



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

PLURES – Humanidades
Revista da Coordenadoria de
Pesquisa e Pós-Graduação

Ribeirão Preto, 2000
Volume 1, Número 1

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR
Ericson Dias Mello

COORDENADORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

COORDENADOR DE EXTENSÃO
Osmar Barros Júnior

COORDENADOR DE GRADUAÇÃO
Claudio Romualdo

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA
DIRETORA FINANCEIRA
Ana Cristina Lacerda de Oliveira

DIRETOR ADMINISTRATIVO
Oscar Luiz de Moura Lacerda

DIRETOR EXECUTIVO
Luiz Eduardo Lacerda dos Santos

PLURES – HUMANIDADES

Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Brasil – 2000 ; Volume 1, Número 1
Periodicidade: Anual - ISSN 1518 - 126X

Editor
Wlaumir Doniseti de Souza

Comissão de Publicações
Dulce M. Pamplona Guimarães, Nivaldo de Almeida Gomes,
Oziris Borges Filho, Silas Nogueira,
Wlaumir Doniseti de Souza

Conselho Editorial
Claudio Romualdo, Marlene Fagundes C. Gonçalves,
Neuza Bertoni Pinto, Wlaumir Doniseti de Souza.

Conselho Consultivo
Dulce M. P. Guimarães (UNESP), Ivan Ap. Manoel (UNESP)
José Antônio Segatto (UNESP), Paolo Nosella (UFScar)
Teresa Maria Malatian (UNESP)

Publicação anual/ Annual publication
Solicita-se permuta/Exchange desired

Equipe de Produção:
Revisão de Texto
Amarilis Ap. Garbelini Vessi (Português)
Silvana C. Gregori (Inglês)
Endereço/Address
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto –SP – Brasil
CEP 14.085 - 420
0800-183308

Capa: Foto cedida por Solange Maria Borini de Oliveira,
alunas do colégio Nossa Senhora de Lourdes de Franca - SP, no ano de 1968

SUMÁRIO CONTENTS

POLÍTICA E EDUCAÇÃO Politics and Education

- A dimensão política na formação docente
The political dimension of academic education
Antonio Carlos Will Ludwig.....12
- A inclusão e a exclusão na educação a partir da Arquitetura
The inclusion and exclusion on education from Architecture
José Antônio Lanchotti.....34
- A concepção de educação defendida pela Unesco
The educational conception defended by UNESCO
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.....53

IGREJA E EDUCAÇÃO Church and Education

- História da Educação e História da Igreja: alguns problemas quanto à periodização
History of Education and Church: some problems related to periodicity
Ivan Aparecido Manoel.....64
- Do tridentino ao pós-ultramontano-romano: o neo-ultramontanismo.
From Tridentine to Post-Ultramontane-Roman: the Neo-ultramontanism
Wlaumir Doniseti de Souza.....80
- Memórias dos Colégios N.S. de Lourdes e Pestalozzi de Franca-SP
Memories of N.S. de Lourdes e Pestalozzi schools in Franca- SP
Solange Maria Borini de Oliveira.....104

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS
Educational Strategy

- A educação do indivíduo empreendedor: a literatura de auto-ajuda
The education of a entrepreneur: the self-care literature
Francisco Cetrulo Neto..... 113
- Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental
The (other) ways of the instruction in reading and writing and literacy on the first grades of elementary school
Filomena Elaine Assolini..... 132
- A aplicabilidade da educação emocional na competição mercadológica
The applicability of emotional education in marketable competition.
Cláudia Jaqueline Martinez Munhoz..... 150
- A pedagogia que “educa” o trabalhador
The pedagogy that educates the worker
Fábio Roberto Marques..... 158
- Possíveis (novos?) lugares da arte
Possible (new?) places of Art
Caio Aguilar Fernandes..... 163
- Uma crônica piagetiana: os estágios através da experiência com a bola
A chronicle from Piaget: levels through experience with a ball
Fernando Seixas dos Reis..... 168

APRESENTAÇÃO

A revista Plures – Humanidades, da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Moura Lacerda – Campus Ribeirão Preto – SP, apresenta-se, neste primeiro volume, como mais um passo rumo à ampliação do comprometimento desta instituição, bem como do envolvimento de seus docentes e discentes com a pesquisa.

O nome da revista, Plures - Humanidades, evidencia sua posição perante a sociedade acadêmica. Remete-se à multiplicidade das ciências humanas e sociais, preferencialmente, mas, de maneira alguma exclusivamente, unida à análise da educação e da escolarização. Plures, do latim, mais numerosos, um maior número, vários, muitos.

A proposta desta revista é de circular anualmente, publicando artigos de todo e qualquer membro de instituição ligada à pesquisa, abrindo-se para uma posição interdisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, como reflexo e análise da crise dos paradigmas, tão propalada neste fim de século.

Na primeira parte, *Política e Educação*, entende-se aquela em seu sentido mais amplo, desde a posição do professor em sua aula e através dela e de seus discentes, à relação da construção do espaço como meio de participação, aceitação e/ou exclusão dos indivíduos que compõem a sociedade política e cultural de uma dada área geográfica, no caso a escola. Encerrando esse bloco, uma análise da política educacional, de um ponto de vista mais tradicional, ligado às políticas públicas “internacionalizadas”.

Igreja e Educação revela a face de uma sociedade que, no discurso, apresenta-se como secularizada, mas que, na prática educacional, mantém-se intimamente ligada à educação tradicional (jesuítica) para suas elites. O papel relevante da Igreja no país, como instituição educadora, sua política supranacional, e seu projeto doutrinário levantam sucessivos problemas, muito além da questão *educação pública e privada*, influenciando indiretamente aqueles que desconhecem, “cientificamente”, sua cosmovisão e estratégias.

Por fim, *Estratégia Educacional* engloba as múltiplas maneiras de se compreender a educação por diferentes grupos, ligados ou não à escola. Da leitura à memória, da subjetividade ao lucro, a multiplicidade da problemática educacional que não se limita à escola é evidenciada através dos diferentes focos de interesse dos autores.

Wlaumir Doniseti de Souza
Editor

POLÍTICA E EDUCAÇÃO
Politics and Education

A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

THE POLITICAL DIMENSION OF THE TEACHER'S ACADEMICAL FORMATION

Antonio Carlos Will LUDWIG*

Resumo: O artigo em questão trata do preparo político dos professores. Ele assenta-se no pressuposto de que a prática pedagógica, destinada à formação de docentes do ensino de primeiro grau, deve ser essencialmente democrática, pois uma prática dessa natureza é mais adequada para colaborar com a sedimentação de uma postura política progressista nos futuros professores.

Unitermos: Democracia, Participação, Progressista, Conservador.

Abstract: This article is about the political preparation of teachers. It is based on the presumption that pedagogical activity when dealing with junior school teacher academic formation must be essentially democratic. It also considers that such kind of activity is the most suitable to contribute to the sedimentation of a progressive political position for the future teachers.

Key-Words: Democracy, Participation, Progressive, Conservative.

Este artigo deriva-se de um projeto de pesquisa que se concentra num estudo de caso cujo objeto é um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), localizado numa cidade do estado de São Paulo. Tal estudo visa obter subsídios que confirmem ou não nossas concepções a respeito da instituição escolar, bem como conseguir informações para realizar outros estudos de caso. Particularmente, interessa-nos o aspecto político da prática pedagógica desse estabelecimento educativo, haja vista nossa pretensão de traçar o perfil político dos alunos que se encontram encerrando o curso de formação de professores.

Sua organização levou em conta quatro passos. Em primeiro lugar analisamos os dois aspectos fundamentais da prática pedagógica, isto é, o técnico e o político. Em segundo lugar fizemos uma refelexão mais profunda sobre o aspecto político dessa prática. Em terceiro lugar tratamos da possibilidade de conversão da democracia institucional, particularmente a escolar, em democracia política. Em quarto lugar comentamos a respeito do poder da ação democrática na transformação da sociedade.

* Prof. Pós-Doutorado pela FEUSP

Podemos iniciar afirmando que os processos formativos que acontecem no interior das escolas visam, entre outras finalidades, proporcionar aos alunos a aquisição e o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades necessários ao viver diário, particularmente ao exercício profissional. O preparo dos discentes revela, portanto, um aspecto técnico explícito e indubitável. É fátual, também, que os processos formativos, através dos currículos manifesto e oculto, contribuem, de modo marcante, para o desenvolvimento da postura política dos alunos, isto é, sua disposição e empenho para manter ou transformar a sociedade. Essas assertivas dão a entender que tais processos conferem aos discentes, de forma simultânea, uma competência técnica e um compromisso político. Conseqüentemente, no momento em que os alunos empregarem a competência técnica, esta revelará o compromisso político assumido por eles, seja de maneira consciente ou inconsciente. Como se pode notar, a escola não é neutra em relação ao jogo do poder que se realiza no âmbito da sociedade.

Embora a postura política possa assumir diversas formas, interessamos aqui duas que consideramos fundamentais: a conservadora e a progressista. Entendemos as posturas conservadora e progressista segundo os conceitos de direita e esquerda adotados por Bobbio. Assim, para nós, um indivíduo conservador deve ser classificado como de direita, enquanto um progressista, como de esquerda. O critério para distinguir uma postura da outra, segundo Bobbio, é o da atitude diante da questão da igualdade entre os homens. Apoiado nele, podemos dizer, então, que o conservador é pouco preocupado com as desigualdades sociais, enquanto o progressista é muito sensível a elas. Isso não significa, segundo Bobbio, e com o qual concordamos, que a esquerda “pretende eliminar todas as desigualdades ou que a direita pretende conservá-las todas, mas no máximo que a primeira é mais igualitária e a segunda é mais inigualitária” (Bobbio, 1995, p.103). Talvez, por discordarem da idéia de que as desigualdades são naturais e não elimináveis, os progressistas tendem a se empenhar, muito mais que os conservadores, nas pugnas voltadas para a modificação da ordem social vigente.

Em face da distinção adotada quanto à postura política, concebemos que a competência técnica docente deve ser flexível para atender às peculiaridades dos alunos. Embora as diferenças individuais devam ser levadas em conta, acima delas, e mais importante que elas, estão as diferenças grupais, isto é, aquelas resultantes da divisão da sociedade em classes. Não resta dúvida que os discentes oriundos da base da pirâmide social encontram muito mais dificuldades para permanecer na escola do que aqueles que se situam acima dessa base. Logo, a ação docente tem que ser diferente para com os desprivi-

legiados, caso contrário eles caminharão mais facilmente em direção ao fracasso. Uma maior dedicação do professor aos alunos desfavorecidos exige, entretanto, que ele tenha uma opção progressista. Acreditamos que tal opção seja a única capaz de conduzir a ação docente rumo à eliminação ou diminuição sensível da reprovação e evasão escolar.

A nosso ver, a competência técnica do professor, atrelada à postura política progressista, não deve ficar circunscrita apenas ao possível fracasso escolar dos alunos carentes. Pensamos que essa competência e postura devem levar em conta, também, a possibilidade de transformar os discentes, sejam eles oriundos de qualquer segmento, em pessoas comprometidas com mudanças na sociedade. É notório que os movimentos organizados estão crescendo e se fortalecendo; portanto, por meio da participação nestes, é possível concretizar alterações sociais favorecedoras dos desprivilegiados.

É preciso esclarecer que a valorização da competência técnica, aqui mencionada, não significa, igualmente, a valorização da pedagogia tecnicista, responsável pelo saber fazer, e cuja versão mais atualizada diz respeito à qualidade total em educação. Tal pedagogia é extremamente conservadora por ser antidemocrática, ajustar os processos formativos às necessidades econômicas do País e reforçar a idéia de que o saber técnico-científico é o mais importante dos saberes, devido às suas pretensas características de objetividade e neutralidade. A pedagogia tecnicista não só agravou o problema da marginalidade escolar e tornou mais rarefeito os conteúdos programáticos, como aumentou os índices de repetência e evasão escolar.

Vale lembrar que o tecnicismo pedagógico assenta-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Operacionalizar objetivos, padronizar o ensino, mecanizar a aprendizagem, constituem procedimentos da pedagogia tecnicista. Como se pode observar, essa prática pedagógica inclina-se para a eliminação ou minimização da interferência da subjetividade no processo formativo. Constitui uma tentativa de deixar de lado a dimensão afetiva da educação.

Já foi realçado por alguns estudiosos do assunto que o sistema educacional, em qualquer parte do mundo, está organizado, basicamente, para preparar pessoas capazes de lidar com expressões verbais, conceitos científicos, símbolos matemáticos, imprescindíveis à obtenção de sucesso no mundo tecnológico de hoje. Os recursos utilizados para a assimilação desses conteúdos são diversos e dotados de um grau variável de eficácia. A escola concentra, portanto, seus esforços, no desenvolvimento cognitivo dos alunos. O aspecto afetivo, apesar de intimamente relacionado com o cognitivo, tem sido dei-

xado em segundo plano por ela. É imprescindível trabalhar esse aspecto da personalidade discente, tendo em vista dotá-la do caráter progressista. Embora, no momento, não tenhamos a pretensão de aprofundar esse tema, supomos que uma prática escolar democrática seja a mais adequada para desenvolver ações destinadas a mudar, autenticamente, valores e atitudes nos alunos. É o caso, por exemplo, da postura política progressista, tomada aqui como objeto de análise. A prática escolar democrática não abre espaços para o trabalho de inculcação ideológica, pois seus princípios de transparência e reciprocidade constituem fortes empecilhos a uma iniciativa dessa natureza.

Parece claro que a conduta política dos professores não só influi na vida cotidiana deles como na de muitos indivíduos que com eles se relacionam. Evidentemente, os alunos são os mais influenciados, devido ao longo período de convivência. Assim, a formação da atitude política desses alunos, que se inicia a partir da infância, deverá ser bastante afetada pelo frequente contato com os professores.

Qualquer investigador do assunto em pauta poderia, entretanto, colocar em xeque a nossa preocupação com o compromisso político, argumentando que o proporcionamento de uma boa formação técnica ao futuro professor é suficiente para ele realizar a dimensão política do trabalho docente, ou, pelo menos, parte dela.

Essa argumentação é muito sólida, pois baseia-se na idéia de que um professor que domina os métodos pedagógicos comprovados pode ser capaz de atuar eficazmente no sentido de combater a exclusão e o fracasso escolar. Logo, tais crianças estariam mais aptas para conviver na sociedade. Ao agir dessa maneira, ele estaria provocando uma transformação social importante, bem como revelando uma nítida inclinação para o lado dos desprivilegiados.

Concordamos com esse raciocínio, porém sabemos que não há garantia alguma de que o domínio desses métodos leve o docente a aplicá-los em benefício dos desfavorecidos. É possível, inclusive, que ele venha a atuar de modo predominantemente autoritário. A maneira autoritária de agir, provavelmente, deve ser capaz de contribuir para a luta contra a exclusão e o fracasso escolar; no entanto, acreditamos que um procedimento acentuadamente democrático seja mais eficaz. Há, ainda, um ganho adicional resultante do uso de expedientes democráticos, que é o de acostumar o aluno a vivenciar situações favorecedoras do desenvolvimento de habilidades necessárias ao enfrentamento de um contexto político democrático. Portanto, a competência técnica não é condição suficiente e sim condição necessária para a realização do compromisso político. Observe-se, ainda, que esse compromisso tem uma conotação limitada, pois leva

em conta apenas a sala de aula. Pensamos que o professor não só pode como deve atuar em outras frentes de luta existentes na sociedade.

Pressupomos, então, que a formação do compromisso político depende muito da natureza do processo pedagógico vivenciado pelos alunos. Esse processo pode se apresentar de três modos, os quais foram bem explicitados por Paulo Freire, ao abordar o tema da autoridade do professor. Diz ele:

“No primeiro caso, o da exacerbação da autoridade, do seu alongamento em autoritarismo, se dá a ‘posse’ do conteúdo por parte do educador ou da educadora. Desta maneira, ‘possuindo’ como coisa própria o conteúdo, não importa que tenha ou não participado de sua escolha, possuindo os métodos com que manipula objetos, manipula também os educandos. No segundo caso, temos a anulação da autoridade do professor ou da professora que imerge no já referido clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa, em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem ou desfazem a seu gosto. Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização de um lado, da programação dos conteúdos, e de outro, da de seu ensino”. (Freire, 1992, p. 113).

Não temos dúvidas de que o processo pedagógico mais adequado para a assunção de um compromisso político voltado para a transformação social refere-se ao democrático. A vivência, por parte do aluno, de uma prática educativa autoritária tende a desenvolver uma personalidade conservadora. A predisposição para obedecer freqüentemente, valorizar a hierarquia, adular pessoas e conformar-se constitui traço desse tipo de personalidade. Por sua vez, uma prática educativa licenciosa encaminha-se para a provocação do desinteresse, da improdutividade, do entorpecimento da iniciativa e da apatia. Pessoas dotadas de tais características dificilmente terão a motivação suficiente para atuarem como agentes transformadores. A prática educativa democrática, de modo diferente das anteriores, tem a propensão de efetuar o desenvolvimento da cooperação, do senso crítico, da responsabilidade, da auto-disciplina e do engajamento, qualidades próprias de um indivíduo progressista.

É preciso deixar claro que não concebemos qualquer prática pedagógica como exclusivamente autoritária, licenciosa ou democrática. Enquanto parte da realidade social, ela revela-se como algo complexo, dinâmico e contraditório.

Assim, cada uma dessas práticas pode apresentar, em momentos específicos, determinadas peculiaridades que são próprias das outras. O que faz com que cada prática seja vista como autoritária, democrática ou licenciada é a constante manifestação de suas características principais. É o freqüente uso da imposição, da vigilância, da ameaça e da punição que caracteriza uma prática autoritária. É a eleição periódica dos dirigentes e representantes escolares, e, principalmente, a contínua participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões que qualificam uma prática democrática. São a pertinaz indiferença e a omissão dos professores em relação aos alunos, bem como a persistente dispersão das atividades discentes que assinalam uma prática licenciada.

Pode-se dizer que a extensão da democracia para a instituição escolar aparece hoje como uma tendência bastante forte. Gadotti assevera que

“os sistemas educacionais encontram-se num contexto de explosão descentralizadora. A Europa está reformando seus sistemas de ensino, reorientando a escola pública a partir da fórmula: professores capacitados, autonomia da escola e participação. A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão”. (Gadotti, 1993, pp. 6, 39 e 49).

Sabemos que, no Brasil, a questão da democracia no interior da escola tem constituído preocupação dos educadores há muito tempo. No transcorrer da década de vinte, os pioneiros da educação propuseram “um novo modelo de escola, que valorizava a democratização das relações entre professor e aluno, pautada em métodos novos e participativos”. (Pimenta & Gonçalves, 1992, p. 98). Desde os primórdios da ditadura militar, até hoje, ela tem sido incluída na pauta dos debates pedagógicos. O vigoroso empenho dos educadores brasileiros, no momento da elaboração da constituição de 1988, colaborou, sobremaneira, para a criação de um de seus artigos, o de número 206, que garante a gestão democrática do ensino público.

Essa preocupação tem se manifestado, também, na forma de publicações. Um estudo sobre a articulação entre a educação e a democracia, entre os anos de 1979 a 1988, revelou que duas importantes revistas brasileiras que tratam de assuntos educacionais divulgaram uma quantidade significativa de artigos relacionados a essa articulação. A revista “Educação e Sociedade” publicou

treze textos, enquanto que a “Revista da ANDE” editou vinte e um textos (Senna, 1994, p.2). Muitos pesquisadores do ensino têm elaborado teses sobre o assunto, e vale realçar que as concepções do filósofo Jürgen Habermas estão servindo de referencial teórico para algumas dessas teses.

Diversos livros, de período recente, têm divulgado a realização de experiências pedagógicas democráticas, cujos autores apresentam conclusões otimistas. Durante o encontro da ANPED, no ano de 1994, alguns pesquisadores apresentaram relatos de práticas educativas democráticas, acompanhadas, também, de inferências animadoras. Isso não significa que eles deixaram de apontar as dificuldades de implantação bem como a incipiência das mesmas.

Segundo nosso entendimento, a prática pedagógica democrática revela-se a mais apropriada para a difusão de conteúdos politizados, capazes de reforçar o processo de formação de agentes transformadores, porque não tem compromisso com o conservadorismo. Numa sociedade capitalista a escola, além de controlar a distribuição do saber, tende a simplificá-lo e a retalhá-lo. O desenvolvimento histórico desse saber é deixado de lado, pois, normalmente, ele é transmitido aos alunos como algo estático, pronto e acabado. De modo freqüente, os determinantes sociais e econômicos, responsáveis pelo surgimento desse saber, não são repassados aos discentes. Em decorrência adquirem a impressão de que o saber possui a característica da neutralidade, é apolítico, desligado do cotidiano, autônomo em relação à realidade circundante.

O desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, imprescindível à postura progressista, depende da apropriação de um saber não fragmentado, vinculado à sua própria história, comprometido e que atenda às exigências da vida prática. A articulação desse saber com as lutas que ocorrem no dia-a-dia deve ser capaz de trazer à consciência dos desprivilegiados seus interesses e necessidades. Conseqüentemente, é possível que essas lutas se intensifiquem e novas estratégias sejam postas em prática visando à transformação das condições sociais existentes.

Devido ser muito dinâmica, a prática pedagógica democrática é mais adequada, também, para o emprego de métodos ativos de aprendizagem. Tais métodos são aqueles que estimulam a investigação e a independência intelectual. O uso de procedimentos didáticos assentados na passividade do aluno inclinam-se a domesticá-lo, a transformá-lo num ser quietista e consentidor. Um indivíduo com tais caracteres é bastante apropriado para aceitar e manter o “status quo”. A utilização de procedimentos didáticos ativos tende a desfazer a apatia do discente, e provocar sua capacidade de iniciativa e realização. Parece claro, portanto, que tais métodos se revelam bastante convenientes para colabo-

rar com o preparo de pessoas comprometidas com mudanças na sociedade.

