAN, R. *Freud, Pensador da Cultura*. SP: Brasiliense/CNPQ 1985
- MEZAN, R. *A Sombra de Don Juan e outros Ensaios*. SP: Brasiliense, 1993
- PAZ, Q *A dupla chama. Amor e Erotismo*. SP: Siciliano, 1994.
- ROUSSEAU, J.-J *Emílio ou da Educação*. SP: Difusão Européia do livro, 1973.
- SANT'ANNA, A. R. *O Canibalismo Amoroso*. O desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. SP: Brasiliense, 1985.
- USSEL, J. Van. *Repressão Sexual*, RJ: Ed. Campus, 1980
- WANNICOTT, D. W *O Brincar e a Realidade*, RJ: Imago Editora, 1975

# RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

ABRIL DE 1997 A MARÇO DE 1998

<i>Autora</i> ALESSANDRA ARCE	<b>Jardineira, Tia ou Professorinha: A Realidade dos Mitos</b>
----------------------------------	--

<i>Data da defesa</i>	<i>Resumo</i>
04/97 <i>Orientadora</i> Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS) <i>Banca Examinadora</i> Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS) Profª Drª Ângela Maria Monjardim (UFES) Profª Drª Ana Maria Gomes (UFMS)	<p>A presente dissertação possui como objeto de estudo o profissional que atua com crianças menores de 0 a 6 anos nas pré-escolas do Brasil, com o objetivo de analisar a construção da imagem de como deve ser este profissional, que tem transitado entre os termos do título deste trabalho: Tia, Jardineira e Professorinha. As categorias gênero e mito foram as utilizadas para a realização das análises. A investigação adotou uma sequência que passou pelo levantamento dos estudos a respeito da feminização do magistério no Brasil, seguido de uma pesquisa da história da mulher desde a idade média até o início do século XX. Seguindo estas primeiras etapas foi feita a análise da inclusão dos preceitos apresentados pelos itens anteriores no discurso dos principais teóricos da educação infantil (Froebel e Montessori) a respeito de como deveria ser este profissional. E, por fim, foi analisada a história do atendimento pré-escolar no Brasil nas décadas de 70 e 80, tentando-se desvelar como as determinações de gênero e os mitos se faziam presentes no cotidiano dos profissionais que atuam com crianças menores de 6 anos. Para tanto foram analisados documentos dirigidos a estes profissionais que continham orientações de como estes deveriam realizar o trabalho em sala de aula. Os documentos selecionados foram elaborados durante as décadas de 70 e 80. As análises realizadas nesta dissertação levaram à conclusão de que, a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil através da mulher "naturalmente" educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom-senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado desta imagem, que traz na sua base as determinações de gênero e a divulgação de uma figura mistificada deste profissional, que não consegue se desvincular dos mitos que interligam a mãe e a criança.</p>

*Autora*  
JACIRA HELENA  
DO VALLE PEREIRA

## Migração de Estudantes na Fronteira do Brasil com o Paraguai

*Data da Defesa*  
04/97

*Orientadora*  
Profª Drª Dorothy Rocha  
(UFMS)

*Banca Examinadora*  
Profª Drª Dorothy Rocha  
(UFMS)  
Profº Dr. Gilberto Luiz Alves  
(UFMS)  
Profº Dr. Virgílio Alvarez  
Aragón (UnB)

*Resumo*

O objetivo principal desta dissertação é analisar as razões da migração de estudantes residentes em Pedro Juan Caballero, Paraguai, para Ponta Porã, Brasil. Pretende-se saber por que as respectivas famílias optaram pela escola pública brasileira de 1º grau. Este estudo se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os dados foram coletados através de observações e de entrevistas semi-estruturadas. A suposição de que os estudantes eram paraguaios não se confirmou. A amostra analisada apontou que, na sua maioria, pelo menos um dos pais possuía nacionalidade brasileira, e estes registraram seus filhos no Brasil, os quais estudam nas escolas públicas de Ponta Porã. O motivo determinante desse fato é a precária condição econômica da família e as vantagens que a escola pública de Ponta Porã oferece: merenda, materiais didáticos, assistência odontológica e oftalmológica, e não-exigência de uniforme e de qualquer ajuda financeira. Verificou-se também, neste estudo, que a incipiente democracia e a atual estrutura econômica do Paraguai farão com que a escola pública brasileira continue exercendo o seu fascínio sobre as famílias residentes em Pedro Juan Caballero, cujas rendas não chegam sequer a um salário mínimo.