Vale ressaltar que o preparo de docentes é uma atividade em que os procedimentos pedagógicos democráticos se revelam imprescindíveis. Alguns estudiosos desse tema já se pronunciaram favoravelmente. Antônio Nóvoa, por exemplo, ao defender a criação de uma nova cultura da formação de professores, afirma:

“A noção de participação tem resistido bem à erosão do tempo; hoje em dia, é um valor aceite não apenas por motivos ideológicos ou políticos, mas também por razões econômicas e de eficácia. Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. (Nóvoa, 1992, p.30).

Ken Zeichner, ao abordar a questão do estágio na formação dos professores norte-americanos e constatar o pouco envolvimento deles nas atividades escolares, assevera que

“esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores”. (Zeichner, 1992, p. 131).

Quanto à formação docente que se realiza em nosso país, a nível do ensino de segundo grau, há quem se sintonize com essa linha de raciocínio. É o caso de Maria J. Cavalcante que, em uma de suas obras, diz que

“o CEFAM, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política... Assim o MEC espera que “gradual e progressivamente, o CEFAM deflagre o processo de gestão democrática” (MEC/SEPS, 1983:3)... A médio prazo, prevê-se a... participação da comunidade escolar no planejamento escolar”. (Cavalcante, 1994, pp. 62-64).

É o caso, também, de Selma G. Pimenta, pois, em um de seus livros, ao defender o tipo de escola pública almejado, o que inclui, obviamente, aquela destinada a preparar professores, assevera que “a escola que queremos tem como... característica, ser um projeto coletivo. Exigirá uma ação coordenada,

competente e participativa de todos que nela estejam envolvidos”. (Pimenta & Gonçalves, 1992, p. 86).

A prática pedagógica democrática, ao contrário do que pensam muitos, não nega a diretividade no ensino. Tal prática, como já foi dito, exige comprometimento, engajamento e opção de todos os membros da organização escolar. Conseqüentemente, nela, os professores terão muitas oportunidades para exercer sua atividade de orientar os alunos, o que constitui uma obrigação moral do autêntico educador. Não será, entretanto, uma diretividade imposta nem uma diretividade esporádica própria, respectivamente, das práticas pedagógicas autoritária e licenciosa, mas uma diretividade consentida, desejada e possivelmente solicitada pelos alunos. Será exercida, então, nos momentos considerados oportunos. Concretizada dessa forma, ela só poderá valorizar a figura e o trabalho do professor.

Pressupomos que o fenômeno educativo que se manifesta nas instituições escolares possui determinadas características que aproximam bastante tais instituições. Isso significa, em resumo, que as escolas, de modo geral, são estabelecimentos destinados a preparar as pessoas de tal forma que elas atendam aos interesses dos setores dominantes da sociedade.

Cabe lembrar que esse destino não se concretiza de modo pacífico. Como outras instituições sociais, a escola, ao levar avante o processo ensino-aprendizagem, enfrenta obstáculos e resistências por parte de certos professores, alunos, pais de alunos ou membros da comunidade, que desejam, também, concretizar determinados interesses no interior da escola. Logo, ela apresenta-se como um local de conflito. Em conseqüência, a reprodução tende a ser sempre parcial, imperfeita.

Sem querer desconsiderar o poder da resistência e do conflito enquanto procedimentos voltados para a transformação da realidade, pensamos que eles podem não estar a serviço de uma mudança qualitativa. Temos dúvida em relação ao fenômeno da resistência, pois, pelo que sabemos, inexistente um contraprojeto ideológico coletivo capaz de orientar uma reação unitária. A derrocada do socialismo real, que para alguns cientistas políticos foi um capitalismo de estado, e o conseqüente avanço do capitalismo “concorrencial”, apesar de suas crises e problemas estruturais, têm contribuído bastante para que este projeto não vingue ou pelo menos tenha grandes dificuldades para vingar.

Em relação aos interesses divergentes, vale a mesma argumentação. Temos consciência de que a questão da escolaridade, em nosso país, principalmente nos níveis mais elevados, sempre teve uma conotação elitista, pois os segmentos dominantes, historicamente, têm demonstrado um receio quanto ao nível de conhecimento e esclarecimento do povo. A baixa qualidade do ensino

tem muito a ver com esse receio. Desde um certo tempo, entretanto, grupos populares vêm reivindicando mais vagas nas escolas, bem como um ensino mais eficaz. A nosso ver, esses grupos têm conseguido alguns resultados positivos. Apesar de a oferta de vagas nas escolas da rede pública ainda estar longe do ideal, nota-se que, em relação à qualidade do ensino, uma expressão de sentido variável, certos membros dos setores hegemônicos da sociedade têm vindo a público defendê-la.

A questão da qualidade do ensino está preocupando diversos empresários brasileiros porque eles sabem que o capitalismo, em seu estágio atual, necessita de empregados altamente capacitados. Por sua vez, muitos dos demais membros da sociedade têm consciência, também, de que sem escolaridade, ou com uma escolaridade insuficiente ou de baixo nível, as dificuldades serão maiores para se conseguir um emprego. O exemplo em pauta foi colocado para mostrar que os conflitos de interesses podem encontrar uma solução conciliadora dentro dos limites do sistema. Nesse caso, a escola continua revelando-se uma instituição reprodutora.

Não temos dúvida, entretanto, de que a progressiva oferta de vagas a todos aqueles que devem freqüentar a escola, bem como o constante aprimoramento do ensino, poderão provocar mudanças significativas na sociedade, haja vista que a escola faz parte da sociedade. Logo, modificação escolar significa transformação social. Ademais, é válido supor que pessoas mais instruídas e lúcidas tenderão a atuar de maneira diferente daquelas que foram excluídas do sistema escolar, que pouco freqüentaram a escola ou que participaram de processos educativos de baixa competência.

O exemplo da qualidade do ensino em seu aspecto conciliador revela que o problema da reprodução não pode ser visto apenas sob um ângulo predominantemente estático, isto é, aquele onde se constata, num determinado momento, a correspondência entre a formação escolar e as exigências ocupacionais, ou seja, a sincronia. É preciso observar a reprodução em seu aspecto diacrônico, a evolução dessa correspondência, na medida em que o mercado de trabalho sofre constantes alterações. (Carnoy & Lewin, pp. 97-132). Nesse caso, pode ocorrer uma certa defasagem entre a formação escolar e as exigências do mercado, o que revela a insuficiência da reprodução educacional.

Uma das atuais demandas ocupacionais refere-se à participação do empregado no processo decisório da empresa. Muitos órgãos de divulgação têm publicado e exaltado as virtudes da co-gestão e da autogestão dentro dos estabelecimentos produtivos. É provável que a defesa feita por alguns daqueles que

apregoam a importância dos processos participativos no interior da escola tenha determinada relação com essa recente exigência do mercado de trabalho. A disseminação da democracia representativa e pluralista também é responsável por esse acontecimento.

Não temos receio de afirmar que o exercício da participação, pelos discentes, no processo decisório escolar é de fundamental importância para que tais discentes adquiram uma atitude política democrática. A participação conduz à conquista de um espaço próprio, além de reduzir o poder de outrem. Ela cria condições para o desenvolvimento do espírito crítico, da responsabilidade e da cooperação. Acostuma-os a vivenciar o conflito, a conviver com a incerteza, a valorizar a postura de sujeito.

A ingerência dos funcionários do setor produtivo nas tomadas de decisão vem se intensificando na época presente. Tal ingerência é um requisito importante da doutrina capitalista atual. Há um interesse por parte de muitos donos do capital em que as pessoas formadas pelas escolas não só tenham o desejo de participar no processo decisório do futuro emprego, como saibam, também, exercer essa participação. Note-se, porém, que essa participação não é plena, pois está limitada apenas ao envolvimento do trabalhador com as metas da empresa onde trabalha. Conseqüentemente, o exercício da participação na escola pode contribuir substancialmente para o fenômeno da reprodução.

Conquanto haja a probabilidade de essa participação favorecer a reprodução, ela também pode debilitá-la. O grau de liberdade de expressão dos discentes, assim como a possibilidade que os mesmos têm de influir no processo educativo, favorece a reação constestatória dos alunos. Essa reação, provavelmente, interferirá no processo de formação de trabalhadores eficientes.

Cabe observar que a inserção da conduta participativa no ambiente de trabalho, apesar de limitada, não deixa de ser um avanço relevante, pois ela tende a alterar o histórico desenvolvimento autoritário do capitalismo. Por outro lado, não será uma tarefa muito fácil para o empresário, controlar a participação dos empregados de tal forma que ela permaneça restrita somente às metas empresariais, mesmo concedendo a eles os mais diversos tipos de incentivos, principalmente os materiais. A prática da participação traz consigo um potencial transformador que pode ser direcionado a outras finalidades e não apenas àquelas que uma determinada pessoa ou grupo de pessoas almejam.

Para que a participação dos alunos no processo decisório escolar constitua uma arma mais eficaz de mudança, faz-se necessário articular o seu emprego com a prática social global. Os discentes têm que estar conscientes de que é muito importante, não só para eles, mas para muitos cidadãos, que a parti-

cipação nos diversos setores da sociedade é um recurso essencial, pois sem ela torna-se muito difícil concretizar certos interesses, particularmente os majoritários. A participação é fundamental para o enraizamento e avanço da democracia, para a construção de uma sociedade igualitária e solidária, mesmo que para tanto seja preciso desfigurar radicalmente o capitalismo, um sistema econômico que, segundo nosso conhecimento, não foi capaz de, em país algum, transformar todos os indivíduos em cidadãos. Diga-se de passagem que algumas previsões sobre seu futuro não são nem um pouco animadoras. “Apenas a participação consciente, criativa, crítica e engajada de todos... permitirá que se recrie constantemente e sempre, de uma forma provisória, uma sociedade mais justa e mais livre”. (Faundez, 1993, p.104).

A efetiva e freqüente participação dos discentes no processo decisório escolar deve contribuir, de modo significativo, para o desenvolvimento e fortalecimento da “cidadania ativa, isto é, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaço de participação política”. (Benevides, 1994, p. 211; 212). Isso significa a ingerência do cidadão nas questões de interesse político por meio dos institutos previstos na Constituição bem como o envolvimento dele nos movimentos sociais organizados que pretendem realizar determinadas aspirações.

Temos certeza, portanto, de que a democratização do ensino, em seu aspecto participativo, pode favorecer a democracia entendida como regime da soberania popular. Tal possibilidade encontra respaldo em algumas concepções de Bobbio. (Bobbio, 1985, pp. 152-157).

Segundo ele, o desenvolvimento da democracia hoje está menos centrado na substituição da forma representativa pela direta, que ele denomina de democracia política, e mais voltado para o que chama de democracia social. Isso indica uma passagem da esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão para a esfera onde ele é considerado na multiplicidade de seus papéis. Conseqüentemente, a democracia deve ocupar determinados espaços até então dominados pela burocracia e hierarquia. É o caso, por exemplo, do espaço escolar.

De acordo com Bobbio, pode existir um Estado democrático no interior de uma sociedade, cuja maioria das instituições não são gerenciadas de maneira democrática. Daí o questionamento que faz quanto à possibilidade de sobrevivência de um Estado democrático numa sociedade não democrática. A seu ver, a democracia política é imprescindível para que um povo não seja dirigido de forma despótica. Entretanto, assevera que o indicador do desenvolvimento democrático de um país deve levar em conta não apenas o número de pessoas que votam, mas, principalmente, a quantidade de instâncias diversas

daquelas tradicionalmente políticas onde é exercido o direito do voto.

Habermas também tem uma preocupação com a sobrevivência do Estado democrático. Num de seus artigos, ao fazer comentários sobre a atual sociedade, diz que sua característica principal é a segmentação, que se revela pela presença, de um lado, de cidadãos, e de outro, de mendigos e desabrigados, os quais residem em guetos e espaços abandonados. Em face de tal cenário, conclui que os desafios do próximo século exigirão soluções que dificilmente poderão ser encontradas e concretizadas sem a existência de uma vontade democrática radical, generalizadora de interesses. Propõe, então, que caberá aos interessados da causa socialista lutar pela realização dessa vontade que terá o poder de evitar o ressecamento do Estado de direito democrático. (Blackburn, 1989).

Este filósofo contemporâneo desenvolveu algumas concepções que, se forem postas em prática, serão capazes de contribuir significativamente para a formação da vontade democrática. Seu conceito de “ação comunicativa”, por exemplo, cujo significado diz respeito à procura do entendimento mútuo pelos sujeitos em interação, a nosso ver, revela-se essencial. Enquanto instituição educativa por excelência, a escola pode colaborar bastante no preparo dessa vontade. Para que isso ocorra, é necessário instituir “mecanismos de tomada de decisão que levem em conta todos os envolvidos com a vida escolar e que se norteiem por mecanismos discursivos que tenham por meta a busca do entendimento, ou seja, que se valham da ação comunicativa”. (Pinto, 1994, pp. 97-98).

A democratização do ensino tende a fortalecer a democracia política, também, na medida em que acostuma os alunos a praticarem procedimentos democráticos, transferíveis à esfera social mais ampla. Apesar de considerarmos que o emprego da violência para mudar uma determinada situação possa ser justificado, somos favoráveis ao uso de recursos democráticos, devido ao seu alto grau de eficácia. Neste ponto recorremos novamente a Bobbio, pois concordamos com ele quando afirma que as regras democráticas devem servir para solucionar os conflitos de modo pacífico, o que exclui a ruptura revolucionária. (Bobbio, 1987, p. 17).

Essa conversão da democracia institucional para a democracia política pode realmente ocorrer. Dahl apresenta casos de democracia no local de trabalho que contribuíram para aumentar a eficácia política e a participação social dos trabalhadores. (Dahl, 1990, p.83) Pateman menciona alguns estudos reveladores de que a participação dos empregados no processo decisório das empresas teve uma importância significativa para o desenvolvimento da sensa-

ção de eficiência política. Revelaram, também, o efeito cumulativo da participação, ou seja, quanto maior a quantidade de áreas em que o indivíduo participava, mais alta era sua pontuação na escala de eficiência política. Outros estudos citados por ele mostraram que as ações de participação na escola e na família relacionavam-se com uma pontuação bastante alta na escala de competência política. (Pateman, 1992, pp. 65-75).

Acreditamos que a constante participação dos alunos no processo decisório relacionado à sua formação, devidamente articulada com a prática social mais ampla, acompanhada de conteúdos politizados e técnicas ativas de ensino, seja capaz de alterar o estado afetivo desses discentes, no sentido de que eles se motivem o suficiente para atuarem como agentes de transformação da sociedade.

Em função do que escrevemos anteriormente podemos extrair algumas inferências. Assim sendo, parece que deixamos claro que a esfera econômica da sociedade condiciona os processos formativos que acontecem nos estabelecimentos escolares; que a escola é uma instituição essencialmente reprodutora, embora a reprodução que acontece em seu interior não seja algo perfeito e isento de perturbações e que é possível alterar o modo de preparar os alunos na escola de tal forma que eles se transformem em pessoas atuantes, motivadas pelo compromisso político de mudança social.

Uma breve análise dessas inferências revela que, por detrás delas, encontra-se uma questão essencial que diz respeito à dinâmica do processo formativo, especialmente a sua direção. Quanto a isso, cabe questionar se tal processo encaminha-se num sentido eminentemente conservador ou transformador. Vale, também, redargüir quanto ao poder dos sujeitos para alterar situações, o que conduz, necessariamente, ao problema da influência das instituições sobre as pessoas e das pessoas sobre as instituições.

A nosso ver, um dos modos apropriados para analisar os processos formativos é o dialético, pois seu caráter marcante é o de dar conta da dinâmica dos fenômenos. É a dialética, enquanto visão de mundo, que afirma que todos os fenômenos estão em constante movimento, são históricos. Segundo a concepção dialética, o movimento é provocado por contradições internas. Ainda, de acordo com ela, o movimento também implica o aparecimento de mudanças qualitativas. É primordial para essa concepção a categoria de totalidade, a qual indica que o real não é caótico, mas organizado. Logo, os fenômenos que ocorrem não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que, através de mediações, encontram-se organicamente ligados, em relação de dependência, condicionando-se reciprocamente.

Entendemos a contradição como uma ação oposta à outra. As relações antagônicas entre o capital e o trabalho, ou a luta de classes, que vem se manifestando desde a instauração do regime capitalista constitui um exemplo típico de contradição, haja vista que ela é básica nessa formação econômica. As contradições também existem ao nível da subjetividade humana, pois o discurso e o pensamento, muitas vezes, apresentam-se de modo contraditório. As mediações, por sua vez, referem-se aos elementos responsáveis pelas conexões entre os fenômenos. Na teoria do conhecimento, a praxis revela-se o interposto entre a consciência e o objeto. Quanto às mudanças qualitativas, estas dizem respeito à passagem de um estado para outro, a uma alteração estrutural que ocorre gradualmente ou por meio de saltos. O possível advento do socialismo após o esgotamento do capitalismo mostra-se como um exemplo ilustrativo.

A categoria de totalidade, por ser fundamental, requer um comentário mais extenso. Para tanto, faz-se necessário recordar algumas características da abordagem metafísica, utilizadas durante séculos, tanto nas ciências naturais quanto na filosofia. A esse respeito sabe-se que a abordagem em questão, apesar de ter contribuído bastante para o avanço do conhecimento,

“nos legou... o hábito de examinar as coisas e processos em seu isolamento, fora da grande relação geral que há entre eles, a examiná-los não em movimento mas em estado de imobilidade, não como essencialmente mutáveis mas como eternamente imutáveis, não vivos, mas inertes”. (Kopnin, 1978, p. 97).

Essa colocação tem um efeito pedagógico relevante, pois facilita nossa compreensão a respeito do conceito de totalidade. De fato, a concepção dialética da realidade nos leva a conceber e a tratar os fenômenos sociais como um todo estruturado, o que significa dizer que ele não é desorganizado. Em consequência, qualquer parte desse todo pode vir a ser racionalmente compreendida.

O caráter dinâmico da totalidade deve ser realçado. Com efeito, sua peculiaridade marcante é estar em curso de desenvolvimento e de autocriação (Kosik, 1976, p. 35). Essa peculiaridade indica que os fenômenos recorrentes que dela fazem parte não são invariáveis, pois não se repetem de modo idêntico, ao contrário, apresentam-se diferenciados no processo de repetição. Ela indica, também, que em seu interior se manifestam fenômenos emergentes, inexistentes até então. Conclui-se, portanto, que o aparecimento do novo constitui o destaque da totalidade.

A totalidade social, entendida como um complexo geral estruturado, composto por totalidades parciais, pode ser representada na forma de um modelo que enquanto tal expressa a realidade de maneira esquemática, simplificada. Esse modelo apresenta a totalidade social constituída pela base econômica ou infra-estrutura, agregadora das forças produtivas e das relações de produção e pela superestrutura, que comporta as instâncias jurídica, política e ideológica.

Tal representação da totalidade, semelhante à estrutura de um edifício, não deve conduzir-nos à introjeção de uma imagem linear, unidirecional, de baixo para cima apenas, embora a base econômica seja o determinante em última instância, “há uma autonomia relativa da superestrutura em relação à base [e] uma ação em retorno da superestrutura sobre a base” (Althusser, p. 27). A nosso ver, a totalidade social tem-se mostrado, persistentemente, desse modo, no decorrer do tempo.

Salientamos que a totalidade social não é algo transcendente, elaborada por entidades sobrenaturais, mas obra de homens concretos, que, desde tempos remotos, em relação uns com os outros e com a natureza, vêm lutando pela realização de suas necessidades materiais. Sendo um produto humano, ela pode ser alterada pela vontade e empenho humanos. Entretanto, é bom lembrar que, apesar de os homens fazerem a sua própria história, eles “não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (Marx, 1974, p. 335).

Em face dessas colocações, podemos inferir que os fenômenos, particularmente os sociais, têm que ser analisados através de uma perspectiva multicausal, haja vista que qualquer um deles é resultado de múltiplas determinações. Podemos concluir, também, que todos são profundamente condicionados pelo modo de produção da vida material, pois é através da produção que o homem satisfaz suas necessidades, eleva-se sobre a natureza exterior e cria um mundo objetivo.

O fato de o modo de produção atuar como um elemento condicionador porque a produção ocupa o lugar central na sociedade, não significa que ele esteja imune às influências advindas de outros setores. É sabido por muitos que o modo capitalista de produzir, por exemplo, tem se modificado no decorrer do tempo, devido a pressões do operariado e leis elaboradas por parlamentares, apesar de ter mantido certas características fundamentais.

Não temos dúvidas, entretanto, de que o condicionamento exercido pelo capitalismo no âmbito da totalidade é bastante forte e por demais explícito. As concepções e valores subjacentes a esse modo de produção perpassam os di-

versos setores da vida em sociedade. Os meios de comunicação de massa, por exemplo, estão a serviço do consumismo. Grande parte dos livros didáticos utilizados nas escolas veiculam idéias burguesas a respeito do trabalho, da pobreza, da diversidade racial. A família, bem como a religião, ainda tentam estimular nos jovens as reações de obediência e renúncia temporária às pulsões instintivas. O lazer, devidamente industrializado e lucrativo, ao entreter as pessoas e desestimular a atividade pensante, atua no sentido de restaurar as energias individuais que serão gastas, posteriormente, nos estabelecimentos produtivos. O Estado, por sua vez, tende a permanecer atrelado, basicamente, aos interesses do capital, através da criação de infra-estrutura, fornecimento de subsídios, proteção do mercado interno, privatização e outras ações. O conceito dominante na sociedade, hoje, é o da qualidade total, a meritocracia atinge os píncaros da glória, o mercado é elevado às alturas da divindade, enquanto que os excluídos são taxados como economicamente inviáveis, não merecedores de atenção por parte dos governantes.

A totalidade em pauta deve ser vista, então, como um conjunto profundamente marcado pelo capitalismo; entretanto, não é uma totalidade fechada. Do ponto de vista geométrico, podemos imaginá-la como uma espiral, o que lhe confere a possibilidade de integrar novos elementos. O dinamismo de seus componentes altera, de modo freqüente, sua configuração, pois ela traz dentro de si o elemento principal, que é o homem, um ser dotado de consciência, intencionalidade, criador e transformador da realidade.

Observe-se que a dinâmica da totalidade pode fazer com que a história dirija-se a rumos indeterminados, devido à imensa variabilidade, muitas vezes conflitante, de intenções e ações individuais e grupais. O componente incerteza integra essa totalidade. Porém, o que podemos notar, de maneira ostensiva, é a ocorrência de um movimento que se conduz a uma direção conservadora, uma vez que o capitalismo, indelevelmente, continua dominando com mais força ainda a totalidade em questão. Como somos partidários da autonomia relativa dos diversos setores, acreditamos que o dinamismo dos elementos que compõem a totalidade pode, em um certo momento, causar o rompimento da essência dessa configuração. Em seu lugar, é óbvio, surgirá outra configuração singular. Talvez o socialismo seja capaz de imprimir nela o seu caráter. O que deve ocorrer, então, é um salto qualitativo, provocado pela vitória das forças revolucionárias sobre as conservadoras.

Essa versão da totalidade que assumimos mostra o lado estrutural da concepção dialética, pois o modo de produção em vigor tende a persistir no decorrer do tempo; logo, a possibilidade de ocorrência de um salto qualitativo é

pequena. Os tentáculos do capital, ao emaranharem-se pelos diversos setores, dificultam, em demasia, a ação humana transformadora. Conseqüentemente, o homem sente-se oprimido em face das instituições criadas por seus antecessores, pois, de fato, elas tendem a condicionar, fortemente, suas reações. Impera nessa totalidade um enorme esforço para manter vivo o sistema capitalista, especialmente por parte daqueles que são diretamente beneficiados pelo seu avanço.

Apesar da força do capitalismo, que é exibida na atualidade, por ter derrotado o socialismo real, percebe-se que ele está mostrando, também, certa fraqueza, pois sua evolução tem provocado o aumento do desemprego e a manutenção do fenômeno da exclusão social. Devido a esses resultados negativos, vem crescendo o volume de críticas a respeito de sua eficácia para distribuir benefícios à totalidade da população, além de reações contestatórias.

Tendo como certo que as investidas oriundas do poder econômico podem ser contrabalançadas por reações de cunho político, é importante aproveitar esse momento para opor resistência à expansão do capital na forma restritiva em que ela está se apresentando. Para tanto, é necessário que haja movimentos organizados de reações, atrelados a um projeto coletivo norteador, o que implica, essencialmente, a participação das pessoas nesses grupos de oposição. Nota-se aqui a presença da conduta fundamental, a participação, que, como já reiteramos, deve ser constantemente praticada pelos alunos durante o processo formativo

Após esse trabalho analítico, convém ressaltarmos algumas idéias que consideramos relevantes. Assim sendo, vale lembrar que a competência técnica do professor do ensino de primeiro grau deve estar atrelada a uma postura política progressista para que possa haver realmente um empenho de sua parte em fazer com que os alunos das camadas populares aprendam de fato os conteúdos socialmente valorizados.

A nosso ver inexistente e talvez nem deva existir uma receita pronta e acabada para dotar esses professores da postura em questão. É necessário aprofundar os estudos a esse respeito. Entretanto, admitimos que uma formação pautada em conteúdos politizados, numa metodologia ativa e, principalmente, em uma prática pedagógica democrática, seja imprescindível para preparar docentes com tal qualificativo.

Com base em diversos autores que tratam das relações entre democracia institucional e política, enfatizamos a importância de uma prática pedagógica democrática na formação de docentes, tendo em vista a atuação deles fora dos muros escolares, pois julgamos que eles devem, também, agir em outros setores da sociedade.

Essas idéias, apresentadas no decorrer do artigo, fundamentaram-se em uma concepção dialética da realidade, conforme expusemos em sua última parte. Destacamos a esse respeito as categorias de historicidade, contradição e totalidade, as quais consideramos de suma importância. A concepção dialética da realidade indicou-nos que, apesar de as estruturas condicionarem as ações do sujeito, é possível, com base em um projeto coletivo, reagir sobre elas, no sentido de alterá-las, visando à emergência de uma sociedade menos injusta.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Análise Crítica da Teoria Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editora Presença.
- ALTHUSSER, L. *Para Leer el Capital*. Siglo Veintiuno Editores, México: S/E 1969.
- ALVES, N. *Formação de Professores—Pensar e Fazer*. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.
- CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. 6ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- DAHAL, R. *Um Prefácio à Democracia Econômica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DINIZ, E. e outros, *Modernização e Consolidação Democrática no Brasil: Dilemas da Nova República*. Rio de Janeiro: IUPERJ-VÉRTICE, 1989.
- FAUNDEZ, A. *O Poder da Participação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FERNANDEZ, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- FONSECA, D. M. e outros, *Administração Educacional: um Compromisso Democrático*. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 3ª ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. A Revolução e a Necessidade de Revisão na Esquerda. Que Significa Socialismo Hoje ? in *Depois da Queda*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989.
- HORA, D. L. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papyrus Editora, 1994.
- KOPNIN, P. V. *Dialética como Lógica e Teoria de Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto* 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- KURZ, R. *O Colapso da Modernização*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- LELIS, A. *A Formação da Professora Primária: da Denúncia ao Anúncio*. São Paulo: 2ª ed., Cortez Editora, 1993.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S.P.: Editora Pedagógica e Universitária São Paulo, 1986.
- MALEK, A. A. *A Dialética Social*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.
- MARX, K. *O Capital*. Vols. I e VI. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. in Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: 10ª ed., Cortez Editora, 1993.
- MELLO, G. N. e outros *Educação e Transição Democrática*. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1985.

- MINGUILI, M. G. *A Participação Popular na Gestão da Escola Pública*. ANPED, 1994
- NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, I. B. *Pour une Pédagogie de la Transformation Sociale*. Strasbourg: Tese de Doutorado, 1993.
- PARO, V. H. *Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Série Idéias, nº 12, 1992.
- PATEMAN, C. *Participação e Teoria Democrática*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas: Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. e GONÇALVES, C. L. *Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- PINTO, J. M. R. *Administração e Liberdade: Um Estudo do Conselho de Escola à Luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Unicamp: Tese de Doutorado, 1994.
- PLEKHÂNOV, G. *A Concepção Materialista da História*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- PRAIS, M. L. M. *Administração Colegiada na Escola Pública*. São Paulo: Papirus Editora, 1990.
- RIBEIRO, M. L. S. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus*, 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- SENNA, E. *Educação e Democracia: Um Estudo dessa Articulação na Produção Pedagógica dos Anos 80*. ANPED, 1994.
- SEVERINO, A. J. *A Escola e a Construção da Cidadania*, in *Coletânea C.B.E.*. ANPED, 1992.
- SOUZA, C. S. *A Participação no Processo de Implantação dos Colegiados Escolares na Rede Pública Estadual da Bahia*. ANPED, 1994.

- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Livraria Almediana, Coimbra, 1974.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as Pedagogias não-Directivas*. 2ª ed., Lisboa: Moraes Editora, , 1978.
- VIANNA, I. O. A. *Planejamento Participativo na Escola*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.
- WEFFORT, F. *Qual Democracia ?* São Paulo: Editora Schavarcs,1992.
- ZEICHNER, K. Novos Caminhos Para o Practicum : Uma Perspectiva Para os Anos 90, in *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote,1992.

A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA ARQUITETURA

THE INCLUSION AND EXCLUSION ON EDUCATION ON FROM ARCHITECTURE

José Antonio LANCHOTI*

Resumo: A arquitetura tem um papel fundamental no processo de inclusão de crianças com dificuldades de movimentação, entre elas as com deficiências físicas e sensoriais, na rede regular de ensino. Mesmo com o desenvolvimento de processos pedagógicos que visem esta inclusão, o simples fato da não adequação do espaço físico do prédio é motivo de sobra para que a exclusão se concretize. Tem-se a primordial necessidade de adequações dos prédios escolares para que a Inclusão no Ensino aconteça de forma justa e perfeita. Este é o papel social do Arquiteto e Urbanista. Este é o papel social da Arquitetura.

Abstract: Architecture owns a fundamental role in the process of inclusion, concerning to children with difficulties related to movements, including the ones who have physical and sensorial debilities, coursing basic education. Even with the development of pedagogical process that aims for this inclusion, the simple fact of the building structure not being adequate, is sufficient to make real the exclusion. Adequate school buildings is a basic necessity, so that the Inclusion on Education can occur in a perfect and fair way. That is the social role of the Architect and City planner. This is the social role of Architecture.

Unitermos: acessibilidade; barreiras arquitetônicas; deficiente físico; educação; ensino especial.

Key-Words: accessibility; architectonic barriers; handicapped children; education; special learning.

Atrás de um movimento gerado pelo conceito do “*politicamente correto*”, que tem definido grandes políticas públicas em todo o país, a questão da acessibilidade vem ganhando espaço a cada dia que passa. Esta acessibilidade é a condição básica para que todas as pessoas tenham o mesmo direito sobre todas as ações que qualquer cidadão pode exercer. É a lei primeira do direito à cidadania.

É muito comum tratar esta questão de acessibilidade pensando exclusivamente nas pessoas com deficiências físicas, o que é um grande equívoco.

“Mesmo sem qualquer tratado científico ou pesquisa que comprove, é

♦ Arquiteto, Professor Mestre do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Moura Lacerda

possível afirmar que no mundo não há duas pessoas completamente iguais. Seja no sexo, na cor da pele ou dos olhos, no comprimento dos cabelos, nas questões ideológicas ou na própria maneira de se vestir, falar ou andar, as pessoas se diferem umas das outras.

A definição pejorativa de '*deficientes físicos*' pode ser um outro parâmetro utilizado para se diferenciar as pessoas. O fato de alguém não ter uma perna o difere de outras pessoas que possuem as duas. E, mesmo entre duas pessoas que só possuem uma perna, pode haver uma grande diferença se uma possuir a direita e a outra a esquerda." (Lanchoti, 1998, p. 11).

Nessa linha de pensamento é possível enumerar uma grande quantidade de diferenças entre pessoas que possuem alguma "*deficiência*".

"Na verdade, o sentido da palavra '*deficiência*' induz-se a pensar em uma pessoa com falta de eficiência em alguma coisa, simbolizando e rotulando aquele indivíduo como uma pessoa incapacitada, quando na verdade não é isso que acontece". (Lanchoti, 1998, p. 12).

É claro que esta mentalidade também está ligada à cultura de um povo, podendo variar de acordo com suas tradições e seu nível de desenvolvimento.

É preciso deixar bem claro que esta *deficiência* que se fala existir em algumas pessoas pode causar *limitações* psíquicas, físicas, anatômicas e podem estar instaladas de forma permanente ou transitória. Tais *limitações* podem causar impedimentos característicos da idade, do sexo, dos fatores sociais e culturais, constituindo uma *desvantagem* à pessoa.

"Deficiência é, antes de mais nada, um produto circunstancial que não se atribui apenas ao fator biológico limitante, nem tão pouco a fatores advindos do destino, azar, ou acaso. Refere-se a alterações físicas, sensoriais ou não, quando as mesmas se contrapõem às regras, exigências e situações que valem para quem tem características que se convencionou chamar de '*normais*', se é que podemos caracterizar o '*normal*'." (Botomé & Ferreira, 1984, p. 28).

Não se pode afirmar que as chamadas diferenças entre as pessoas, que podem ser vistas sob vários ângulos, sejam sinônimo de deficiência ou incapacidade. Em muitos casos, estas diferenças podem provocar certas dificuldades, mas que podem ser facilmente solucionadas, possibilitando, assim, a equiparação de oportunidades.

Estas diferenças podem estar relacionadas à idade, ao sexo, sob efeitos transitórios ou permanentes. Assim, poderemos defini-las como um grupo de pessoas com dificuldades de movimentação (entendendo que a locomoção não é apenas o ato de mover-se de um espaço a outro, mas também de mover e/ou utilizar certos elementos), englobando idosos, gestantes, crianças, conva-

lescentes cirúrgicos, amputados, acidentados, engessados, paraplégicos, tetraplégicos, cardíacos e muito outros.

Diante de uma gama tão grande de pessoas com dificuldades de movimentação, surge a grande dúvida sobre as razões de se encontrar tantos obstáculos físicos (para não se entrar em outras questões) no dia-a-dia destes indivíduos. Existe uma frase que, embora pouco utilizada, acaba presente no subconsciente de várias pessoas: “Deficiência física! – Eu não tenho este problema.”

O fato de não se ter certas limitações físicas, nem passar por este problema com nenhum membro familiar ou no círculo de amigos muito próximo, distancia as pessoas desta questão. É estranho afirmar isto, devido ao grande número de pessoas nestas condições que se vê pelos espaços urbanos, mas é uma realidade. Só se acredita nas limitações de uma gestante, de um idoso ou de um usuário de cadeira de rodas quando se está próximo da situação.

ONU	10,00% de pessoas portadoras de deficiência
PNSN	5,62% de pessoas portadoras de deficiência
Censo de 1991	1,14% de pessoas portadoras de deficiência
APAE (Batatais)	0,88% de pessoas portadoras de deficiência

Tabela 01 – Diferença de dados sobre o número de portadores de deficiência (Lanchoti, 1998, p. 14)

Uma grande dúvida que surge logo nos primeiros discursos sobre o tema é quantos são os envolvidos com a questão da deficiência, ou seja, quantas pessoas com deficiências existem no Brasil.

Este dado é uma grande incógnita. Segundo estudos feitos pela Organização Mundial de Saúde da Organização das Nações Unidas – OMS/ONU, 10% da população, em um país em desenvolvimento (caso do Brasil), em tempos de paz, possui algum tipo de deficiência. Estes 10%, ainda sob os cálculos da ONU, subdividem-se em 5% para deficientes mentais, 2% para deficientes físicos, 1,5% para auditivos, 0,5% para visuais e 1% para deficiências múltiplas.

Estes valores são contestados pela Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição – PNSN, realizada em 1989, e pela estimativa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, também com dados de 1995, que aponta 5,62% do total da população com algum tipo de deficiência.

Ainda na “briga” dos índices, encontra-se um estudo feito para o Plano Nacional de Desenvolvimento – PNAD, baseado no levantamento do IBGE, que registra o valor de 1,14%.

Um índice ainda menor foi encontrado pelo levantamento feito pelas APAEs da região de Ribeirão Preto-SP, coordenado pela APAE de Batatais-SP e realizado com a ajuda de voluntários (com orientação limitada), resultando em 0,8%.

Assim, é possível perceber na tabela 01 a grande diferença entre os valores apresentados por instituições distintas sobre o número de pessoas com deficiência, no país.

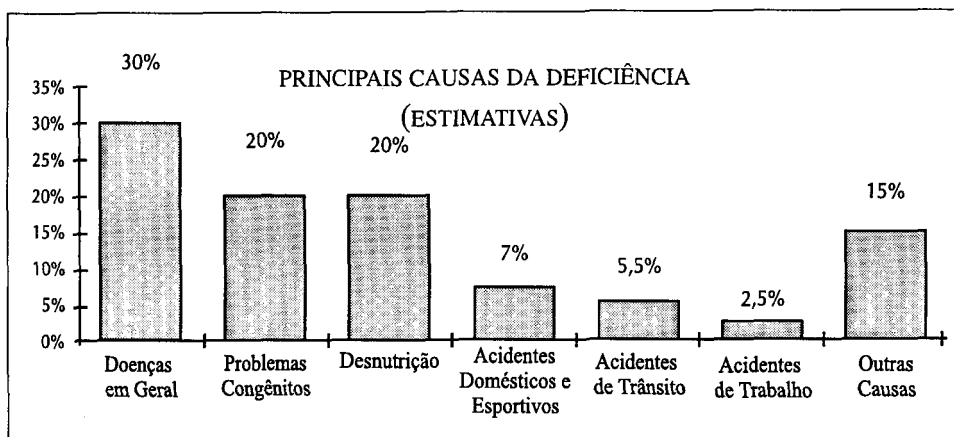
Um coisa é certa, com qualquer índice que se trabalhe é necessário multiplicar por 4, devido ao relacionamento mínimo que estas pessoas têm com outras que acabam envolvidas direta ou indiretamente com a questão. Isto torna o número de pessoas que sofrem com as barreiras físicas muito maior.

Ignorar esta parcela da população é um grande erro, além de um sério problema político. A sociedade exige certas manifestações políticas que busquem solucionar, ou pelo menos amenizar, este entrave. Não dá para usar a frase “ – *Eu não tenho este problema!*”. “Pode ser que nem todos passem pela experiência de se tornar deficiente, temporário que seja, nem conviva com o prazer da gestação ou os incômodos da obesidade, mas com certeza espera-se chegar à velhice e, nesta fase da vida, a coordenação motora sofre grandes modificações, deixando a pessoa com dificuldades na locomoção.” (Lanchoti, 1988, p.20).

As dificuldades que estas pessoas com *movimentação reduzida* enfrentam no dia-a-dia somente serão amenizadas através de uma vontade pública e política. Não dá para ignorar a existência desta parcela da população que muitas vezes têm limitados, além de seus movimentos, os seus direitos de cidadania, causados pelas barreiras sociais e arquitetônicas. Esta limitação agrava-se com a situação de pobreza e de marginalização social das famílias dos estratos mais pobres, aos quais a maioria das vezes pertencem.

No gráfico 01 podemos perceber a distribuição das principais causas que provocam deficiências, de acordo com a pesquisa realizada pela OMS/ONU.

Como se havia dito, há uma grande diferença entre *deficiência, incapacidade e impedimento*. É necessário ter estas definições bem esclarecidas para poder trabalhar-se uma política pública de forma justa e perfeita.



Fonte: OMS/ONU

Gráfico 01 - Principais causas da deficiência (id., ibid., p. 23)

De acordo com o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, estabelecido pela Organização das Nações Unidas, *deficiência* é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”; *incapacidade* é “toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano”; e *impedimento* é a “situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função de idade, sexo e fatores sociais e culturais)”. (Corde, 1996, p. 13)

Estes impedimentos acontecem em função da relação entre as pessoas ditas incapacitadas e o ambiente em que ela se localiza. Acontecem quando elas enfrentam barreiras culturais, físicas ou sociais que as impedem de ter acesso aos diversos sistemas da sociedade à disposição dos demais cidadãos. Nestes termos, podemos dizer que o *impedimento* é a perda ou a limitação das oportunidades de participar, igualmente aos demais cidadãos, de uma vida em sociedade.

A ONU, ainda neste Programa de Ação Mundial, estabeleceu 3 objetivos básicos a serem cumpridos. São eles:

“A *prevenção*, que significa a adoção de medidas com vista a impedir que se produzam deficiências físicas, mentais e sensoriais (prevenção primária), ou impedir que as deficiências, uma vez produzidas, tenham consequências físicas, psicológicas e sociais negativas.

A *reabilitação* é um processo de duração limitada e com objetivo definido, com vista a permitir que uma pessoa com deficiência alcance um nível físico, mental e/ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe assim os meios de modificar sua própria vida. Pode compreender medidas com vista a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional (por exemplo, ajudas técnicas) e outras medidas para facilitar ajustes ou reajustes sociais.

A *equiparação de oportunidades*, que é um processo mediante o qual o sistema geral da sociedade – como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, inclusive instalações desportivas e de lazer – se torna acessível a todos.” (Corde, 1996, p.14).

Este objetivo que fala sobre a *equiparação de oportunidades* vem de encontro ao artigo 5º da Constituição Federal, “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*”, onde são definidos os direitos de cidadania.

Para se oferecer condições a todos de uma vida melhor, com igualdade de oportunidades no trabalho, no lazer, na moradia, na saúde, na educação e no transporte, é necessário trabalhar os espaços e seus elementos de forma a oferecerem condições de acesso, permanência e manuseio dos objetos relacionados ao uso cotidiano.

Muitas vezes esta acessibilidade está bloqueada por causa de barreiras arquitetônicas criadas pelo próprio homem.

“Barreiras arquitetônicas são os obstáculos físicos que fazem parte do ambiente construído, dificultando ou impedindo sobremaneira a livre circulação de pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidade, temporária ou permanente.” (Cardoso, 1996, p. 14).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, barreira arquitetônica é todo “impedimento da acessibilidade, natural ou resultante de implantações arquitetônicas ou urbanísticas”¹. Ter acessibilidade é dar condições para que as pessoas utilizem as edificações e os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, com total segurança e autonomia.

O público atingido por estas *barreiras arquitetônicas* não é conseqüente da vida moderna e suas transformações. Idosos, gestantes, crianças, obesos, mutilados de guerra, pessoas com deficiência sempre existiram.

Quanto aos idosos, pode-se dizer que viviam pouco devido ao atraso da

¹ - ABNT. NBR-9050/94. *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos*. p. 2.

medicina. As gestantes (resumidas a meras reprodutoras) e as crianças tinham vida submissa e mal apareciam à sociedade dominada pelo Homem, vivendo sempre trancadas em casa. E as pessoas com deficiência “*não existiam*”, ou melhor, fazia-se de tudo para deixar bem claro que elas realmente não existiam. Elas denunciavam a ira de Deus. Ter alguém na família com algum tipo de deficiência era sinônimo de família pecadora, que deveria pagar seus erros carregando no seio familiar um “fruto do demônio”.

“Em alguns aspectos relativos ao comportamento social das pessoas, é possível afirmar que a História porta-se de forma cíclica, como por exemplo o caso da moda ou o ‘valor social’ da virgindade.

Entretanto seria um erro dizer que a história se repete em relação ao preconceito social. A rejeição e a marginalização a pessoas negras, pobres, homossexuais, ou de algum outro grupo chamado de minoritário sempre existiu e permanece assim até hoje (talvez com menos intensidade, não se entrará neste mérito, mas continua existindo). Entre estes grupos rejeitados, pode-se também encontrar as pessoas com dificuldades de movimentação, rotulados de “*aleijadinhos*”. (Lanchoti, 1998, p. 56).

“Oriundo dos demônios ou divindades malignas” (Carmo, Apud. Cardoso, 1996, p. 30), assim eram identificadas as pessoas com deficiência, na Idade Média. As chances de sobrevivência eram mínimas. Já no Renascimento é possível observar algumas pinturas alusivas ao comportamento social das pessoas em forma de ajuda, solidariedade, compaixão.