*Autora*  
MAGDALENA  
FERNANDES DA SILVA

## O Verde na Educação Ambiental

*Data da Defesa*  
05/97

*Orientadora*  
Profª Drª Fani  
Goldfarb Figueira (UFMS)

*Banca Examinadora*  
Profª Drª Fani  
Goldfarb Figueira (UFMS)  
Profª Drª Lígia  
Regina Klein (UFPR)  
Profª Drª Ana Lúcia  
Farah Valente (UFMS)

*Resumo*

Muitos educadores têm alertado quanto à falta de consistência teórica na prática da educação ambiental, carente muitas vezes de uma abordagem que analise a questão ecológica enquanto uma questão humana. É o que me propus fazer neste trabalho, tendo como referência o homem como um ser histórico que, no processo de construir-se a si mesmo através do trabalho, constrói também a natureza que lhe é necessária. Para a elucidação dos princípios e objetivos em que se baseiam as propostas de maior consenso do ecologismo, foram utilizados documentos oficiais emitidos por organismos da ONU, particularmente os compromissos firmados nas conferências internacionais, além de outros de responsabilidade de organizações não governamentais de âmbito mundial de ampla aceitação. Para a compreensão da natureza enquanto mercadoria e meio de produção incorporados aos objetivos do capitalismo, bem como do ideário da sociedade burguesa que a legitima, foram utilizados textos clássicos e de autores contemporâneos.

<i>Autor</i> IVO LEITE FILHO	<b>O Clube de Ciências e Cultura Paiaguás como experiência da Iniciação Científica no Ensino de 1º e 2º Graus</b>
---------------------------------	---

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 05/97</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora</i> Profª Drª Angela Maria Zanon (UFMS)</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Profª Drª Angela Maria Zanon (UFMS) Profª Drª Maria Cecília Sanches Teixeira (USP) Profº Dr. Vicente Fidélis de Ávila (UCDB)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>O presente trabalho discute a fundamentação teórica-experimental entre situações-problemas e a construção das suas soluções no cotidiano escolar, vivenciadas através de atividades de iniciação científica no ensino de 1º e 2º graus. A análise partiu da experiência do Clube de Ciências e Cultura Paiaguás inserido na EEPSPG Arlindo de Andrade Gomes em Campo Grande-MS, no período de 1988-1994 e que descreveu um ambiente diferente de muitos outros, devido à dinâmica de atividades de iniciação científica: projetos de pesquisas, publicações de resumos, feiras nacionais e internacionais de ciências e tecnologia, e pesquisas desenvolvidas coletivamente; culminando como uma das 16 escolas brasileiras com propostas pedagógicas inusitadas e reconhecida pelo CENPEC-UNICEF, em 1994. É possível desenvolver projetos de pesquisas no ensino fundamental e médio? Quais as características motivadoras de pesquisas no ensino de 1º e 2º graus? Qual a relação entre produção científica e o cotidiano escolar? Qual a contribuição efetiva dada pelo CCC Paiaguás para os problemas intra-escolares? Estas são algumas das perguntas respondidas nesta pesquisa.</p>
---	---

<i>Autora</i> CLÁUDIA REGINA DE BRITO	<b>Escola de Japoneses: Educação e Etnicidade em Mato Grosso do Sul</b>
---	---