Na era moderna já é clara a busca de soluções técnicas que amenizem as dificuldades das pessoas com deficiência. É o caso da invenção do alfabeto Braille para cegos.

Nesse período, “alguns nomes com deficiência começam a se despon-tar nas artes, como o caso de Beethoven na música, embora fosse deficiente auditivo; o mestre “Aleijadinho” – Antonio Francisco Lisboa – na escultura, mesmo com a falta de alguns dedos da mão; e o pintor Cândido Portinari, que possuía uma das pernas mais curta que a outra.

Porém, mesmo com a existência destes, entre outros nomes conhecidos que se encontram na mesma condição, demonstrando que na verdade não é uma questão de ‘deficiência’ pois se mostraram extremamente eficientes no que dominam, não é suficiente para se concluir que a equiparação de oportunidades a esta parcela da população está atendida.

A busca da equiparação de oportunidades é que acaba transformando-os em pessoas diferentes. Por estarem nesta condição diferenciada é que a busca de ensino, saúde, transporte, moradia e emprego se torna mais difícil.”

(Lanchoti, 1998, p. 57).

É fácil perceber a ausência de adaptações em espaços de uso coletivo que permitam o acesso de pessoas com dificuldades de movimentação, entre elas os usuários de cadeiras de rodas, quando se depara com a situação.

O maior problema está em se promover tais condições independente de se deparar ou não com a questão. Um exemplo disto é uma placa de informações em Braille localizada no alto do famoso prédio *Empire States*, em Nova Iorque, informando a saída daquele local. De imediato poder-se-ia raciocinar que tal informação só atenderia a uma pessoa com deficiência visual e, assim, perguntar o que uma pessoa com esta deficiência poderia fazer no alto daquele prédio. A resposta é a equiparação de oportunidades. O que ela irá fazer no alto do prédio somente a ela interessa. A obrigação do Poder Público é exigir a existência da informação. Como existem várias indicações para pessoas que enxergam onde fica a saída, deve haver também uma para quem não enxerga.

“Da mesma forma com que a história ignorou a existência de pessoas com deficiência física, mental ou sensorial, a Educação, de uma forma geral, também o fez.

A força física sempre foi um elemento almejado nos homens, desde a Grécia Antiga. *Homero*, em seus poemas *Iliada* e *Odisséia*, já descrevia os valores depositados à valentia dos homens gregos, considerada virtude.

Os ‘perfeitos’ eram valorizados e, em nenhum momento da história, se tem notícia de pessoas com qualquer tipo de deficiência nem de mutilados de guerra.” (Lanchoti, 1998, pp. 129-130).

A **natureza**, os **hábitos** e a **razão**. Estes são os três elementos básicos para a Educação, segundo Aristóteles. Para ele, estes elementos se relacionavam a três momentos da educação: a *educação física*, a *educação do caráter* e a *educação intelectual*. “...é preciso prestar os primeiros cuidados ao corpo, antes da alma; em seguida aos instintos. No entanto, só se deve formar o instinto pela inteligência, e o corpo pela alma”. (Aristóteles. Apud. Rosa, 1980, p. 48).

A educação no Século XVII impõe-se diante dos fatos e sua tendência moral está baseada na procura da *beleza* e da *suprema perfeição*. Mais uma vez o porte físico é extremamente valorizado.

“Finalmente, no final do Século XVII e começo do Século XVIII, são fixadas bases da organização do ensino, desde a escola maternal até a academia. Elevando-se ao plano moderno da escola unificada, os educadores começam a prestar atenção no desenvolvimento das aptidões das crianças. Na verdade, ainda não se inicia a preocupação com as pessoas que possuem dificuldades de locomoção ou que tenham algum tipo de deficiência, mas se começa a

perceber que as pessoas são diferentes e este início se dá pelas crianças.

“Percebe-se que, mesmo com a tendência de acompanhar as aptidões das crianças, não se mencionam as diferentes necessidades ou capacidades destas crianças. As limitações, físicas principalmente, são ignoradas.” (Lanchoti, 1998, pp. 130-131).

“Tratai de ensinar à criança tudo que lhe é útil à sua idade e vereis que todo o seu tempo será mais que preenchido”. (Rousseau Apud. Rosa, 1980, p. 196).

Na verdade o discurso de igualdade começa a realmente aparecer com a Revolução Francesa, que provocou grandes transformações sociais na vida religiosa, econômica e educacional da França e que logo se espalhou por todo o mundo, inclusive o Brasil.

A Declaração dos Direitos do Homem impõe uma nova maneira de ver a Educação. A Liberdade e a Igualdade são amplamente defendidas nesta Declaração. Em seu artigo 7º defende que *“todos os cidadãos têm o direito de concorrer com toda dignidade a cargos ou empregos, conforme sua capacidade, sem outra distinção que não seja a virtude ou talento”*.

“- A sobrevivência do mais apto”. Esta expressão tornou célebre o filósofo Herbert Spencer. Com este pensamento é possível demonstrar que “no Universo tudo se faz acompanhar de um ciclo: nascimento, desenvolvimento, decadência e extinção. E assim como os costumes, as instituições, as idéias éticas e religiosas”. (Rosa, 1980, p. 267).

Um método de ensino desenvolvido pela pedagoga Maria Montessori, inspirado na pedagogia experimental, começa a trabalhar com crianças anormais, utilizando-se de ambiente apropriado – local, mobiliário, cores, material didático – ao mundo da criança e sua idade mental.

Embora não se mencionasse a questão da Arquitetura, ao se falar em espaço de utilização, mobiliário infantil, cores e materiais, é claro que se está falando em *Arquitetura*. Trata-se da adequação do ambiente conforme as necessidades do usuário.

De acordo com a Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em seu artigo 3º, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
...”.

Nestes termos, está claro que é dever do Estado promover a Educação de todas as crianças, possibilitando-lhes o acesso aos prédios onde funcionam as escolas e também a todas as dependências desses edifícios.

É comum encontrar escolas edificadas em terrenos acidentados topografi-

camente, o que implica em soluções arquitetônicas para atender a níveis diferentes de piso. Por razões de espaço (ou melhor, de falta de espaço) e muitas vezes projetuais, a única maneira de se vencer estes desníveis é através de escada.

Ao se falar sobre a acessibilidade dentro do universo escolar, é necessário conhecermos melhor o perfil do usuário deste espaço.

Ele é, na grande maioria das vezes, uma criança (que vai até a fase adolescente). Quando a escola pertence ao poder público há uma grande chance deste usuário mirim pertencer a uma classe social menos favorecida financeiramente. São crianças de várias idades, tamanhos e limitações diferentes.

No meio deste grande universo de usuários, não seria estranho encontrar alguma criança com a perna quebrada, que use óculos com muitos graus, alguém em cadeira de rodas, alguém totalmente sem visão, alguma criança com a Síndrome de Down e diversos outros exemplos particulares de limitações e algumas incapacidades.

Dependendo da arquitetura da edificação, a Escola pode ser totalmente inacessível a um dos usuários acima citados.

O mais comum de se encontrar são degraus (muitas vezes em número exagerado) entre pavimentos e até para entrar em sala de aula ou ir ao pátio.

Há também aqueles casos em que *alguém* sugere fazer uma rampa, mas não se tomam as devidas precauções e acaba-se produzindo uma grande barreira ou, quem sabe, uma grande armadilha.

Assim como acontece com os demais equipamentos urbanos, os prédios escolares são totalmente dependentes do projeto arquitetônico para realmente proporcionar a equiparação de oportunidades. A acessibilidade tem início com as condições físicas de acesso ao prédio e permanência no mesmo e em todas as suas dependências.

Esta condição física dos prédios, totalmente ligada à arquitetura, é um grande fator capaz de proporcionar *a inclusão ou a exclusão* de alunos na escola. De que forma um aluno usuário de cadeira de rodas poderia estudar em uma determinada escola caso as salas de aula funcionassem todas em um pavimento superior ao térreo, cuja única forma de acessá-las seria por meio de escadas? E os banheiros? Como o jovem poderia utilizar o banheiro se a porta de entrada é menor que o tamanho de sua cadeira? O acesso ao pátio de recreação é feito por um único caminho implantado com placas de concreto distantes umas das outras por um pequeno espaço preenchido por grama. Como fazer?

No caso acima, utilizou-se como exemplo um usuário de cadeira de rodas, mas poderia ser um acidentado que, por um curto espaço de tempo, utilizará

muletas. Poderia ser um estudante com falta parcial de visão, onde a utilização de cores diferenciadoras seria de grande valia.

É claro que muitas vezes há necessidade de se fazer adaptações para atender a casos específicos; entretanto, várias barreiras arquitetônicas podem ser evitadas logo no projeto da Escola.

Além das questões físicas do espaço utilizado para Ensino/Aprendizagem há também necessidade de se ter uma proposta pedagógica especial para tratar a questão. Muitas vezes o corpo docente da escola não está devidamente preparado para proporcionar a perfeita inclusão do aluno com deficiência. Caso o problema se resuma a uma perna quebrada ou um braço engessado, são feitas rápidas adaptações e/ou são criados mecanismos temporários, para lidar com a questão (por exemplo, um funcionário que transporte no colo uma criança até o pavimento superior da escola, por um prazo de um mês, mais ou menos). Entretanto, quando o aluno necessita de um tratamento especial ou ainda de um currículo individual para que possa acompanhar o andamento normal da classe, depara-se com questões pedagógicas que devem ser resolvidas com os responsáveis pelo ensino e nem sempre eles estão preparados para isso.

A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, um organismo ligado ao Ministério da Justiça, preparou uma cartilha para orientar o corpo docente de como deve comportar-se diante de um educando com deficiência.

É importante perceber nesse momento o que já foi dito sobre deficiência-incapacidade-impedimento. Nem sempre uma criança com deficiência é incapaz. Muitas vezes há um impedimento que ela não consegue vencer e isto é que a está proibindo de se desenvolver.

Neste documento, a CORDE apresenta algumas razões que estão impedindo a perfeita inclusão dos alunos na rede regular de ensino. Estas razões são:

“ – porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades daqueles educandos;

“ – porque receiam não serem capazes de facilitar o desenvolvimento global do aluno;

“ – porque as crianças/jovens que não portam deficiência não foram preparadas sobre como aceitar ou como brincar com os colegas com deficiência e chegam, por isso, às vezes, a rejeitá-los;

“ – porque os edifícios foram construídos para pessoas sem deficiência, marginalizando de imediato alguns alunos e portadores de deficiência física e visual;

“ – porque muitos dos profissionais da escola se opõem à

integração destes alunos;

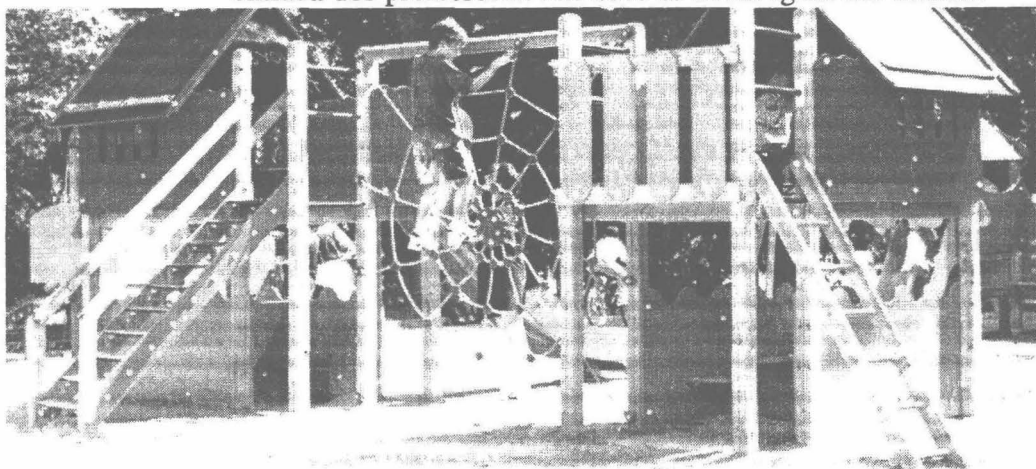
“ – porque algumas famílias de crianças/jovens que não portam deficiência temem que este contato seja prejudicial a seus filhos, ou que não dignifique a escola;

“ – porque os pais e familiares de crianças/jovens com deficiência têm receio de que seu filho tenha dificuldades no relacionamento interpessoal na escola, preferindo mantê-lo em casa ou em instituições especializadas;

“ – porque o próprio portador de deficiência não foi ensinado e encorajado a enfrentar o mundo e a sociedade com confiança em si próprio; não sabe que tem um lugar que é seu e que as pessoas sem deficiência necessitam da sua participação, pois mais ninguém pode desempenhar o seu papel no grupo a que pertence. Ele tem DIREITOS e DEVERES.” (Canziani, 1994, pp. 3-4)

A questão do espaço físico vai de encontro principalmente às crianças/jovens com dificuldades motoras. Para se eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares, há necessidade de se analisar, no mínimo, os seguintes itens:

1. **Acesso ao prédio** – A criança com deficiência deve usar a mesma entrada da escola que as outras crianças. Não há razões para que se crie uma entrada especial ou que utilize a entrada dos professores. Ela deve se sentir igual aos demais.



Para isso, deve-se tomar cuidado com o piso da calçada e de todo o acesso ao prédio para que eles sejam em material uniforme, contínuo, com inclinação lateral de no máximo 2%. É também importante haver um área para estacionamento de

veículos que conduzam estas crianças, com marcação de piso e espaço suficiente para o embarque/desembarque do aluno.

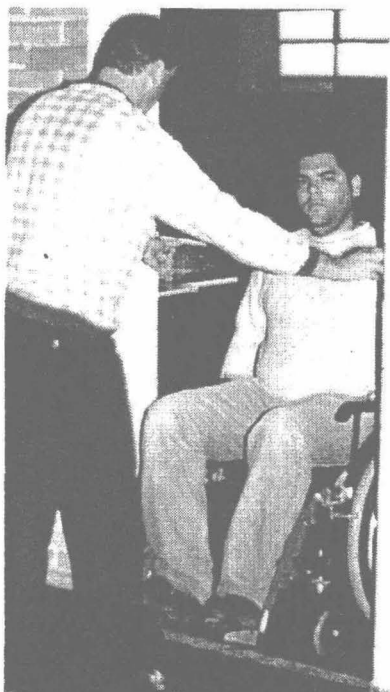
2. **Espaço interno de circulação e recreação** – Toda a área de uso comum dentro da escola deve ser oferecida em material antiderrapante, todo uniforme, sem desníveis e interligados continuamente. Esta recomendação vale para as áreas internas ao prédio para circulação e também para os pátios, cantinas e quadras poliesportivas.
3. **Escola em pavimentos** – Quando a escola não tiver condições de ser edificada em apenas um pavimento, a transferência entre os níveis deve ser vencida por meio de rampas com inclinação máxima de 8% e com área de descanso a cada 10,0 m. Caso a escola já esteja construída, há necessidade de adaptações e, enquanto isto não acontece, a direção precisa fazer remanejamento entre as turmas para que a que possui um educando com deficiência sempre utilize as salas do pavimento inferior. É importante tomar o devido cuidado



para que esta prática não acomode o problema, levando a direção da escola a não providenciar a adaptação ideal.

4. **Escadas** – Devem ser evitadas e, quando existirem, não devem ser o único meio de se vencer os pavimentos da escola.

Quando a escada existir, há necessidade de se ter um corrimão



de cada lado, com alturas diferentes para crianças e adultos e com seção circular de 3,5 cm a 4,5 cm, preso pela parte inferior, possibilitando o correr da mão e adaptando-se à mesma anatomicamente.

5. **Salas de aula** – Devem, preferencialmente, estar locadas no pavimento térreo da escola, proporcionando, além do acesso, o intercâmbio entre os alunos. Os mobiliários não devem ser fixos no chão, possibilitando o seu remanejamento para as adaptações de uma cadeira de rodas ou de alguém com muletas.
6. **Mobiliário escolar** – Deve-se evitar quinas vivas nos mobiliários escolares. As dimensões devem possibilitar sua utilização por alguém que se movimenta por cadeira de rodas. O quadro negro também deve possibilitar ao aluno em cadeira de rodas se aproximar e utilizá-lo. Armários e outros elementos devem levar em consideração este universo de alunos, em relação à altura, puxadores,

materiais, *design*.

7. **Banheiros** – Pelo menos um *box* de vaso sanitário (um masculino e um feminino) deve atender a um usuário de cadeira de rodas, possibilitando a manobra de giro da cadeira e a transferência *lateral* do usuário. É necessário que haja barras de transferência, pequeno aparador e pia lavatório em altura compatível dentro do *box*. Quando for colocado espelho, este deve ter uma leve inclinação de $\pm 10^\circ$. Deve ser evitada a transferência frontal para o vaso. É recomendado utilizar o Símbolo Internacional de Acesso na porta do *box*, para indicar que aquele recinto é de uso preferencial de pessoas com dificuldades de locomoção, tentando manter um pouco de higiene no local.
8. **Portas** – As portas devem ter no mínimo 80 cm de passagem, possibilitando o acesso de um usuário de cadeira de rodas. No caso de banheiro, a porta do *box* adaptado deve abrir para fora e possuir uma barra em sua parte inferior, para facilitar seu fechamento.



9. **Maçanetas, interruptores, torneiras** – As maçanetas devem ser no formato de alavanca, possibilitando o seu manuseio por pessoas com dificuldades de movimentação dos dedos da mão; o mesmo deve acontecer com os interruptores, que

devem estar a uma altura compatível com as crianças e com os usuários de cadeiras de rodas; as torneiras também não devem ter o formato que necessite envolvê-las totalmente com a mão. Devem ser em alavanca, possibilitando seu manuseio por quem não possui movimentos com a mão.

10. **Secretaria, laboratório, biblioteca e salas especiais** – É comum a escola possuir salas especiais de trabalhos manuais ou, pelo menos, laboratório de ciências e biblioteca. Para estes locais também é necessário estar atento à altura dos elementos de trabalho – balcões de atendimento, bancadas de trabalhos, mesas de leitura, estantes – e demais aparelhamentos necessários para a utilização do local. Não se deve esquecer a altura limitada das crianças, dos usuários de cadeira de rodas e também das dificuldades de pessoas com limitações nos movimentos de braço e mão, assim como dos com deficiência visual.
11. **Normas técnicas e posturas de obras** – Sempre se utiliza como justificativa da ausência de atenção a este problema a falta de informações técnicas sobre o assunto. Indica-se a Norma Brasileira NBR-9050/94, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, como material normativo para o dimensionamento de adaptações em espaços de uso coletivo que buscam atender de forma acessível a todos os usuários do local.

É, sem dúvida, o processo pedagógico da escola que vai definir a inclusão ou a exclusão do aluno na rede regular de ensino; entretanto, não se pode negar o valioso papel da Arquitetura nesta questão.

O espaço físico pode proporcionar a justa e perfeita integração do aluno com dificuldades de movimentação no ensino regular ou simplesmente impedi-lo totalmente de freqüentar o local.

O papel dos Arquitetos e Urbanistas na criação de espaços acessíveis é de extrema importância devido a sua própria competência profissional e atribuição técnica. São eles os principais responsáveis pela produção dos espaços de uso coletivo. Portanto, a melhoria da qualidade de vida da população, em especial desta parcela com dificuldades de movimentação, no que diz respeito à acessibilidade, está em suas mãos.

Referências Bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. (1994). *NBR 9050/94. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT.
- BOTOMÉ, SP; FERREIRA, M.R.. *Deficiência Física e Inserção Social*. Caxias do Sul-RS: Ed. da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 1984.
- BRASIL. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. *Legislação sobre Barreiras Arquitetônicas. Leis Orgânicas dos Municípios do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundo Social do Estado, 1992.
- CANZIANI, Maria de Lourdes. (Adap.) - CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (1994). *Escola para todos: como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência*. 2.ed. Brasília: CORDE.
- CARDOSO, Maria Alice de Collo Couto. (1996) *Barreiras arquitetônicas no ambiente construído*. São Carlos-SP: Dissertação de Mestrado, EESC-USP. Orientador Prof. Dr. Ricardo Martucci.
- CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (1994-1). *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência. Um guia para as organizações de empregadores*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. (1994-2). *Prevenção de deficiência: proposta metodológica*. Elab. Suzana Pichorim. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. (1994-4). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. (1996). *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência* / Tradução: Edilson Alkimin da Cunha. – Brasília: CORDE, 1996.
- ESPAÑA. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales. *Manual de accesibilidad*. 1. ed. Madri, Espanha: INSERSO, 1994. ISBN 84-88986-02-5.
- LANCHOTI, José Antonio, coord. (1995)-1. *Programa Municipal de Eliminação de Barreiras Arquitetônicas para o Município de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto-SP.
- _____. (1995)-2. *O Ensino da Eliminação de Barreiras Arquitetônicas*

- nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo*. Cuiabá-MT, SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA, 1., Cuiabá, MT, 1995. Anais. Salvador, BA: ABEA. (Caderno, 16), (págs. 48 e 49).
- _____. (1996). *Curso Básico sobre Eliminação de Barreiras Arquitetônicas*. Brasília,DF: CORDE-DF.
- _____. (1998). *O Ensino da Eliminação de Barreiras Arquitetônicas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo*. São Carlos-SP: Dissertação de Mestrado, EESC-SP. Orientador Prof. Dr. Ricardo Martucci.
- MELO, Cândido Pinto. *Pessoas deficientes: algumas coisas que é preciso saber*. São Paulo: Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente, 1986.
- MELO, Helena Flávia de Rezende. *A cegueira trocada em miúdos*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP - Universidade de Campinas, 1988.
- NISKIER, Arnaldo. (1989). *Educação Brasileira; 500 anos de História, 1550-2000*. São Paulo: Melhoramentos.
- _____. (1996). *LDB. A nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- RIBEIRO, Darcy. (1995). *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ROSA, Maria da Glória de. *A História da Educação através dos textos*. 7ª. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.
- SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *A cidade como um jogo de cartas*. Niterói: Universidade Federal Fluminense: EDDUF; São Paulo: Projeto Editores, 1988. EDUFF & Projeto Editores.
- SÃO PAULO, Estado. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. *Programa Estadual de atenção à pessoa portadora de deficiência*. São Paulo: Fundo Social do Estado, 1993.
- _____. *Legislação sobre Barreiras Arquitetônicas. Leis Orgânicas dos Municípios do Estado de São Paulo*. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. São Paulo, 1992.
- SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO SOBRE ACESSIBILIDADE AO MEIO FÍSICO, 6., Rio de Janeiro, 1994. Anais. Brasília: CORDE, 1995.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 12., Belém, PA, 1994. *Anais*. Salvador, BA: ABEA, 1995. (Caderno, 15).