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 08/97</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora</i> Profª Drª Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)</p> <p style="text-align: center;"><i>Co-Orientadora</i> Profª Drª Neusa de Gusmão (UNICAMP)</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Ana Lucia E. F. Valente (UFMS), Neusa Maria M. de Gusmão (UNICAMP), João Baptista Borges Pereira (USP), Gilberto Luiz Alves (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>O objeto de nossa pesquisa é a Escola Visconde de Cairu, criada no início do século, por imigrantes japoneses, para atender à própria demanda de escolarização. Definimos três objetivos para a viabilização e construção deste objeto: a recuperação da história da Instituição escolar a partir de depoimentos dos pioneiros e descendentes da colônia de japoneses em Campo Grande; a contextualização histórica dos principais momentos vividos pela escola, e a discussão da maneira como os processos de construção da etnicidade permeiam a trajetória desse grupo de imigrantes. Para a pesquisa foram utilizadas fontes primárias e secundárias escritas, bem como foram coletados depoimentos de japoneses e descendentes. Os resultados mostram que a construção da etnicidade foi possível de ser alinhavada, através da integração de dados obtidos do singular com o universal, que tem sua expressão acabada no modo de produção capitalista.</p>
---	--

*Autora*  
EDERLY T.  
LOUREIRO DAL MORO

## **História, Discurso Político e Realidades do Processo de Integração do Portador de Deficiência Auditiva em Campo Grande-MS**

*Data da Defesa*  
08/97

*Orientador*  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Idinaura  
Aparecida Marques

*Banca Examinadora*  
Idinaura Ap. Marques  
(UFMS), Eulália Fernandes  
(UERJ) e Antonio C. M.  
Osório (UFMS)

### *Resumo*

A presente dissertação originou-se da experiência da autora com as realidades da Educação Especial no Ensino Fundamental de Portadores de Deficiência Auditiva, e do interesse em equacionar problemas enfrentados pelos profissionais da área. Os princípios da integração social norteando a Política Nacional de Educação Especial constituíram referências básicas para a pesquisa. Constatou-se que em Campo Grande há portadores de deficiência auditiva fora da escola e que se pretende realizar a integração social dos mesmos no ensino regular sem possuir ainda pessoas e equipamentos necessários para que se realize essa inclusão. O exame da história da Educação Especial no Estado e o contato com os diferentes sujeitos desse processo mostrou a persistência de situações que favorecem a solução de continuidade de projetos e programas de integração social sob responsabilidade de órgãos educativos públicos. Detectou-se impasses políticos, sociais e educativos na educação, quando se analisou as condições em que está se dando o encaminhamento para o ensino regular dos educandos portadores de necessidades especiais. Inúmeras instâncias de atendimento público ao portador foram criadas e desmanteladas nos últimos quinze anos de Política Nacional de Educação Especial no Mato Grosso do Sul, dificultando uma avaliação dos resultados alcançados pelos profissionais da área em relação aos princípios macros da Política Nacional. O sucesso da integração social do portador de deficiência auditiva, está na dependência de decisões políticas em favor da capacitação de pessoal, da consolidação de serviços básicos de atendimento educacional em todo o Estado e na dependência da ruptura com o preconceito em relação aos portadores e à própria Educação Especial. Parcerias mais permanentes entre o pessoal de saúde e educação em torno das causas dos educandos portadores de necessidades especiais em geral são desejáveis. Programas mais agressivos de compatibilização dos direitos sociais e civis dos portadores com as decisões estaduais em matérias de educação são necessários para que haja integração social com justiça, dignidade, integridade, solidariedade e cidadania.

*Autor*  
JOSÉ MANFROI

## **A Missão Salesiana e a Educação**

*Data da Defesa*  
09/97

*Orientador*  
Prof<sup>o</sup> Dr. David  
Victor-Emmanuel Tauro

*Banca Examinadora*  
Prof<sup>o</sup> Dr. David  
Victor-Emmanuel  
Tauro (UFMS)  
Prof<sup>o</sup> Dr. José Claudinei  
Lombardi (UNICAMP)  
Prof<sup>o</sup> Dr. Gilberto  
Luiz Alves (UFMS)  
Prof<sup>o</sup> Dr. Valmir  
Batista Corrêa (UFMS)

### *Resumo*

O objetivo de análise desta dissertação é a atuação da Missão Salesiana em Corumbá através de duas instituições escolares de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus: 0 Colégio Santa Teresa e a Cidade Dom Bosco no período de 1899 a 1996. O levantamento das partes bibliográficas e documental, assim como o material colhido sob forma de depoimento e entrevistas, deu origem a uma exposição do Sistema Preventivo de Dom Bosco no contexto sócio-político e religioso de seu tempo, que permite entender a especificidade do projeto do fundador da obra salesiana. Em seguida são reconstruídas as grandes linhas da trajetória dos salesianos e de sua atuação no Brasil e mais precisamente no Estado de Mato Grosso do Sul. Os interesses envolvidos neste empreendimento e a forma de atuação dos salesianos no Estado são também explicitados. Finalmente, após estudo detalhado das duas instituições, mostra as semelhanças e diferenças entre os dois projetos, faz o confronto destes com o projeto original do fundador, analisa os resultados e o impacto provocado na Sociedade de Corumbá ao longo da história. Analisa sobretudo, a capacidade demonstrada pelos salesianos ao longo do século, na superação das contradições internas, conseguindo de um lado preparar e influenciar as elites, e do outro, atender a população marginalizada de Corumbá.

<i>Autora</i> LUCIMAR ROSA DIAS	<b>Diversidade Étnico-Racial e  Educação Infantil. Três Escolas,  Uma Questão, Muitas Respostas</b>
------------------------------------	---

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 09/97</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora</i> Profª Drª Ana Lúcia E. F. Valente</p> <p style="text-align: center;"><i>Co-Orientadora</i> Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP) Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS) Profº Dr. Helio Santos (UNICAMP)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>O objeto deste trabalho é o cotidiano da pré-escola e a maneira como nele se expressam as relações raciais existentes entre negros e brancos na sociedade brasileira. Emprega-se a concepção de cotidiano como espaço não dissociado da história, cuja análise se legitima quando são superadas as balizas do pensamento ali construídos.</p> <p>O tema é tratado com as lentes de quem vê essa sociedade sedimentada em visões racistas e de classe. São essas duas dimensões - raça e classe - que articuladas com a noção de cultura, observação e análise da educação infantil nos permitem avaliar as possibilidades existentes nesse espaço contraditório para a construção de relações menos conflituosas.</p> <p>Priorizamos a utilização de procedimentos antropológicos, três escolas de Campo Grande/MS foram tomadas como locus de nossa investigação. Desse processo inconcluso por sua riqueza e indeditismo emergem várias perguntas sobre o tratamento que pode vir a merecer a discussão da questão racial entre crianças de cinco e seis anos.</p>
--	--

<i>Autora</i> MÔNICA SCHARTH FÉO RIBEIRO	<b>Um Estudo Sobre a Consciência  Fonológica em Crianças de Pré-Escola</b>
--	--

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 11/97</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientador</i> Profº Dr. Dercir Pedro de Oliveira</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Profº Dr. Pedro Caruso (UNESP) Profª Drª Élcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção pedagógica que visa ao desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, a habilidade de refletir e manipular os sons da fala, entendida como importante no processo da aprendizagem do sistema alfabético de leitura e escrita.</p> <p>O programa foi desenvolvido no nível do pré-escolar, classe de pré-alfabetização, de uma escola da rede pública, com crianças pertencentes às camadas da população menos favorecidas, economicamente.</p> <p>As dezessete crianças da classe foram divididas em dois grupos: um experimental, que teve experiências claramente favoráveis à conscientização dos sons e o outro de controle, que participou de outras atividades pedagógicas planejadas com objetivos diferentes das desenvolvidas com grupo de intervenção pedagógica que visava à conscientização.</p> <p>Para o alcance de nossos objetivos, avaliamos todas as crianças quanto ao nível de conscientização fonológica da mesma forma, antes e depois da execução do programa de intervenção.</p> <p>Concluimos que o programa de intervenção pedagógica desenvolvida influi no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças que dele participaram.</p>
---	--

<p><i>Autora</i> DIRCE NEI TEIXEIRA DE FREITAS</p>	<p><b>A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal</b></p>
--	--