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA, 16., Cuiabá, MT, junho/1995. *Anais*. Salvador, BA: ABEA, 1995 (Caderno, 16).

SILVA, José Afonso. (1995). *Direito Urbanístico Brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1995.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DEFENDIDA PELA UNESCO

THE EDUCATIONAL CONCEPTION DEFENDED BY UNESCO

Maria Cristina da Silveira Galan
FERNANDES *

Resumo: O presente artigo discute, a partir de um enfoque dialético, o conceito de educação defendido pela UNESCO nos últimos anos, procurando evidenciar seu caráter neoliberal e antidemocrático.

Abstract: Based on a dialectic focus, the present article aims at discussing the concept defended lately by UNESCO, attempting to make evident its neoliberal and antidemocratic description.

Unitermos: educação, neoliberalismo, dialética.

Key-Words: education, neoliberalism, dialectic.

Este artigo tem como objetivo desenvolver uma análise crítica a respeito da concepção de educação defendida pela Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI, da UNESCO, no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. A análise incidiu basicamente sobre os capítulos quatro e cinco do relatório que abordam, respectivamente, os quatro pilares da educação e a concepção de educação ao longo de toda a vida.

O artigo divide-se em duas partes. Primeiramente, apresenta-se a idéia de *educação ao longo de toda a vida* e seus quatro pilares fundamentais : *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, presentes no relatório da UNESCO. A seguir, tendo como referencial a concepção dialética de educação, desenvolve-se uma análise crítica, procurando demonstrar que essa concepção de educação defendida pela UNESCO apresenta um caráter fortemente neoliberal e antidemocrático.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura), órgão da ONU (Organização da Nações Unidas), tem se preocupado, desde a década de cinquenta, com uma educação internacionalizada, dando impulso à educação comparada, divulgando estudos e pesquisas com o objetivo de apresentar recomendações aos países membros, que possibilitem a superação de seus problemas educacionais (particularmente dos países de Terceiro Mundo, que apresentam maior atraso educacional).

* Doutoranda em Educação pela UNESP – Araraquara, professora do Centro Universitário Moura Lacerda

Em 1970, Ano Internacional da Educação, a UNESCO criou a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação que tem, desde então, estudado os problemas educacionais da maior parte dos países membros, procurando inspirar suas políticas educacionais.

Segundo Gadotti (1995, p.271), em 1968 a UNESCO propôs, pela primeira vez, em sua 15.^a Conferência Geral, o conceito de educação permanente, segundo o qual

“os sistemas nacionais de educação deveriam ser orientados pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira. Nós nos tornamos homens durante toda a vida e não apenas durante os anos de frequência escolar propriamente dita. Esse novo conceito da educação era extremamente amplo, mas era em sua essência uma educação para a paz. Depois de mais de meio século de guerras mundiais, a todos parecia necessário que a educação fosse um baluarte da paz.”

O presente relatório da UNESCO, *Educação - um tesouro a descobrir*, retoma essa concepção de educação para a paz e apresenta o conceito de educação ao longo de toda a vida como uma das chaves de acesso ao século XXI, na medida em que ultrapassaria a distinção entre educação inicial e educação permanente (de adultos), dando resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação.

Para a Comissão que elaborou o relatório, é impossível não recordar que, se a Segunda Grande Guerra fez cinquenta milhões de vítimas, desde 1945, houve cerca de 150 guerras que provocaram vinte milhões de mortos, antes e após a queda do muro de Berlim.

“As tensões permanecem latentes e explodem, tanto entre nações como entre grupos étnicos, ou a propósito de injustiças acumuladas no plano econômico e social. É dever de todos os responsáveis, num contexto marcado pela crescente interdependência dos povos e pela globalização dos problemas, avaliar os riscos apontados e organizar-se de modo a afastá-los.” (Delors, 1998, pp. 13-14).

Nesse sentido, a Comissão enfatiza a necessidade atual de se compreender melhor o outro, de se compreender melhor o mundo. *“Exigências*

de compreensão mútua, de entreatajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.” (Delors, 1998, p. 19).

Esta visão de mundo levou a Comissão a dar

“mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.” (Delors, 1998, p.19).

Para que a educação auxilie os homens a viverem juntos, a Comissão considera necessário que se aprenda ainda a conhecer, a fazer e a ser, uma vez que a “educação deve transmitir, (...) de forma maciça e eficaz, cada vez mais, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” (Delors, 1998, p.89).

A Comissão coloca ainda que

“cada um dos ‘quatro pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.”

“Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” (Delors, 1998, p. 90).

Ao colocar que a educação se baseia em *aprender a conhecer*, a Comissão está se referindo à necessidade de aquisição de uma cultura geral, vasta, combinada com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que facilitaria o desenvolvimento de uma educação permanente, ou seja, aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. (Delors, 1998, pp. 20 e 101).

Aprender a fazer envolveria a aquisição de competências que tornassem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. O progresso técnico tem modificado as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas manuais são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mentais, e os empregadores procuram, cada vez mais, profissionais que reúnam, além da qualificação técnica e profissional, competências sociais, capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas, aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e gosto pelo risco. (Delors, 1998, pp. 93-96).

Finalmente, o quarto pilar da educação seria o *aprender a ser*, ou seja, a educação deveria contribuir, segundo a Comissão,

“para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (Delors, 1998, p. 99).

Assim, segundo a Comissão,

“às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

“É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no

presente relatório, pela expressão 'educação ao longo de toda a vida'. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana." (Delors, 1998, p. 104).

A leitura do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, provoca, num primeiro momento, uma certa sensação de confusão, um certo deixar-se seduzir pelo discurso. Parece que se está lendo recomendações absolutamente pertinentes, necessárias e lógicas para o mundo atual, particularmente para o Brasil, país em que o descaso para com a educação é continuamente reafirmado.

No entanto, no decorrer da leitura (principalmente dos capítulos 4 e 5, que apresentam a concepção de educação adotada pela UNESCO), percebe-se que tal confusão decorre basicamente da tentativa de ecletismo que o mesmo apresenta. Os conceitos de educação, cidadania, autonomia e democracia, tão enfatizados no relatório, provêm de várias correntes pedagógicas como o escolanovismo, o construtivismo e o holismo, daí a sensação de confusão. Ao mesmo tempo, apesar de não se poder negar a idéia de *educação para todos e por toda a vida*, ou de preparar a todos para o exercício da cidadania, uma leitura mais atenta do relatório revela uma total ausência de crítica à sociedade capitalista e às atuais transformações tecnológicas e produtivas.

Na realidade, a concepção de educação e formação humana desenvolvida no relatório atrela-se a uma visão neoliberal de sociedade. No discurso, apresenta-se uma educação que atenderia às demandas da sociedade como um todo mas, na realidade, atende basicamente às novas necessidades de qualificação de mão-de-obra frente a atual crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho e, portanto, frente às novas bases que a *"reconversão tecnológica e redefinição do padrão de acumulação capitalista demandam na reprodução da força-de-trabalho."* (Frigotto, 1994, p. 34).

A UNESCO, juntamente com o Banco Mundial, BID e OIT, entre outros, tem se encarregado, segundo autores como Frigotto, Gentili, Silva e Miranda, entre outros, de veicular esse ajuste neoliberal no campo educativo.

Para Silva (1994, pp. 13-14), a estratégia neoliberal de conquista hegemônica em andamento é um amplo processo de

“redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. (...) O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. (...) Em seu conjunto esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição.”

Nesse sentido, os quatro pilares da educação propostos pela Comissão da UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* podem ser entendidos como fazendo parte de um novo paradigma de conhecimento que, para Miranda (1997, p. 41), seria *“menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectualivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo.”*

Com o avanço tecnológico e a globalização do mundo atual não seria mais necessário o acúmulo de conhecimentos uma vez que estes podem ser armazenados e facilmente localizados graças à informática, à computação. É necessário, no entanto, que se saiba como acessá-la rápida e eficientemente. Daí a importância, atribuída à ciência, à pesquisa, à produção do conhecimento e à organização e distribuição da informação. (Miranda, 1997, p.41).

Ao definir as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, destaca que tais necessidades envolveriam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem - leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas, quanto os conteúdos básicos de aprendizagem - conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes,

“necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.” (WCEFA, 1990, p.157; apud Miranda, 1997, p.42).

Tal definição de aprendizagem deixa transparecer claramente a concepção de educação que se quer para o século XXI. Uma educação voltada para a adaptação às novas exigências do capitalismo que nos coloca frente a uma sociedade em constante mudança devido aos avanços tecnológicos, exigindo dos indivíduos que se adaptem a essas mudanças, que se tornem indivíduos com autonomia de pensamento, que possam dominar as novas linguagens para poderem participar ‘democraticamente’ da sociedade de consumo. O que está em jogo, neste final de século, é a adaptação do homem aos novos saberes produzidos pelo capital, é a necessidade de novos profissionais melhor ajustados ao mercado de trabalho. O indivíduo do século XXI deverá ser, basicamente, um consumidor, um trabalhador dinâmico e “crítico construtivo”, plenamente adaptado às novas exigências do mundo moderno.

Um espírito estático não é mais importante na sociedade capitalista atual, mas sim um espírito dinâmico, um indivíduo que se disponha a *aprender a aprender*, a argumentar, construa hipóteses autônomas, possa trabalhar em equipes, questionar, cooperar. Esses são os elementos necessários para o novo gerenciamento das empresas.¹

Como coloca Frigotto (1994, pp. 40-41), é importante saber que os conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’, “*são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.*”

Outra dimensão da concepção de educação apresentada no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, refere-se à idéia de que seria possível uma educação para todos, democrática, que contribuiria para a formação do cidadão e para a harmonia social. No entanto, isso é absolutamente contrário ao que se observa a partir da análise histórica do desenvolvimento do modo de produção capitalista (marcado pela desigualdade e exclusão social). E, como afirma Miranda (1997, p. 43),:

“A produção e difusão do conhecimento são afirmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e

¹ Idéias discutidas em sala de aula pelo prof. Dr. Newton Duarte na UNESP - Araraquara, em 30/11/98.

social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se caracterizaria como uma 'sociedade do conhecimento sem classes.' Entretanto, quando se fala de conhecimento, está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista."

A análise - ainda que sucinta - da concepção de educação presente no relatório para a UNESCO (*Educação: um tesouro a descobrir*) deixa claro que a mesma apresenta limitações e se insere numa perspectiva neoliberal.

No entanto, é preciso frisar que não se trata aqui de negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação nem, como coloca Frigotto (1994, p.6),

"de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas."

Nessa mesma linha de raciocínio, SAVIANI, em seu livro *Escola e Democracia*, apresenta interessante análise das pedagogias da essência e da existência (baseado principalmente em Suchodolski) e propõe, como superação das mesmas, uma pedagogia revolucionária, centrada na igualdade essencial entre os homens. Para SAVIANI, a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, como o faz a pedagogia da existência (ou pedagogia nova).

"A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar,

como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.” (Saviani, 1995, p. 75).

Essa visão dialética da sociedade permite perceber que a questão educacional na sociedade capitalista, dividida em classes com interesses opostos, é objeto de disputas que transformam a escola em espaço de luta pela hegemonia, e que a adoção de uma concepção pedagógica como essa (apresentada por Saviani), por parte de órgãos como a UNESCO, é que realmente poderia contribuir para uma *educação para todos*, democrática, uma vez que estaria a serviço da transformação das relações de produção capitalistas.

Referências Bibliográficas

- DELORS, J. e outros. *Educação : um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Cortez Editora, 1998: 89-117.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, P. e SILVA, T.T (orgs) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 31-92.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

MIRANDA, Marília G.de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 100, pp.37-48, mar. 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores associados, 1995.

SILVA, T.T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, P. e SILVA, T.T (orgs) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994: 9-29.

SOUZA, Wlaumir D. Educação e diplomacia: A influência da ONU na política educacional. In: *Caderno de Pedagogia*. Ribeirão Preto: Centro Univ. Moura Lacerda, 1998. V.3.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1992.

IGREJA E EDUCAÇÃO
Church and Education

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA IGREJA: ALGUNS PROBLEMAS QUANTO À PERIODIZAÇÃO

HISTORY OF EDUCATION AND CHURCH: SOME PROBLEMS RELATED TO PERIODICITY

Ivan A. MANOEL *

Resumo: O presente texto propõe uma discussão sobre alguns problemas existentes quanto à periodização em História da Educação, em especial quando o objeto estudado também radica no terreno da história da Igreja Católica. A discussão é proposta situando-se historicamente a criação dos colégios das Irmãs de São José de Chamberry e tomando-se como referência duas periodizações propostas por autores brasileiros.

Unitermos: História da Educação, História da Igreja, periodização, teorias educacionais.

Abstract: The present text, aims at discussing about some problems related to the intermittence in the History of Education, specially when the subject studied is also set in the area of the Catholic Church history. This discussion also aims at developing historically, the criation of the institutions named "Irmãs de São José de Chamberry", and based on two intermittences proposed by brazilian authors.

Key-Words: History of Education, History of Church, intermittence, educacional theories.

Em 1859, na cidade de Itu, abriram-se as portas da "Casa de Educação de N.S. do Patrocínio", mais tarde "Colégio de N.S. do Patrocínio", instalado pelas Irmãs de São José de Chamberry, por iniciativa do Bispo de São Paulo, D. Antônio Joaquim de Melo. A partir de Itu, as Irmãs de São José de Chamberry estenderam sua rede de colégios para outras cidades do Estado de São Paulo, como Jaú, Campinas, São Paulo, Piracicaba, Taubaté e Franca, e para outras regiões do Brasil, como Paraná e Santa Catarina.

A inauguração daquela casa de ensino, dirigida por freiras francesas da região da Sabóia e especializadas em educação, com fortes ligações com os jesuítas, de quem absorveram inclusive boa parte dos métodos pedagógicos (Manoel, 1988), e sua posterior expansão pelo Brasil, é um fato marcante para a história da educação brasileira, que já foi estudado pela Irmã Leda Rodrigues (Rodrigues, 1962), por mim (Manoel, 1988) e por outros pesquisadores.

* Prof. Adjunto do Departamento de História da FHDSS/UNESP. Rua Major Claudiano, 1488. Franca-SP

Entretanto, os estudos já realizados não impedem, antes exigem, novas aproximações e achegas ao objeto, exatamente porque ele se situa na interseção de duas vigas mestras da História do Brasil: a educação e a Igreja Católica.

Da perspectiva da história da Igreja Católica, os estudos já realizados indicam que a instalação de colégios religiosos no Brasil, femininos e masculinos, obedeciam a um planejamento da Cúria Romana, em escala mundial, no século XIX e início do século XX, que pretendia combater os “males do mundo moderno” (Pio IX, 1947) e recristianizar o conjunto da sociedade mundial e, obviamente, a brasileira.

No contexto do combate ao mundo moderno, planejado e executado pelas reformas do catolicismo realizadas por Roma, instaurando o Catolicismo Ultramontano ou Romanizado (Wernet, 1987), a esfera da educação escolarizada teve, a partir de meados do século XIX, um tratamento privilegiado. Foram muitas as Ordens e Congregações criadas ou restauradas nesse período, como foi o caso das Irmãs de São José de Chamberry, com a finalidade específica de se dedicarem à educação escolarizada. Muitas dessas Ordens e Congregações, além das Irmãs de São José de Chamberry, instalaram seus colégios no Brasil, como, por exemplo, os Salesianos, os Maristas, os La Salistas, os Jesuítas, e assim tantos outros. (Manoel, 1992).

A presença dessas Ordens e Congregações e sua atuação no Brasil, seja na esfera da educação escolarizada ou em outras esferas, por exemplo, assistência aos imigrantes, é um assunto que está sendo objeto de diversos pesquisadores brasileiros, dos quais podemos destacar aqueles ligados ao Pós-Graduação em História, da UNESP, Franca, como Wlaumir Doniseti de Souza (1997), Maria Aparecida Chiarello da Silva (1998) e Patrícia de Melo Martins (1998).

Com a valorização da educação escolarizada, a Igreja Católica reafirmava uma de suas tarefas básicas, senão única, a de educar a Humanidade: *Ide e ensinai a todos os povos.*

Quando a Igreja católica atribui o título de “*Mater et Magistra*”, isto é, *Mãe e Mestre*, aquela que gera e ensina, nada mais está fazendo do que reconhecer e explicitar a tarefa fundamental, sua e de todas as igrejas: ensinar, doutrinar.

A atividade pedagógica da Igreja Católica abrange duas vertentes distintas. A primeira delas, embora institucional, pode ser considerada uma atividade educativa informal porque se realiza cotidianamente através de vários mecanismos de ensino que não a escola e seus currículos formais.

Através das homilias, pregações missionárias, programas de rádio e TV,

publicações diárias, semanais ou eventuais, encontros, reuniões e retiros, etc., a Igreja Católica ensina aos seus fiéis a crença na sua doutrina e a adesão à sua ética como penhor da salvação das almas.

A outra vertente é aquela da educação formal, escolarizada, consubstanciada em uma rede escolar bastante ampla, espalhada por todo o território brasileiro.

Durante o período compreendido pelas reformas do catolicismo ao longo do séculos XIX e início do século XX, a hierarquia da Igreja assentou na sua pedagogia a responsabilidade pela reconversão da sociedade moderna. Confiava-se em que o enunciado das verdades cristãs, aliadas ou complementadas por um modo de vida que refletisse a ética cristã – “Vós sois o sal da terra” - demonstraria à humanidade o valor salvífico da doutrina católica e a convenceria a abandonar as trilhas do mundo moderno que, segundo a interpretação de Roma, por ser um caminho materialista, ateu, anti-cristão, levaria, fatalmente, à perdição dos homens. (Pio IX, 1947)

Isto é, diante das descobertas da ciência moderna, das especulações da filosofia racionalista, diante dos avanços tecnológicos e da prática liberal-democrática que cada vez mais se consolidava, a hierarquia católica contrapunha um discurso doutrinário profundamente enraizado no dogmatismo criacionista e revelacionista haurido da Escolástica e das decisões do Concílio de Trento (1545 – 1563) e, com esse discurso, pensava inverter o vetor do processo histórico, afastar os homens da modernidade e reconduzi-los àquela estabilidade que supostamente teria existido na Idade Média. (Manoel, 1998)

Por essa razão, o período aqui abordado se mostrou fecundo em textos, sejam da hierarquia ou de polemistas leigos, que através dos poucos meios de comunicação existentes debateram asperamente com os defensores do racionalismo moderno. Foi uma época marcada pela existência de combativos jornais católicos que se caracterizaram pela paixão e coragem com que defendiam sua visão dogmática e revelacionista de mundo (Wernet, 1987). Debates públicos, como a polêmica acerca das doutrinas católicas e científicas entre Luiz Pereira Barreto, histórico positivista de São Paulo e D. Miguel Kruize, reconhecido professor de Filosofia do Mosteiro de São Bento, que empolgou a opinião pública letrada paulistana, dão bem a medida da tensão intelectual entre católicos e não católicos (ou modernistas) naquela quadra da história brasileira.

Entretanto, não obstante essa presença invidável da Igreja no cenário sociopolítico através dos instrumentos possíveis, havia um, de extrema importância – a escola – que, em virtude das atitudes laicizantes do Estado,

estava sendo retirado da esfera de controle e influência da instituição católica.

Na França, na Itália e na Espanha, durante o processo de consolidação do mundo burguês moderno, a Igreja foi prontamente afastada do controle do sistema educacional e o mesmo acabaria acontecendo no Brasil. Desde os meados do século XIX foi marcante a presença de políticos e intelectuais que propuseram e realizaram, em parte, a completa laicização do sistema educacional brasileiro.

A laicização, nesse contexto, significava muito mais do que afastar a Igreja da escola, significava, acima de tudo, reelaborar currículos, de modo a retirar deles disciplinas como Educação Cristã, Moral Católica, etc. e substituí-las por outras, de caráter laico, como Educação Moral e Cívica, por exemplo. Além disso, alterar o próprio conteúdo das outras disciplinas, para expurgá-las das doutrinas criacionistas e revelacionistas e dotá-las de conteúdos compatíveis com a estado atual das ciências e das teorias evolucionistas.

No Brasil, a laicização do sistema educacional foi um dos primeiros atos do governo republicano e se consubstanciou, em parte, na reforma do ensino proposta por Benjamim Constant. Ao assumir o Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant apresentou seu projeto de reforma, a partir do qual pretendeu construir uma escola integralmente organizada conforme os preceitos do positivismo conteano.

Entretanto, as atitudes liberais, sejam dos Estados europeus, sejam do Estado brasileiro, ao concederem ampla liberdade de ofício, profissão e estabelecimento de instituições de ensino, permitiram à Igreja construir uma ampla e sólida rede de escolas que se contrapunham tanto às escolas públicas quanto às escolas de outras confissões e seitas religiosas.

Essas liberdades foram introduzidas no Brasil pela Constituição do Império (a Outorgada de 1824), garantindo a qualquer cidadão ou instituição o direito de “abrir uma escola”. As diversas reformas que se dedicaram à regulamentação da matéria jamais aboliram essa liberdade, e a Igreja Católica dela se aproveitou a partir de 1859, quando iniciou a constituição de sua rede de escolas no Brasil.

Houve algumas dificuldades, é verdade, em especial no trato da questão com os positivistas que ocupavam cargos no governo imperial. Esses positivistas, embora concordassem com os liberais quanto à necessidade de se transferir aos grupos privados a responsabilidade pelo sistema educacional (Manoel, 1988), não concordavam com a participação da Igreja católica no processo. Por essa razão, sempre que podiam, interpunham dificuldades à legalização de escolas católicas e isso fez com que, em diversas ocasiões, as

escolas das Irmãs de São José de Chamberry corressem o risco de serem fechadas pelo Estado, e os jesuítas tivessem obtido a licença para a instalação de seu colégio em São Paulo (o Colégio São Luís, em Itu) apenas em 1864, após muitas disputas e negociações. (Manoel, 1988).

É bastante conveniente, no entanto, questionar se o grupo positivista teria força política suficiente para efetivamente impedir a criação de escolas católicas em face dos acordos que a hierarquia católica brasileira, liderada por D. Antônio de Macedo Costa, Bispo do Pará, estabeleceu com o Estado, seja ao tempo mesmo de D. Pedro II, seja após a Proclamação da República (Manoel, 1997). Esses acordos, ao mesmo tempo em que impediram qualquer perseguição ao clero e preservaram o patrimônio eclesiástico, mantiveram abertas as possibilidades para que a Igreja Católica continuasse sua tarefa pedagógica, tanto a informal quanto a escolarizada.

Pode-se mesmo afirmar que os espaços e as possibilidades da instituição católica foram muito maiores na República “positivista” do que no Império “católico”.

Exatamente por essa razão se constata que, a partir da Proclamação da República, a rede escolar católica aumentou significativamente – a diminuição da influência do grupo positivista, as liberdades garantidas pela Constituição do Brasil, a precariedade que continuava a caracterizar o sistema público de ensino aliadas à forte marca da Igreja Católica na cultura brasileira e a qualidade do ensino oferecido pelas escolas católicas permitiram esse crescimento, de tal sorte que, em 1960, 50% de todas as escolas particulares existentes no Brasil eram de propriedade das Ordens e Congregações católicas. (Manoel, 1992).

O refortalecimento da Igreja Católica no âmbito da educação formal brasileira, após um longo período de relativo afastamento ocorrido após a expulsão dos jesuítas, em 1759, oferece várias vertentes de pesquisa e interpretação que estão sendo abordados por pesquisadores ao longo da última década nos diversos programas de Pós-Graduação no Brasil.

Essas várias vertentes se originam dos inúmeros problemas teóricos e metodológicos advindos dessa forte presença católica, além, é evidente, dos problemas históricos propriamente ditos. A predominância de vertentes historiográficas de inspiração marxista ou positivista minimizaram o papel histórico da Igreja Católica no Brasil e em especial se percebe essa desvalorização em relação ao período republicano, como se todos os fortes vínculos estabelecidos entre a instituição católica e o Estado brasileiro fossem de menor importância.

A tendência à desvalorização do papel histórico da Igreja Católica no

Brasil também esteve, ou ainda está presente na historiografia da educação e se mostra, por exemplo, na periodização da história da educação brasileira proposta por diversos autores.

É a mais absoluta tautologia afirmar que todo projeto educacional é um projeto sociopolítico. Quando os grupos de poder estabelecem seu projeto educacional estão, em última análise, estabelecendo qual a sociedade e qual o homem que pretendem construir.

Posto isso, uma interpretação consistente da história da educação deve, preliminarmente, identificar quais os grupos de poder, ou os que a ele aspiram, que estão interferindo no estabelecimento dos projetos ou mudanças no sistema educacional, qual sua proposta, qual a sua ideologia, para poder interpretar satisfatoriamente o seu significado.

É bastante problemático, por exemplo, interpretar os projetos educacionais como se eles fossem vinculados apenas às transformações ocorridas na estrutura de produção, esquecendo-se da esfera política, cultural e ideológica, e isso por duas razões bastante evidentes na história do Brasil. Primeiro, porque toda a história do Brasil está compreendida pelo processo de consolidação do mundo moderno, capitalista, no qual desempenhou as funções de colônia escravista até 1808, com a Abertura dos Portos, e depois de 1822, com a Independência, embora nação soberana, continuou subordinada ao esquema de exploração do neocolonialismo. Isso significa que, por mais de trezentos anos, não houve modificações nas estruturas fundamentais da sociedade brasileira, como o demonstram os vários estudiosos do tema. Talvez a prova mais evidente dessa mobilidade vagarosa seja o fato de a escravidão no Brasil ter permanecido até às vésperas do século XX. Segundo, porque mesmo em ocasiões de mudanças como, por exemplo, a Proclamação da República, o peso das tradições, os receios políticos e as imagens ideologicamente construídas levam, por vezes, o olhar de volta ao passado, buscando no já conhecido a tranqüilidade que o novo não pode ainda oferecer. O medo de que o novo venha a corromper a família e a sociedade levam, contraditoriamente, ao desejo de permanência, ainda que o status quo já não se sustente mais historicamente. É sintomático constatar que nos anos imediatamente próximos da Proclamação da República aumentou em muito o número de matrículas nos colégios católicos, em especial nos colégios femininos, incluindo-se nesse aumento um grande número de alunas provenientes de famílias tradicionalmente ligadas às tendências liberais e positivistas, indicando que esse medo das novidades, que incluíam o feminismo e mesmo a proposta de profissionalização feminina, é a única explicação possível para esse fato. (Manoel, 1988 e Manoel, 1996)

Nesse contexto, também é tautologia reafirmar o poder histórico da Igreja Católica na constituição da sociedade brasileira. Desde que o frei Henrique de Coimbra rezou a primeira missa no Brasil, até a atuação dos padres Marcelo Rossi e Jonas Abib na liderança dos movimentos carismáticos e pentecostais, passando pelos “padres políticos” do século XIX e os da Teologia da Libertação, a constante presença do catolicismo na vida brasileira, interferindo fortemente na política, na sociedade, na cultura, é um fato do qual nenhum historiador pode estar alheio.

Assim, uma interpretação da história da educação brasileira não pode passar ao largo dessa presença católica e muito menos pretender restringir a interferência da Igreja no processo educacional ao período jesuítico. Se é verdade que a atuação jesuítica na educação brasileira foi marcante, também é verdade que nos períodos posteriores, apesar do relativo afastamento, a Igreja Católica não se ausentou do processo educacional; bem ao contrário, a sua presença sempre foi constante e, no período aqui abordado – meados do século XIX e início do século XX – a intensidade da interferência católica foi algo que não pode ser ignorado.

Preocupante, portanto, constatar que alguns dos mais significativos livros da História da Educação Brasileira, ao proporem uma periodização para ela, sempre passam ao largo dessas questões ou a minimizam ao máximo, como, por exemplo, Maria Luísa Santos Ribeiro.

No seu livro, *História da Educação Brasileira: a organização escolar* (Ribeiro, 1979), a autora consegue identificar oito períodos históricos na educação no Brasil:

1° Período (1549 – 1808): Consolidação do Modelo Agrário Exportador Dependente.

2° Período (1808 – 1850): Crise do Modelo Agrário Exportador Dependente e início da estruturação do Modelo Agrário Comercial Exportador Dependente.

3° Período (1850 – 1870): Consolidação do Modelo Agrário Comercial Exportador Dependente.

4° Período (1870 – 1894) : Crise do Modelo Agrário Comercial Exportador

Dependente e tentativa de Incentivo à Industrialização.

5º Período (1894 – 1920): Ainda o Modelo Agrário Comercial Exportador Dependente.

6º Período (1920 – 1937): Nova crise do Modelo Agrário Comercial Exportador Dependente e início da estruturação do Modelo Nacional Desenvolvimentista com base na Industrialização.

7º Período (1937 – 1955): O Modelo Nacional Desenvolvimentista com Base na Industrialização.

8º Período (1955 – 1964): Crise do Modelo Nacional Desenvolvimentista com Base na Industrialização.” (Ribeiro, 1979, p. 21).

É bastante evidente que a periodização proposta pela autora está absolutamente vinculada apenas às transformações na infra-estrutura da sociedade brasileira e, por isso mesmo, mostra-se bastante vulnerável.

Antes de mais nada há uma confusão na terminologia – o texto entende que “modelo agrário exportador” seja diferente de “modelo agrário comercial exportador”, esquecendo-se de que a exportação é um ato comercial, isto é, esquece-se de que as práticas comerciais existentes antes de 1808 continuaram as mesmas após a Abertura dos Portos.

Essa confusão na terminologia indica a existência de uma confusão maior, uma confusão no conhecimento do processo histórico.

A diferença entre 1549 – 1808 e depois de 1808 é que, com a Abertura dos Portos, isto é, com a inserção do Brasil no comércio internacional sem barreiras, quebraram-se as amarras do Pacto Colonial vigentes no sistema Colonial do Antigo Regime e, a partir de então, as transações comerciais entre o Brasil e os outros países se fizeram sem os obstáculos dos Estancos e Monopólios Régios. Não obstante essa quebra de barreiras e eliminação de entraves, as estruturas básicas da sociedade brasileira continuaram as mesmas: economia agroexportadora, latifúndio de monocultura com base no sistema escravista.

Entretanto, convém lembrar que a monocultura escravista convivia com outras formas de produção praticadas nas pequenas propriedades empregando outras formas de mão-de-obra; isto é, a monocultura escravista não era a única forma de produção existente no Brasil.

Em outras palavras, por não abordar outras formas de produção existentes, vinculando os períodos apenas àquela imagem que tradicionalmente se faz das estruturas brasileiras e também por não abordar o universo multifacetado do próprio sistema escravista, a periodização proposta se torna frágil.

Porém, não é a única fragilidade. Outra e importante é o lugar atribuído à educação – um simples acessório das estruturas econômicas sem qualquer “autonomia” ou influência “externa” à economia. Em nenhum dos oito períodos relacionados mencionou-se o Renascimento, a Reforma, a Contra-Reforma, Iluminismo, Positivismo, Reformas Católicas, etc. Não se refere, portanto, aos alicerces filosóficos, teóricos e políticos que, necessariamente, sustentam os projetos educacionais.

Um segundo exemplo desses problemas de periodização encontramos no livro de Manfredo Berger, *Educação e dependência*. (Berger, 1976).

Berger também identifica oito períodos na história da educação no Brasil. Em relação ao anterior, é um texto mais próximo dos problemas educacionais porque procura periodizar seguindo a ... “própria evolução das instituições educativas”. (Berger, 1976, p. 165).

Os períodos identificados são os seguintes:

1º Período (1549 – 1759): Período do Monopólio Jesuítico.

2º Período (1759 – 1808): Período do Ensaio de Secularização.

3º Período (1808 – 1834): Período de Reconstrução e academização.

4º Período (1834 – 1889): Período do abandono público e fase áurea da iniciativa privada.

5º Período (1890 – 1930): Período das reformas consecutivas e desconexas.

6º Período (1930–1945): Período do ensaio da democratização e tentativa de adaptação às condições da realidade brasileira.

7º Período (1945 – 1960): Período de expansão de um sistema escolar alheio à realidade.

8º Período (1961 ...): Período de tentativas de aproximação do sistema escolar às necessidades da sociedade global.” (Berger, 1976, p. 165).

Antes de mais nada é necessário informar que essa periodização, Manfredo Berger a encontrou quase totalmente estruturada no livro *Educação Brasileira e Colégios de Padres*, datado de 1966 (Charboneau, 1966), o qual, escrito logo após a aprovação da Lei 4024/61 (LDB), procurava mostrar

que os melhores momentos da educação brasileira foram aqueles em que ela esteve sob o controle da Igreja Católica. A posição adotada por seus autores foi aceita por outros como, por exemplo, Geraldo Bastos Silva, em 1969. (Silva, 1969).

Acompanhando os oito tópicos relacionados por Manfredo Berger, encontramos alguns problemas. O primeiro se refere àquilo que ele denomina 2º Período (1759 – 1808), que representaria um “ensaio de secularização”.

De fato, com a expulsão dos jesuítas houve a necessidade de o Estado prover algum tipo de educação, uma vez que a estrutura educacional estabelecida pelos inicianos fora abandonada. Entretanto, não se tratava de secularização. A secularização é processo bastante longo, cujos inícios podemos localizar no Renascimento, e que consiste em transformar a visão de mundo herdada do predomínio católico medieval voltando o olhar humano para o próprio homem e colocando-o como centro de suas próprias preocupações, especulações e, diria mesmo, pesquisa. Não por acaso identificamos o Renascimento a um humanismo bastante acentuado em contraposição ao teocentrismo medieval.

A expulsão dos jesuítas não rompeu a visão religiosa portuguesa. Tanto assim que a reforma da Universidade de Coimbra, considerada um marco da inserção portuguesa nos quadros da modernidade ocidental, foi elaborada pelos padres oratorianos e seu método de estudos elaborado pelo Padre Verney. (Carvalho, 1978).

Nessas circunstâncias, pode-se considerar a expulsão dos jesuítas e a desorganização da estrutura educacional por eles implantada no Brasil como um ato político do Estado português, naquele momento seguindo as mesmas trilhas de outros Estados europeus que também expulsaram a Companhia de Jesus de seus domínios e as trilhas da própria Cúria Romana, que extinguiu a ordem iniciano, e com essa atitude a política pombalina pretendia implantar a modernização nos domínios de Portugal. Não se pode, em contrapartida, considerar tal ato como secularização e nem sequer laicização, isto é, a separação entre Igreja e Estado, porque os elos entre eles, consubstanciados no Padroado Régio, se mantiveram até o Decreto 119 A, de janeiro de 1890. (Manoel, 1997).

O segundo problema se refere ao 4º Período (1834 – 1889), que ele considera como caracterizado pelo abandono dos projetos educacionais por parte do Estado e, obviamente, o fortalecimento da iniciativa privada nessa esfera.

Não se pode, é claro, negar que aqueles políticos brasileiros que aderiram aos princípios do liberalismo iniciaram um forte movimento pela com-

pleta absorção do sistema educacional brasileiro pela iniciativa privada. Podemos encontrar esses princípios liberais já na própria Constituição de 1824 (Manoel, 1988, p. 116 ss), que facilitavam a abertura de escolas por todos quanto a isso se propusessem. Também é certo que nos finais do século XIX esse movimento era muito forte, de modo que Liberato Barroso não era uma voz destoante ao afirmar que ...

“o ensino médio particular é muito mais completo que o ensino público. Entretanto não temos ainda a liberdade de ensino tão necessária para o desenvolvimento da instrução secundária. Se o magistério particular, ainda escravizado pela Lei, prospera mais que o público, é claro que ele tem grande força pela natureza das coisas e pelas verdadeiras necessidades sociais.” (Manoel, 1988, p. 117).

As palavras de Liberato Barroso faziam eco às de Diogo de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, em seu Relatório de 1870, onde afirmava que ...

“a própria multiplicação das escolas públicas tem mais prejudicado do que servido aos interesses da instrução. Desde que tive de ocupar-me com essas questões, comecei a professar a opinião de que convém fundar escolas públicas em poucas localidades, subsidiando-se nas outras a educação gratuita da infância reconhecidamente pobre. A escassez de recursos provinciais não permite por outro modo a observância do preceito constitucional, que quer o ensino elementar por toda parte. Digo mais, a difusão das luzes e a moralização do povo figuram entre esses milhares de encargos parasitas com que os Estados se oneram e absorvem abundantes recursos distraídos dos verdadeiros interesses nacionais.” (Manoel, 1988, p. 118).

Não era outra a opinião de Joaquim Caetano da Silva, Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte, quando dizia ser ...

“aparato grande. Despesa grande. Resultado pequenino. Eis aí o resultado que apresenta no município da Corte o magistério público. E, ao lado dele, o ensino particular dando à Corte do Império, sem ônus

algum ao Tesouro, proveito maior. Por que será? Não há que esquadrinhar razões quando existe uma que a todos fere os olhos. O magistério particular estende-se por onde quer. O magistério público mal se volve em espaço estreito, em poucas casas e essas acanhadas. Para aumentar-lhes o número, para lhes dar amplidão, é necessário dinheiro, e falta dinheiro. O magistério particular entre nós anda escravizado por lei; e mesmo assim prospera mais que o magistério público. Tanta é sua força. Dê-se-lhe carta de alforria e muito mais se desenvolverá.” (Manoel, 1988, p. 120).

Entretanto, a constatação de que as propostas de privatização do ensino eram muito fortes ao final do Império não indica que após a Proclamação da República o vetor do movimento tenha se modificado. Constatamos, na verdade, após 1889, o aumento do número de escolas particulares, católicas ou não, indicando que os ideais do liberalismo ainda continuavam a marcar o projeto político brasileiro, ou então, que o Estado brasileiro, não podendo arcar com o ônus da obrigação de manter um sistema público de ensino, continuava a transferir essa responsabilidade para a iniciativa privada. Mas, é verdade também que o Estado republicano se empenhava fortemente na expansão do sistema educacional, em conformidade com a proposta política dos seus primeiros dirigentes. (Nagle, 1974).

Os 6º, 7º e 8º Períodos também são problemáticos. O 6º Período ele o considera como de “tentativa de adaptação à realidade brasileira” e quanto ao período subsequente, afirma ter sido de “um sistema escolar alheio à realidade”. O 8º Período é considerado por ele como de tentativas de aproximação com as imposições da “sociedade global”.

Considerando que o livro foi escrito em 1976, cabe perguntar se ele não conseguia ou não queria estabelecer diferenças entre o projeto consagrado na LDB 4024/61 e o estabelecido pela LDB 5692/71; e é elucidativo observar que os mentores da reforma de 1971, alicerçada nos Acordos MEC/USAID, assinados entre o Brasil e os Estados Unidos, fundamentavam sua crítica à LDB anterior exatamente afirmando que ela não atendia às exigências da tecnologia e ciência do mundo globalizado. (Fontoura, s.d. p. 5).

Em ambos os textos, cujos extratos foram discutidos, há um problema comum embora com o sinal trocado que consiste, ou na autonomia demasiada concedida à educação, como é o caso do segundo texto, ou a completa submissão da esfera educacional ao modo de produção, sem conceder-lhe nenhum espaço próprio de movimentação, como transparece no primeiro.

Posta assim a questão, duas vertentes de interpretação se manifestam – ou a educação tem tal autonomia que é possível atribuir-lhe uma periodização própria, ou ela é um simples acessório (no máximo uma “consequência”) do modo de produção e, portanto, sem nenhum direito a periodizações próprias. Nas duas vertentes o resultado não é satisfatório, seja porque se procurará estudar a educação no que lhe é específico, sem nenhuma ligação com o conjunto social, seja porque a preocupação com os meandros do modo de produção impedirá que se percebam exatamente suas especificidades.

Quando se trata de estudar um objeto da educação, mas que também lança raízes no terreno da história da Igreja Católica, o problema fica bem mais acentuado porque a tendência da historiografia brasileira foi de não conceder muito espaço para as questões ligadas à instituição católica, muito mais ainda quando Igreja e educação estão presentes no mesmo objeto, e os dois exemplos bem o comprovam.

Estamos, portanto, diante de um problema que incomoda os pesquisadores da história de modo geral – é possível estabelecer-se periodizações gerais, amplas, que recubram todo o processo histórico? Isto é, podemos ainda continuar nos caminhos metodológicos que insistem em estabelecer as tradicionais divisões da História? Aceitando-se provisoriamente que sim, cabe perguntar se essas divisões são pertinentes à história da educação e à história da Igreja.

A preocupação do presente texto não é propor uma periodização que possa ser considerada uma resolução do problema, mas simplesmente apontar a sua existência.

Posta assim a questão, deve-se procurar as raízes dos problemas referentes à periodização – mas não apenas isso, também do próprio status conferido à religião e à educação – nos alicerces epistemológicos das ciências humanas e sociais no Brasil e na própria América Latina.

Cristian Parker, abordando especificamente a religião, apresenta uma via interpretativa do problema que pode, a meu ver, ser estendida também à educação, quando afirma que essas questões radicam em uma ...

“orden epistemológico más profundo. Puesto que desde sus orígenes, en el positivismo comtiano, en el funcionalismo durkheniano, el materialismo marxista o el comprensivismo weberiano, el problema de los valores y de los componentes ideales de lo social han constituido variables dependientes a ser explicadas y comprendidas en función de

‘factores sociales’. (Parker, 1993, p. 46).

A problema apontado por Parker também se encontra na própria formulação feita por Morandé, que entende ser esse um problema comum às concepções das ciências sociais porque

“Tanto en una como en la otra, la religión pertenece ao estadio de la pre-conciencia, de la pre-ilustración. En una palabra, la religión no pertenece a la modernidad. Si existe en ella, entonces nada más como obstáculo a su desarrollo o como fetiche que impide su plena realización”. (Morandé, 1984, p. 138).

Tanto Parker, quanto Morandé, apontam a raiz do problema – a tradição dogmática das ciências sociais na América Latina, seja na vertente funcionalista, na idealista ou na marxista; sempre consideraram a religião como prática obsoleta, reminiscência de períodos pré-científicos e, portanto, uma excrescência histórica destinada ao desaparecimento.

Seria diferente com relação à esfera educacional?

Correndo o risco de assumir, por minha vez, uma posição intransigente, afirmo que não, em especial com relação a um certo tipo de marxismo vigente no Brasil, para quem a esfera educacional nada mais era do que um “aparelho ideológico do Estado”, e com relação a um outro tipo de marxismo, mais idealista, que pretendia fazer a “Revolução” pela educação. Em ambos os casos, a educação nada mais era do que um reflexo do modo de produção e suas vinculações se dariam apenas com a infra-estrutura, esquecendo-se da tese marxista da autonomia relativa da infra-estrutura.

A contrapartida a essa interpretação, elaborada por autores não marxistas, também não era muito animadora, porque atribuía à educação uma autonomia, uma especificidade extrema, como se a infra-estrutura não existisse ou fosse de importância secundária no processo – não por acaso se postulava, em vários cursos de Pedagogia, a existência de uma Teoria Geral da Educação, independente e mesmo acima da história.

Os problemas acima apontados nos remetem novamente à pergunta já formulada: como periodizar em história da Educação e história da Igreja?

Se é certo que a Educação é um projeto social e se a Igreja Católica tem a força sociopolítica que todos reconhecemos, e se esses são fatos históricos,

penso que não cabe qualquer proposta interpretativa que não os considere, ou os considere como subalternos no transcurso do processo.