<p><i>Data da Defesa</i> 11/97</p> <p><i>Orientadora</i> Profª Drª Ester Senna</p> <p><i>Banca Examinadora</i> Profª Drª Sônia Zákia Lian Sousa (USP) Profº Dr. Helder Baruffi (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Analisa-se, neste trabalho, a gestão educacional que se produziu na interseção das políticas federal e municipal de educação, no município de Dourados-MS, no período de 1993 a 1996. Coordenando as dimensões nacional e local, as perspectivas de sistema e de instituição escolar, os momentos de proposição e de implementação de políticas educacionais, discute-se a relevância atribuída à “reordenação” da gestão educacional, nos anos 90, nas políticas educacionais federal e municipal. A partir da análise de fontes primárias (documentos oficiais federais e municipais, publicados e não-publicados), dados estatísticos e da aplicação de questionário e ficha de coleta de dados, questiona-se a congruência dessa “reordenação” para os proclamados objetivos de equidade e qualidade de ensino, em razão da sua redução à dimensão do político-institucional e administrativo. Apontam-se os reflexos da política federal de educação, na instância municipal, bem como os nexos entre as políticas educacionais desenhadas por essas instâncias. Explicita-se o significado particular que a “reordenação” da gestão educacional adquire no nível local, inclusive no interior da instituição escolar municipal. Conclui-se que, na interseção do federal e do municipal, engendra-se uma gestão educacional na qual se consubstanciam movimentos de adesão, resistência e negação à política federal, constituindo estes tanto possibilidade quanto limite de efetividade dessa política, no espaço local.</p>
---	--

<p><i>Autor</i> MARLY TEIXEIRA MORETTINI</p>	<p><b>A Personagem - Professora de Pré-escola: O Processo de constituição da “Identidade” no cenário de suas trajetórias</b></p>
--	--

<p><i>Data da Defesa</i> 03/98</p> <p><i>Orientadora</i> Profª Drª Sônia da Cunha Urt</p> <p><i>Banca Examinadora</i> Profº Dr. Antônio da Costa Ciampa Profª Drª Eurize Caldas Pessanha</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Este trabalho objetiva recuperar o processo de constituição da “identidade” das professoras de pré-escolas, a partir de suas trajetórias de vida. A pesquisa envolveu professoras de crianças de 4-6 anos que trabalham em instituições escolares de Campo Grande-MS. Utilizou-se, como referencial, a contribuição teórica dos psicólogos soviéticos e o entendimento da categoria “identidade” usada pela Psicologia Social e entendida como um processo inacabado, em movimento e em transformação. Foram sistematizados alguns elementos que ajudaram na compreensão do processo de constituição da “identidade” da professoras como: a opção pela carreira, a permanência, nela, a conciliação entre espaços público e privado, a importância atribuída à profissionalização, a percepção do próprio crescimento, a interiorização do modelo de “identidade” proposto pela sociedade. Concluiu-se que a professora de pré-escola, como personagem que representa o papel de ensinar crianças pequenas articula muitas outras personagens, apresentando-se ora como uma repetição de si mesma ou das condições externas, ora com um nível de consciência manifestando na compreensão do papel de profissional de pré-escola, embora revelando ainda contradições e conflitos necessários ao seu processo de mudança. Concluiu-se também que a reflexão sobre a questão da “identidade” leva a professora de pré-escola a perceber os modelos cristalizados em forma de papéis adequados à profissional, impostos pelo social, e também a repensar nas consequências que essa questão traz para a sua atuação pedagógica. Nesse sentido, essas reflexões, se trabalhadas na formação de professores, levariam a desmistificar a questão da “identidade” como parâmetro proposto, dando às professoras e à escola a oportunidade de quebrar com essa forma de controle e romper com o “modelo” oferecido.</p>
--	---

Autora ROSALINA BRITES DE ASSUNÇÃO	<b>Prática e leitura de textos literários no          ensino fundamental: Um diagnóstico</b>
--	--