Talvez seja o momento de se recuperar dois marcos teóricos e metodológicos que por certo facilitarão a tarefa: o conceito de totalidade, que implica na dialética entre todo e partes e o conceito de autonomia relativa da infra-estrutura.

Talvez essa recuperação permita considerar a relação Educação e Igreja Católica como partes integrantes do processo histórico, com o mesmo peso e importância que se atribui à passagem da escravatura para o assalariamento, à passagem da Monarquia à República e à implantação da modernidade, e a consciência de que existe uma autonomia da infra-estrutura. Isto permitiria reconhecer que os períodos da história da esfera educacional e da esfera eclesial às vezes não coincidam com os períodos históricos tradicionalmente reconhecidos do modo de produção, na América Latina e no Brasil.

Referências Bibliográficas

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel/UFRGS, 1976.

CARVALHO, Laerte R. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Ed. Saraiva/Universidade de São Paulo, 1978.

CHARBONEAU, Eugene *et all.* *Educação brasileira e colégio de padres*. São Paulo: Ed. Herder, 1966.

FONTOURA, Afro A. *A reforma e o ensino*. S.n.t.

MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina: os colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859 – 1919)*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1988 (tese de Doutorado).

_____. A presença católica na educação brasileira. *In, Didática*. São Paulo, UNESP, 28: 25-39, 1992.

_____. *Igreja e educação feminina: uma face do conservadorismo (1859 – 1919)*. São Paulo: Editora UNESP, 1996 (coleção Prismas).

_____. D. Antônio de Macedo Costa e Rui Barbosa: a Igreja na ordem republicana brasileira. *In, Pós-História*. Assis, UNESP, v. 5, 67 – 82,

1997.

- _____. *O Pêndulo da História: a filosofia da História do catolicismo conservador (1800 – 1960)*. Franca, FHDSS, 1998 (Tese de Livre Docência).
- MARTINS, Patrícia C. de Melo. *O Catolicismo ultramontano e o colégio feminino N. S. de Lourdes, de Franca (1888 – 1930)*. Franca, FHDSS, 1998 (Mestrado).
- MORANDÉ, Pedro. *Cultura y modernización en la América Latina*. Santiago de Chile, Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile: 1984.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- PARKER, Cristian. *Otra lógica en la América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PIO IX (Papa). *Qui Pluribus* (1846). Petrópolis: Ed. Vozes, 1947.
- RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- RODRIGUES, Leda M. P. *A instrução feminina em São Paulo*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1962.
- SILVA, Geraldo B. *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- SILVA, Maria Ap. Chiarello. *Os Agostinianos Recoletos e a romanização do catolicismo em Franca (1918 – 1958)*. Franca, FHDSS, 1998 (Mestrado).
- SOUZA, Wlaumir D. *Fazer a América: da estabilidade do ideal à instabilidade do real*. Franca, FHDSS, 1997 (Mestrado).
- WERNET, Augustin. *A Igreja paulista no século XIX*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

DO TRIDENTINO AO PÓS- ULTRAMONTANO-ROMANO: O NEO-ULTRAMONTANISMO

FROM TRIDENTINE TO POST-ULTRAMONTANE- ROMAN : THE NEO- ULTRAMONTANISM

Wlaumir Doniseti de SOUZA *

Resumo: A proposta deste artigo é, pelo veio da vertente compreensiva da História, viabilizar um debate que amplie as possibilidades de análise sobre o ultramontanismo e a romanização, evidenciando suas imbricações e correlações até o posicionamento de ampliação da compreensão eclesiástica para a noção de neo-ultramontanismo, sendo que tanto um quanto os outros deitariam suas origens e práticas ao Concílio de Trento, revigorado no Vaticano I, com a institucionalização da infalibilidade. Assim, a preocupação deste trabalho é expor fatores complicadores, sobretudo do ponto de vista conceitual, na abordagem da autocompreensão eclesiástica ultramontana e romana.

Unitermos: Ultramontanismo; Romanição; Educação Eclesiástica, Concílio e Educação; Igreja Católica e Estado.

Abstract: The proposal of this paper is to work through a comprehensive History line which will enable a discussion that enlarges the possibilities of analysis about the ultramontanism and the romanization, making evident its connections and correlations of an ecclesiastic comprehension towards the notion of the Neo-ultramontanism. We consider that the Ultramontanism, the romanization and the Neo-ultramontanism had their roots and usage (practices) at the Council of Trent which was renovated by the Vatican I, that established the Pope's infallibility. So, the target of this work is to show the complicating factor, moreover those starting from a conceptual point of view of the Ultramontane and Roman ecclesiastic auto-comprehension.

Key-words: Ultramontanins; Romani-zation; Education of Church, Council and Education; Roman Catholic Church and State.

Foi o Concílio do Vaticano I, realizado de 1869 a 1870, o marco da institucionalização oficial do movimento reformador da Igreja universal. Nele foram aceitos os postulados ultramontanos e romanizadores, onde a localização do Concílio já denotava as suas intenções, sendo o resultado de um longo

* Licenciado em Filosofia; Mestre em História e Cultura Política (UNESP); Doutorando em Sociologia; Professor de História da Educação e História da Filosofia, do Departamento de Educação do Centro Universitário Moura Lacerda

processo que se acentuaria, sobretudo após o Concílio de Trento, de 1545 a 1563. O Concílio de Trento deixou à Igreja Católica um dos maiores legados doutrinários, que encontraria contraponto no século XX, embora ainda prestasse a ele tributo, no Concílio Vaticano II, de 1962 a 1965.

O Concílio de Trento considerou que fora da Igreja não haveria salvação. Foi realizado através de três períodos de reuniões que duraram dezoito anos, de 1545 a 1563, passando pelos papas Paulo III, Júlio III e Pio IV, sendo o pilar sobre o qual se consolidariam as posições eclesiásticas que culminariam no Concílio Vaticano I. Contudo,

“o Concílio de Trento é um produto da reforma católica, mais do que seu criador; e muitas das realizações posteriores, que acabaram marcando o catolicismo moderno, não foram tanto aplicações dos decretos conciliares quanto inovações criativas.”(Vernard, 1995, p. 347).

Apesar de toda a importância de Trento no processo consolidador da autoconsciência eclesiástica que desembocaria no ultramontanismo, não contou com audiência significativa da hierarquia, tendo encontrado dificuldade para agremiar os prelados que votariam segundo a ótica de Roma, a qual não queria ver aprovada a tendência de uma Igreja conciliarista, que se traduziria depois em galicanismo.

Dois dos pontos que nortearam este Concílio foram: a questão disciplinar, de um lado e, de outro, a doutrinária, que enfrentavam os “novos infiéis”, os protestantes, que estavam fora da Igreja, os quais chegaram a visitar o Concílio, de 1551-1552; foram ouvidos e congratulados formalmente pela hierarquia católica e despedidos sem o diálogo solicitado de revisão dos textos já aprovados, que, além das questões disciplinares e doutrinárias, tratavam do matrimônio, da eucaristia e da ordem.

O Concílio Tridentino foi uma obra redigida por teólogos altamente especializados, formados, na maioria, em congregações religiosas, pois os bispos conheciam melhor o Direito que a Teologia, passando-se para a hierarquia o papel de debater e sancionar os documentos, indicando as revisões político-doutrinárias-disciplinares necessárias para a aprovação.

Não se pode esquecer que um Concílio é uma reunião extremamente cara, sobretudo quando se protelam as reuniões, devendo-se manter toda uma estrutura, subvencionada quer pelo papa ou por alguns Estados que queriam ver seus interesses contemplados na redação final do documento de maior

envergadura da Igreja, ou pelo bispo anfitrião. No de Trento, a despesa total foi de 650/773 quilos de ouro puro, tendo sido um investimento compensador para a Igreja, que acentuou a intervenção e a preocupação dos papalinos, depois chamados de romanos ou romanizadores, na defesa da autoridade pontifícia sobre a Igreja, em detrimento dos monarcas, que realizaram seu lobe arduamente junto aos seus dignitários, bem como dos hierarcas conciliaristas, sendo que Roma

“conseguiu definir pontos capitais, (...), como o pecado original, a justificação, os sacramentos em geral, o batismo e a confirmação; a reforma, por sua vez, tratou de pontos como a pregação, a residência dos bispos e o regime dos benefícios.”(Vernard, 1995, p. 335).

Logo após a consagração do poder do papa sobre os bispos, ao estabelecer a obrigatoriedade de residência à sua circunscrição eclesiástica aos membros da hierarquia, atribuindo-se à Sé Apostólica o direito de escolher “livremente” os bispos, apesar das pressões principescas, teve-se urgência em concluir o Concílio, tentando-se, por este meio, evitar uma reviravolta. A hierarquia presente aprovou todos os decretos e cânones realizados ao longo de dezoito anos do mesmo Concílio, dando-se, desta forma, uma unidade geral aos trabalhos, que foram aprovados em blocos, evitando-se as querelas menores.

Os resultados do Concílio foram confirmados pelo Papa Pio IV, a 26 de janeiro de 1564, a pedido do mesmo Concílio, evidenciando a ascensão do poder papal, mas só publicada sua decisão a 30 de junho; a oposição ao poder papal fazia-se sentir na própria cúria romana. Contudo, ao aprovar as decisões conciliares, Pio IV assinou auto-intitulando-se “bispo da Igreja Universal” e impondo ao orbe católico que o seguisse na reforma do clero, no combate aos heréticos e na consolidação da influência católica junto ao povo e aos povos, tentando evidenciar uma certa autonomia frente ao lobe dos Estados.

O Concílio, conclamado para dar uma resposta ao protestantismo, interpretado pela Igreja como heresia, tentou fortificar a Igreja Católica nos aspectos que eram contestados, ou atacados. Desta forma, o que não foi questionado pela oposição protestante não foi considerado como alvo de revisão teológica, visto que, politicamente, estava consolidado e aceito pelas partes envolvidas.

Ao clero secular cabia a pastoral, a celebração da missa, tendo-se ainda uma vida mais regular, e as ordens religiosas ativas passaram a ter igual-

mente destaque na pastoral, opondo-se diretamente à desenvolvida pelos protestantes. Todavia, soberanos que mantiveram seu poder sobre a Igreja impediram o avanço da reforma, tendo o leigo pouco espaço na Igreja, sendo, a partir daí, fiscalizadas pelo padre as fábricas dirigidas por leigos, e aquele pelo bispo, e as confrarias seriam aprovadas apenas se se adequassem às novas formas de devoção, onde o santo patrono devia ser um padre ou religioso.

No tocante às escrituras, reafirmaram como parte da Bíblia os textos que eram rejeitados pelos protestantes, e as traduções latinas só poderiam ser publicadas após autorização eclesiástica. Entretanto, a possibilidade de tradução para a língua materna causou divisão na Igreja, que tinha, na oposição, aqueles que viam por este meio o espaço ao erro na interpretação, cabendo este papel somente aos tidos como competentes, à hierarquia; e, na defesa, aqueles que interpretavam essa possibilidade como via de consolidação da influência religiosa desde a infância através dos pais e demais pessoas, pois o erro adviria dos chamados eruditos.

Indo-se de encontro à legitimação crescente do poder papal sobre os assuntos religiosos, declarou-se que a bíblia não era a única fonte de ensinamentos de fé, mas que esta poderia ser feita pelas “tradições não-escritas”, ou seja, pela doutrina e rituais, além das práticas institucionais estabelecidas ao longo da história por meio da hierarquia. Desta forma, terminou-se por legitimar com poder de fé os documentos episcopais.

Após o Concílio, em 1564, o papa deu autorização para que somente o bispo, confessor ou pároco pudessem permitir a leitura da bíblia na língua vulgar e, mesmo assim, após análise do solicitante e por escrito, para evitar erros na interpretação, e os que a tivessem sem autorização, deveriam entregá-la ao clero e confessar-se para só depois solicitar a permissão, prevendo ainda penalidades aos que a vendessem sem anuência eclesiástica. Permitia-se, então, a leitura da bíblia em língua corrente ao leigo; contudo, estaria no mesmo nível das obras heréticas, só podendo ser realizada após observados determinados postulados. Isto era exatamente oposto à prática protestante no tocante à bíblia e à liberdade de interpretação.

Ao povo deveriam ser ministrados e dados catecismos que trariam a doutrina ao seu alcance, sendo elaborado o chamado Catecismo Romano, para instruir e unificar, inclusive o clero, no correto desempenho do seu papel, ou seja, por esta via, os princípios tridentinos teriam mais chances de atingir seus objetivos, sendo que o clero contou ainda com a reformulação do breviário e da confecção do missal, em 1570.

Da mesma forma como a conjuntura política do período interveio e

foi tolerada nas discussões doutrinárias e disciplinares do Concílio de Trento, esperava-se que o monarca aceitasse em seu país os preceitos por ele promulgados, o que Portugal fez, juntamente com outros países, através de seu embaixador¹, presente em Trento.

Contudo, alguns buscaram resguardar seus direitos reais, e só os bispos que se sentiram protegidos pelo apoio político do Estado implementaram as reformas propostas, no que eram estimulados pelo papa Pio V, que enfatizava os seguintes aspectos: constituir seminários, combater os hereges, repreender os eclesiásticos em erro, fazer do clero modelo aos leigos, ao mesmo tempo que se evocava que se fizessem exames dos candidatos ao sacerdócio antes da ordenação e a obrigatoriedade da prática catequética e pastoral.

Aos bispos também foram reforçados determinados aspectos: deu-se maior poder ao episcopado, para que pudesse realizar as visitas pastorais em suas dioceses, fiscalizando e exortando o seu clero e as congregações, que a ele passaram a estar submetidas. Todavia, na prática, eram visitadas apenas as sedes de vicariatos e as igrejas mais importantes, e algumas outras recebiam um representante episcopal esporadicamente.

No vértice oposto do controle, e gerando-se possivelmente maior tensão, tinha-se a supervisão do visitador apostólico, que assumiria o poder do bispo temporariamente, na diocese, para inspecionar e corrigir inclusive o bispo.

No tocante ao controle da liberdade, admitiu como subterfúgio o livre-arbítrio, que deveria ser utilizado na direção da salvação, e a salvação era estar na Igreja Católica. Quanto aos sacramentos, que eram o batismo e a eucaristia para os protestantes, permaneceram sendo sete para os católicos (batizado, eucaristia, crisma, penitência, casamento, ordem e unção dos enfermos), sendo estes eficazes, independentemente da fé de quem os recebesse, chocando-se com a representação protestante.

Dentre os sacramentos, a Igreja Católica enfatizou a eucaristia e a penitência ou confissão, sendo o padre o único que poderia realizá-los, e a ordem era um privilégio ministerial e hierárquico da Igreja, não admitindo o sacerdócio universal proposto pelos protestantes, comparando o clero a um exército pronto para a batalha.

Lutero propunha, em hipótese, a separação entre Igreja e Estado, livre exame das escrituras e o sacerdócio universal, ou seja, todos os crentes seriam sacerdotes, e a fé seria a única fonte de salvação, apoiando a pena de

¹ De acordo com o Pe. Deputado Olímpio de Souza Campos, o Concílio de Trento foi aceito no Brasil por decreto datado de 3 de novembro de 1827. (SOUZA, 1997, p. 35).

morte aos que abandonassem a doutrina. Assim, a reforma protestante contribuiu para o processo de laicização e de compreensão negativa do clericalismo, desintegrando o regime de cristandade católico exclusivista, o que se traduziria, depois, em denúncia dos liberais sobre a unidade supranacional da Igreja Católica, que se propunha universal em detrimento dos nacionalismos, no período, sobretudo, do Vaticano I.

Tanto os aspectos doutrinários abordados em Trento como os disciplinares não eram novos, reafirmando antigos preceitos e evocando a sua prática, tais como: a residência do padre e do bispo deveriam ser junto ao povo; a obrigatoriedade de realizar a pregação; estabelecimento de normas para o ingresso na carreira eclesiástica e as observâncias ou condições a serem seguidas, estipulando a idade para ingresso no seminário em doze anos, e a gratuidade do ensino ministrado, enfatizando a responsabilidade dos bispos na formação do clero, tornando possível, ainda, o recrutamento junto aos mais pobres, que passaram a ter maior possibilidade de acesso à batina. Os casamentos não mais podiam ser tidos como válidos pela simples concessão dos pais, sendo necessária a intermediação do pároco de um dos cônjuges, tentando pôr fim ao matrimônio clandestino e formalizando o sacramento da união. Deu-se, a partir de então, ênfase no discurso da salvação da alma como meta da Igreja. O clero deveria viver em razão dos seus fiéis, administrando sacramentos e ensinando o seu sentido ao lado da pastoral evangelizadora.

Desde então, o centro da pastoral deveriam ser o padre e o bispo, que precisariam estar em correlação ao papa, e ao redor daquele deveriam estar submetidos os crentes do local e as congregações, procurando desfazer o bispo do embaraço das numerosas isenções anteriormente granjeadas pelos leigos e pelas congregações.

Não se fala dos leigos no Concílio de Trento a não ser como usurpadores do poder e dos direitos do clero e da Igreja, exortando como meio de ratificação e fomento dos princípios tridentinos os concílios provinciais e os sínodos diocesanos, realizados anteriormente ao Concílio de Trento, o que, igualmente, não era uma inovação, para ampliar a influência da Igreja sobre o Estado.

Entretanto, coube também ao Concílio de Trento elementos populares ao lado dos clericais, pois se legitimaram as imagens, o culto e as relíquias de santos, e o culto à Virgem Maria e a São José foram propagados pelas congregações, sendo, então, direcionados ao controle eclesiástico, que buscou combater superstições por meio da imitação da vida dos santos, mas, acima destes,

deveria estar a eucaristia.

A comunhão, que era rara no século XVI, entre a população, foi paulatinamente sendo tida como diária ao longo dos séculos, ao mesmo tempo que exigia a confissão para a plenitude do ato, o que levou à consolidação da confecção de catecismos. Destaque neste aspecto merecem os jesuítas, que implementaram a devoção mariana, juntamente com a comunhão ao menos quinzenal, o que era acompanhado por indulgências, traduzindo-se no século XVII na primeira comunhão.

Todavia, a questão atinente ao poder papal não foi, premeditadamente, posta em debate devido às controvérsias que envolviam, em relação aos poderes dos monarcas e da oposição eclesiástica, que se fazia sentir dentro da mesma instituição. Este papel caberia ao Concílio Vaticano I, quando as condições históricas trariam a infalibilidade como o reduto do poder espiritual que se sobreporia ao temporal, que fora perdido pelo papa, usando o concílio como fórmula: “Se alguém ousar dizer (...), seja anátema!”.

Catecismo e clero esclarecido doutrinária e teologicamente, disciplinado e renovado ao atender às questões pastorais foi o legado do catolicismo de Trento, que foi o divisor de águas, dando origem ao catolicismo consagrado pelo Concílio Vaticano I, que buscou tornar realidade sob uma nova base sócio-político-econômica o projeto tridentino da Igreja.

Trento inaugurou os postulados da Igreja romanizadora e ultramontanizante que viabilizou a ascensão do poder da cúria romana e a remoralização do clero e católicos, além da formação da figura do Secretário de Estado do Vaticano, ampliando o papel das nunciaturas para além da diplomacia, devendo propagandar a reforma tridentina junto ao clero, intervindo nas igrejas locais e junto aos Estados, conseguindo seu apoio em detrimento dos protestantes, que deveriam ser detidos.

Ao lado da nunciatura, tinha-se a visita pastoral e, para prestar contas desta, tinha-se a visita “*ad limina*”, ressuscitada por Sisto V, em 1585. Assim, o bispo deveria apresentar os resultados alcançados em sua diocese e as dificuldades, através de relatórios minuciosos, o que só seria possível com a visita pastoral, permitindo assim que a Cúria Romana captasse a situação do mundo católico, homogeneizando a burocracia e a doutrina a partir de Roma, na figura do pontífice e de seus documentos, o que se traduziria em realidade no Concílio Vaticano I, que não encontraria mais a resistência dos direitos de padroado.

Entre os diferentes elementos que se conjugaram para uma Igreja clerical, estava sem dúvida o Concílio de Trento, sendo que, no século XIX, passou a ter o termo clericalismo um sentido pejorativo, pois perdia a Igreja sua

posição central na determinação dos princípios socialmente aceitos e hegemônicos ou dominantes em alguns Estados, frente ao avanço da modernidade e do pensamento liberal e sua prática republicana, que enfatizava a liberdade individual e tinha como princípio de legitimação do poder o povo e não Deus.

Um marco decisivo para a redefinição do “status” e do papel da Igreja foi a Revolução Francesa, que fora precedida pelo galicismo, bem como a independência dos Estados Unidos (EUA). Após 1848, a hierarquia trabalhou para garantir, não os seus privilégios, de acordo com ela, e sim aquilo que, segundo a nova compreensão da ordem, ela justificaria como sendo seu direito frente à sociedade que não só se dessacralizava rumo à secularização, mas que propunha a liberdade de culto e de crença, ao menos ao nível do discurso, sendo que, na liberdade de culto, ela não encontrava termo em tal prática discursiva devido aos chamados ataques anticlericais e liberais. Todavia, valores velhos e caducos para intelectuais eram ainda reverberantes na sociedade que se propunha laica e, nesse sentido, judeus e outras etnias que se identificavam com uma religião determinada continuaram a ser estigmatizados.(Boer, 1980).

No século XIX, de um lado, estava a Igreja, que queria realizar a manutenção do seu poder temporal por meio de um governo hierocrático; de outro, os liberais, que almejavam a distinção e separação entre o poder estatal e civil do religioso. Entretanto, a força social da Igreja se fazia sentir e, para reafirmar-se, elaborou um novo projeto de doutrinação, balizado em uma nova autocompreensão que enfrentaria a tentativa dos anticlericais de reduzir o poder da hierarquia ao espaço privado das consciências individuais.