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 03/98</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora</i> Profª Drª Enilda Pires (UFMS)</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Profª Drª Laurizete Ferragut Passos (UNESP-Rio Claro) Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Essa pesquisa buscou realizar um diagnóstico sobre o ensino da literatura, no sentido de encontrar uma resposta para o desagrado dos alunos com a leitura de textos literários. Para emprendermos esse estudo, realizamos uma análise das Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação de MS, tendo como referencial teórico a teoria interacionista da linguagem e a estética da recepção. Para verificar como o discurso oficial se efetiva na prática utilizamos questionários previamente elaborados e fizemos entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas e com os técnicos da Secretaria de Educação. Os dados colhidos com os questionários e entrevistas não foram suficientes para nos dar um quadro real da prática pedagógica em relação ao ensino da leitura, razão porque fomos investigar os livros didáticos. Constatando-se que, atualmente, o livro didático conforma a prática docente, realizamos a análise dos livros de Língua Portuguesa adotados nas escolas de nível fundamental de quinta a oitava séries do município de Aquidauana. Observou-se que o estudo dos textos literários propostos pelos livros didáticos se pauta por um modelo de análise inamentista, que trata o texto como objeto a ser analisado no seu aspecto lingüístico e estrutural. Essa forma de abordar a análise textual fere os princípios da estética da recepção e da teoria interacionista da linguagem que concebem o ato de ler como uma interação texto/leitor. Essas teorias apontam para uma moderna concepção de leitura, que concebe o texto literário como um polissêmico, plurissignificativo, exigindo do leitor capacidade de interpretação e não apenas compreensão.</p>
--	--

Autora ICLÉIA ALBUQUERQUE DE VARGAS	<b>Ecoturismo e desenvolvimento sustentável          em Bonito-MS: Elementos de análise          para uma educação ambiental</b>
---	--

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa</i> 04/98</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora</i> Profª Drª Angela Maria Zanon (UFMS)</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS), Prof. Dr. Carlos Walter Porto Gonçalves (UFF), Prof. Dr. Cláudio Alves de Vasconcelos (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Essa dissertação tem por objetivo a descrição e a análise da Educação Ambiental desenvolvida em Bonito, importante pólo turístico do Estado de Mato Grosso do Sul. A localidade possui forte manifestação ambientalista e, dadas as belezas naturais, apresenta grande poder de atração de turistas, pesquisadores, aventureiros, curiosos, organizações, indivíduos e grupos que interferem, de alguma maneira, na visão de mundo da população da região. Partindo do referencial da ciência da história, contextualizei o desenvolvimento sócio-econômico da região e detectei o momento em que as forças produtivas foram redirecionadas na sua relação com a natureza. É quando surge o movimento ambiental e, com ele, uma nova necessidade: preparar o cidadão de Bonito-MS para conviver com seu meio de forma mais harmoniosa, valorizando a natureza local. Dentre as inúmeras atividades voltadas a uma educação para o meio ambiente, é implantada em 1993, na escola da rede pública, ensino de 1º grau, uma disciplina obrigatória: Educação Ambiental. Como fontes de pesquisa utilizei documentos referentes a disciplina escolar e ao ambientalismo local e realizei entrevista com sujeitos ligados ao objetos de estudos. Diante dos resultados considerei dois pontos fundamentais: a educação ambiental desenvolvida em Bonito-MS se expressa melhor através de veículos não ligados aos setor de ensino, tais como ONGs, dos trabalhos dos guias turísticos e dos meios de comunicação; a educação ambiental escolar não contempla questões fundamentais, como as tensões explicitadas entre as necessidades criadas pela sociedade capitalista e os limites impostos às condições de sobrevivência da espécie humana no planeta, contexto do qual Bonito-MS não pode ser isolado.</p>
--	---

As Sombras e o  
Corpo Donde Procedem.  
Ou: O mundo das Artes como  
Princípio Educativo.

Sandino Hoff

Educação e  
Diversidade Cultural.  
Algumas reflexões sobre a LDB.

Ana Lúcia Valente

Sobre a Relação entre Ciência,  
Sociedade e Educação.

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Do Banquete Pagão  
ao Ágape Cristão.

Psicanálise e Educação.

Marcia Simões Corrêa Neder Bacha

ENCARTE ESPECIAL

LAMIA,  
A BRUXA

DE ÂNGELO POLICIANO