A esta posição político-teológica, consagrada no Vaticano I, que revelava a nova autocompreensão doutrinária da Igreja, denominam uns, a partir sobretudo de Augustin Wernet, de ultramontanismo, e outros de romanização, partindo, especialmente estes, de Riolando Azzi. Entretanto, uns e outros utilizam os termos romanização e ultramontanismo como se fossem sinônimos e, poucas vezes, salientam-se alguns elementos diferenciadores de um para o outro.

“Etimologicamente falando, ultramontano ou *ouremontagne* foi a expressão usada no início do século XIX, na França e na Alemanha, para indicar, na rosa-dos-ventos, o ponto escolhido de referência e fidelidade: ele está para lá das montanhas, além dos Alpes. Seu nome é Roma, é Pedro, o Papa. A reação ultramontana se desenvolveu sobre um plano duplo: tendência a reconhecer no Papa da Igreja, uma autoridade espiritual total, e

a reivindicação para a Igreja da independência a respeito do poder civil, e mesmo de um certo poder ao menos indireto sobre o Estado.” (Wernet, 1987, p. 178).

A esta distinção e análise do ultramontanismo e romanização cabe a justa referência a Emílio Donizete Primolan (1993), que a essa temática tangencia, mas, sobretudo, a Lincea M. Signor (1986). Todavia, mais que fechar a questão, apresenta-se a possibilidade de ampliação da análise.

Ultramontanos e romanizadores dividiam-se em *transigentes* e *intransigentes*. Os transigentes concebiam possibilidades mais amplas que as dadas oficialmente pelo Vaticano I por terem a perspicácia de que uma atitude mais política ou diplomática que dogmática poderia fomentar apoio à Igreja por parte, inclusive, de alguns de seus opositores, ampliando a perspectiva e o domínio do rigorismo e formalismo dos documentos pontifícios ou curiais e mesmo episcopais, para o da interpretação, que focalizava, sobretudo, as lacunas possíveis de uma ação conjunta com os “degradados” da Igreja e ainda não condenados pela mesma. A partir destes, conseguir-se-ia estabelecer o Estado do Vaticano, coroando-se o neo-ultramontanismo.

Tal prática bilateral e tolerante era vista como fruto da influência da ideologia liberal e, por isso, imprópria aos eclesiásticos, de acordo com os intransigentes, que não toleravam tal princípio visto como permissivo e viabilizador de controvérsias se não mesmo de indisciplina, possibilitando, ainda, a condescendência em relação à disciplina e moralização da Igreja e dos católicos.

Uma manifestação significativa dos transigentes e intransigentes é

“(… as) eleições gerais (na Itália), de maio de 1886, tumultuadas pela polêmica entre intransigentes e transigentes. Os primeiros, orientados pelo decreto ‘non expedit’, de 1874, segundo o qual a Sé Apostólica julgava inoportuna a participação dos católicos italianos na política, obstinavam-se na radical posição: ‘nem eleitos, nem eleitores!’. Os segundos, contrários à determinação de não votar e não ser votado, buscavam junto ao Vaticano uma abertura, entendendo-a como necessária para a pacificação entre a Igreja e Estado italiano. (...) já realizadas as eleições gerais, a Sé Apostólica decidiu que o ‘non expedit’ passaria a ser o ‘non licet’, isto é, ‘não mais não convém, mas sim, não é lícito’”. (Signor, 1986, p.133).

Transigentes podiam ser adeptos quer do ultramontanismo como da

romanização, ou seja, não abriam mão da oficialidade e do apoio dela decorrente na Igreja, embora questionassem elementos oficiais ou oficializantes, encontrando a oposição dos intransigentes ultramontanos e romanos que queriam ampla e irrestrita vinculação aos princípios por eles defendidos.

O ultramontanismo caracterizar-se-ia, sobretudo, pela adesão à cosmovisão eclesiástica que se autocompreendia em oposição direta ao mundo moderno e às suas diferentes formas de manifestação, quer fossem culturais ou atinentes à forma de governo implementado pela Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos da América do Norte, e de produção engendrada pela Revolução Industrial como forma de se extrair o lucro, ou seja, a Igreja ultramontana era avessa e combatia a concepção que se tinha a partir, especialmente, do arcabouço liberal de Estado, liberdade, forma de governo e educação que se traduziriam em práticas quotidianas em restrição à influência e ao espaço ocupado pela Igreja, ao que reagiam os ultramontanos.

Buscava ainda o projeto ultramontano uma recatolização da sociedade, que deveria submeter-se a uma Igreja clerical, onde as funções religiosas estariam centradas nas mãos da hierarquia, que buscaria reduzir o alcance do culto dos santos em prol da verticalização das piedades, passando por Maria, em suas múltiplas invocações, por São José e culminando na Sagrada Família, que remeteria à adoração da eucaristia, que deveria ser o centro da vida católica, ao lado dos demais sacramentos, ou seja, a Igreja ultramontana colocou a ênfase de seu discurso doutrinário como da prática pastoral nos instrumentos que estavam monopolizados pelo clero, isto é, os sete sacramentos, em detrimento dos santos.

Seria, sobretudo, a adesão ao arcabouço ideológico da Igreja que comporia uma nova autocompreensão do imaginário católico que incluiria as formas de salvação, de liberdade, de autoridade, de família; enfim, o ultramontanismo propunha uma reinterpretação que viabilizasse uma resposta opositora ao mundo moderno, sendo que o líder de tal processo seria o papa.

Por outro lado, o ultramontanismo, ao expurgar o catolicismo de suas práticas populares que não estavam sob o controle eclesiástico, adequou-se, ainda que indiretamente, às relações impessoais de produção, mas pessoais na área da dominação; ou seja, o ultramontanismo passou o poder religioso das mãos do povo e de seus santos para as do clero, negando o acesso direto a Deus, o que remetia à verticalização da produção e à “limitação” da influência de líderes messiânicos ou mesmo de “padres leigos”, tentando inviabilizar que as manifestações sociais populares tivessem como pano de fundo a religião,

cabendo tal instrumentalização à hierarquia. (Oliveira, 1985).

A romanização, por sua vez, caracterizar-se-ia especialmente pela adesão aos princípios doutrinários que conduziam a uma verticalização cada vez maior da Igreja, onde se tinha o papa, não só como o chefe da Igreja, mas seria ainda tutor de um poder que lhe permitiria intervir diretamente nas dioceses, ainda que a contragosto do bispo, para que se fortalecesse o legalismo curial, onde de fato o papa estaria acima da autoridade do bispo, de tal forma que a este não caberia escolha frente a uma carta pontifícia, sendo possível apenas a obediência resignada. Em outras palavras, a romanização conduziu a um legalismo, ainda que formal, onde a palavra inicial e a final deveriam ser dadas através do papa, ligando-se toda a hierarquia a ele, independentemente de nacionalidade, patrocinando-se a “globalização” dos princípios católicos.

Contudo, o conceito de romanização trazia ainda embutida a noção de que o aparato administrativo curial deveria ser implantado como meio de se atingir, em último caso, os objetivos ultramontanos, ou seja, era necessário ampliar o número de dioceses e reduzir seu espaço territorial, expandindo o alcance da pastoral e do controle ideológico; as paróquias deveriam ser implementadas em número cada vez maior para a realização do “tabuleiro de xadrez”; normas disciplinares eram emanadas para a melhor correção do sistema de seminários, do cotidiano do padre e demais institutos eclesiais, normatizando-se o culto de santos, os rituais; enfim, nada escaparia à teia normativa que buscava impor uma uniformização de cima para baixo através do modelo europeu, mas sobretudo italiano.

Isto se traduziu na estereotipização de regras que iam desde como realizar uma procissão, ao manejo da eucaristia, passando pelas roupas do padre, a conversa na sacristia, devendo-se destacar o desenvolvimento da disciplinarização das condições a serem respeitadas em casamentos que possuíssem algum grau de parentesco, ampliando as dificuldades, que não eram intransponíveis, para o casamento intraparentela.

Os indivíduos que se diziam ligados à romanização podiam apregoar-se um maior grau de autonomia frente ao bispo, justificando determinadas iniciativas como de prerrogativa apostólica. Todavia, na mesma linha, só que reinterpretando a romanização como o fomento da tradicional hierarquia, buscaram os bispos regulamentar a situação de suas dioceses quanto a esse clero que se constituía sobretudo de europeus; para tal fim, no Brasil, por exemplo, tanto na Reunião do Episcopado de 1902, como na de 1904, faziam-se limitações para a aceitação do clero imigrante. (Pastoral Coletiva, 1902, p. 36; 1904, p. 20).

Como se depreende do exposto, o processo romanizador, atrelado

especialmente à normatização disciplinadora e à autoridade do papa acima mesmo do bispo, em sua diocese, estava colado ao ultramontano, que primava pela doutrina, pela moralização e pela ideologização através da autocompreensão consolidada no Vaticano I, sendo os dois processos tão sutis em suas nuances, por serem mesmo complementares, que seria necessária uma dissertação para abarcá-los em seus tons e semitons. À forma romana, somava-se o conteúdo ultramontano; em outras palavras, a romanização burocrática colava-se à doutrina ultramontana, estando ambas encaminhadas para a moralização disciplinadora em oposição ao mundo moderno e às suas concepções de política, liberdade, educação, casamento, cultura e sociedade.

Torna-se possível, então, entender e captar a posição de um hierarca transigente em relação ao ultramontanismo por não só aceitar um diálogo com o mundo moderno, mas inclusive buscar um acordo entre as partes querelantes, como sintoma da secularização que avançava. Por outro lado, percebe-se o romano ligado às possibilidades de um papa cada vez mais forte, por meio de toda uma teia disciplinadora da Igreja, do ponto de vista vertical e global.

Seja como for, de uma posição apolítica, senão antipolítica, terminou a Igreja ultramontana-romana a se enfronhar cada vez mais em tal arena, passando da perspectiva ultramontana para a de cooptação do Estado Republicano e que, portanto, viabilizaria, a partir mesmo de Leão XIII, a possibilidade de se falar em neo-ultramontanismo que culminaria com a ação católica de Pio X.

No Concílio de Trento, o dogma do pecado original foi definido, atribuindo-se à natureza humana a fraqueza e a decadência, e a redenção só seria concretizada e universalizada através da Igreja pelo seu domínio sobre os continentes; assim, a um messianismo espiritual se sobreporia um temporal ou político que instrumentalizaria o Estado, à semelhança do judaísmo, para um messianismo político católico que disputaria espaço com o “messianismo” comunista ou anárquico do século XIX, além de tantas outras correntes que se propunham semelhantemente a tal propósito, baseadas na redenção social, econômica e política do homem que se ampararia numa ordem estatal que seguiria os moldes salvíficos do Estado Judaico, percebendo-se mais uma vez o livre arbítrio como o caminho em direção à Igreja; do contrário, seria escravidão ao pecado.

Se a Igreja perdeu no século XIX a união legal com Estados, havia, na prática, privilégios e subvenção, fomentando-se uma distinção entre países católicos e protestantes, o que trouxe consigo ressentimentos históricos diante das diferenças culturais e das tradições incorporadas através da religião, onde o moderno capitalismo convivía com uma mentalidade conservadora, ou seja, rela-

ções impessoais do modelo capitalista restringiam-se, muitas vezes, à área da produção e da técnica, estando as demais vinculadas a relações pessoais de poder. Neste sentido,

“São Paulo foi um exemplo da paradoxal convivência entre o moderno e o antigo na esfera cultural (...) Trata-se da necessidade de modernização nas forças produtivas e o antigo deliberadamente imposto no âmbito cultural (...) a oligarquia paulista (...) temia que o mundo moderno pudesse provocar avanços da mentalidade, causar inquietações sociais, promover a ‘desordem’ na família.” (Manoel, 1988, p. 8)

Após três séculos do Concílio de Trento, houve o Concílio Vaticano I, ou seja, o período transcorrido foi o maior da história do catolicismo, que confirmou, em 1870, seu caráter predominantemente europeu e clerical em suas características culturais, declarando o modelo a ser seguido em resposta e detrimimento do movimento sociocultural e político que culminou na Revolução Francesa, na Europa, e na Independência dos Estados Unidos republicano e democrático, bem como aos protestantes, que eram classificados como parte do erro do mundo moderno, sendo que os próprios protestantes se autoproclamavam modernos.

Pio IX, em 1849, cogitava da convocação de um Concílio, como resposta aos questionamentos insurgentes e, sobretudo, como meio de se reimpôr à sociedade moderna, comunicando sua intenção a alguns cardeais dois dias antes de publicar o “Syllabus”, em 1864, procurando desta maneira sondar o ambiente que já prenunciara oposições.

Ivan Ap. Manoel, referindo-se à “Quanta Cura” e ao “Syllabus”, diz: “Toda a base doutrinária do ultramontanismo se expressava nesses documentos e fez deles um paradigma ideal (grifo meu) e transformaram-nos em guias de todo o orbe católico.” (Manoel, 1988, pp. 20-21). Apresentavam-se por meio das encíclicas e cartas pastorais e, no ápice, nos concílios, os modelos de devoção, de prática católica, de mundo, de obediência, de homem, de mulher, de criança, esposa, pai, etc. eram uma cosmovisão ideal que deveria traduzir-se em realidade e não simplesmente em possibilidade, enfatizando-se a catequização infantil, pois não se podia controlar a produção do saber, mas se poderia tentar limitar sua propagação. Neste sentido, a Igreja, mesmo nas ações conjuntas entre ela e o Estado, culparia a liberalidade burguesa pelos erros a serem detidos: sobretudo o comunismo e anarquismo, além da licenciosidade dos costumes.

No tocante ao “Syllabus”, deve-se ressaltar que nada mais era, este documento, que a compilação de antigas regras já sancionadas por outros hierarcas e então revaloradas em resposta ao mundo moderno, a secularização.

Em 1865, formou-se uma comissão romana, sem a participação dos conciliares, para a organização que direcionaria os assuntos a serem abordados no concílio a ser convocado, o Vaticano I, permitindo maior rapidez ao concílio que teria oportunidade, devido à nova conjuntura política do Estado em relação à Igreja, de uma participação mais numerosa do episcopado, procurando-se evitar maiores dificuldades, induzindo à aprovação da infalibilidade papal que deveria ocorrer, segundo os planos da cúria, no dia de São Pedro, o que não foi possível.

Este planejamento, orientado pelo papa, foi o primeiro da Igreja, evidenciando desde então o controle papal sobre a cúria e a sua intenção de sobrepor-se aos hierarcas, ainda que em concílio, e mesmo à força, em relação aos seus pares. Por isso, o geral dos redentoristas afirmara: “Em Roma se prepara tudo tão bem que aos padres só caberá votar”, deixando claro o objetivo do Papa. Fez-se pública a intenção de um concílio em 1867, alarmando os políticos liberais, temerários de reivindicações de poder temporal ou privilégios.

Os grupos responsáveis pela preparação do concílio eram, em sua maioria, romanos ou curiais, e os novos membros que se acrescentaram eram ultramontanos, evidenciando a busca do papa e da cúria de um aval às suas atitudes e aos assuntos disciplinares e doutrinários que se traduziria no projeto de remoralização conservadora ultramontana dos católicos, em detrimento do mundo moderno: republicanismo, naturalismo, liberalismo e comunismo.

A convocação ao concílio, feita através da “Aeterni Patris”, exortava a comparecer todos os bispos, ainda que fossem doutrinariamente mal formados e dependentes de especialistas em teologia; mas excluíram-se os chefes políticos dos “países católicos”, uma vez que a sociedade secularizada não mais autorizava tal premissa que até Trento fora seguida, ou seja, a nova conjuntura político-econômica abria novas e mais amplas possibilidades à Igreja, de revisão e revitalização de sua autocompreensão, que poderia sair da teoria documental e inserir-se na prática pastoral por meio do processo de reforma implementado, o que não fora totalmente possível em Trento.

Quanto aos protestantes, poderiam participar desde que regressassem às suas origens, a catolicidade, ficando patente, após a conclusão do Concílio Vaticano I, que à Igreja não interessava o ecumenismo, o que seria depois sancionado pelo Concílio Vaticano II, quase 100 anos depois, ou seja, o grupo protestante tornar-se-ia tão significativo e influente no século XX, em sua

segunda metade, que a Igreja não mais pôde simplesmente excluí-los ou combatê-los, necessitando do seu apoio ainda que timidamente, cooptando-os de acordo com os seus interesses que eram, por vezes, compartilhados, possibilitando os acordos para pressionar o Estado e a sociedade, que mais e mais se secularizavam.

Os debates que se fizeram, antes mesmo do concílio, dividiram a hierarquia em transigentes, por vezes acusados de liberais e até de hereges, o que gerava maior polêmica, chegando-se a se sugerir oficialmente que fossem retirados do concílio; e os intransigentes, que constituíam a maioria, que já arvoravam, antes mesmo do concílio, a sanção dos princípios do “Syllabus” e da infalibilidade papal.

A oposição transigente organizou-se e o embate estava marcado na arena do Vaticano I, sendo que os Estados, apesar de alarmados com a possibilidade da decretação da infalibilidade, não se manifestaram diplomaticamente; a teologia era então claramente percebida como princípio político que, indiretamente, viabilizava o controle das consciências de diferentes nações que poderiam ter um elo universal que seriam os princípios católicos por meio de Roma.

Em meio às divisões internas do concílio, elaborou-se um novo código disciplinar onde se previa a cassação da palavra dos que fossem prolixos em determinado tema, e a maioria absoluta bastaria para aprovar um assunto e não a unanimidade.

A divisão entre transigentes e intransigentes superou a possível divisão por nacionalidade na Igreja, ou seja, os princípios doutrinários referentes à infalibilidade dividiram o “mar vermelho”; os transigentes caracterizaram-se por serem antiinfalibilistas. Devido às divisões, chegou-se a temer um cisma pós-conciliar, chegando os antiinfalibilistas a se ausentarem da votação e mesmo do concílio antes de sua conclusão, mas aderiram aos resultados finais, reconhecendo-o. A crença que perpassara parte da população católica tornar-se-ia princípio de fé, evidenciando a autoridade papal.

No Vaticano I, chegou-se a cogitar um catecismo universal, que suprimiria os regionais, elaborados por bispos, a que se contrapôs a autoridade episcopal, devido às diferentes culturas e em nome de sua autonomia. Afirmou-se que só na Igreja poderia ser praticado o cristianismo, identificando, portanto, a Igreja, a catolicidade e esta com Cristo; ratificou que fora da Igreja não haveria salvação, pois que ela seria perfeita, infalível e indefectível, e revelou uma influência organicista ao comparar a Igreja ao corpo de Cristo, o que causou árduo debate devido ao choque propiciado com a formação dos velhos

prelados, que sentiram sua autoridade vilipendiada, pois não se falava do colégio dos bispos; estes eram os ultramontanos.

A infalibilidade separou ainda mais os católicos dos protestantes, sendo que causou perplexidade a afirmação de que era obrigatório aceitar o ensinamento do magistério da Igreja, pois evidenciava que o objetivo do concílio era reagir à sociedade moderna e aos seus propaladores: liberalismo, protestantismo, comunismo, racionalismo e naturalismo.

O esquema “De Romano Pontífice” teve seu debate iniciado em assembléia a 13 de maio de 1870, e tratava da infalibilidade, da relação entre a jurisdição dos bispos e a do papa:

“Os defensores do esquema se empenharam sobretudo em sublinhar os fundamentos doutrinários e a oportunidade da questão, não deixando de distinguir a definição proposta do conjunto das teses ultramontanas, com a finalidade de afastar a impressão de que aprovando aquela (a infalibilidade) se estivesse aprovando também estas.” (Alberigo, 1995, p. 381).

Sua aprovação deu-se sob o título de “Pastor aeternus”, donde se depreende a acirrada divisão interna da Igreja no tocante à infalibilidade, romanização e ultramontanismo.

Uma das questões suscitadas era se o papa estaria na Igreja ou acima desta. A resposta fora dada pelo próprio Pio IX, que ao repreender um cardeal, disse-lhe, no dia 18 de junho: “A tradição sou eu”, à semelhança de Luís XVI, da França, que afirmara: “O Estado sou Eu”. Ao papa estava claro, portanto, que não interessava saber se “o sentimento e a fé dos bispos” eram acordes com a dele para exercer a infalibilidade. O resultado oficializado fora: “no mesmo plano, embora distintos, mas ambos plenos e supremos, os dois poderes da Igreja: o do episcopado unido à sua cabeça, e o do papa sozinho.” Teve-se, então, a sugestão de “paridade dos dois poderes”, aconselhando-se o papa que buscasse a opinião da Igreja antes da definição dogmática. O papa infalível provinha de uma Igreja infalível, daí a autoridade e legitimidade de escolher um papa. (Alberigo, 1995, p. 383).

Consagrava-se, então, o primado apostólico de Pedro para os papas e, sobretudo, da Igreja para o sumo pontífice desde Cristo, perpetuamente; assim, hierarquicamente, estaria o episcopado submetido a ele por dever de obediência, sem que o poder civil emanasse qualquer poder na relação entre Roma e as igrejas locais, sendo o papa o supremo juiz da Igreja, julgando as demandas

eclesiásticas; mas ninguém poderia julgá-lo na terra, nem mesmo o concílio, sendo ele de magistério infalível, tendo o papa supremo e pleno poder de jurisdição sobre a Igreja.

Infalível “*ex cathedra*”, passou a ser o papa, ou seja, nem tudo o que o papa diz é infalível, sendo-o somente o que diz respeito à doutrina, desde que dirigida publicamente, evitando, assim, erros na interpretação; mas a esta prerrogativa se excluíam as questões de cunho temporal. Sendo assim, os dogmas papais tornavam-se inquestionáveis, inclusive pela hierarquia, procurando-se, deste modo, eliminar qualquer forma de manifestação de galicismo.

Após esse decreto, o papa havia conseguido o que havia buscado no Concílio para fazer frente ao poder temporal dos reis, uma vez que chegara a acusar um dos cardeais de ser contra a infalibilidade em apoio ao Estado. Podia-se, então, conduzi-lo à conclusão o mais rápido possível.

Em outras palavras, a infalibilidade, aprovada por maioria e pela ausência deliberada da oposição, permitiu que as vertentes ultramontana e romanizadora fossem instrumentalizadas e implementadas pelo “bispo da Igreja Universal”, de acordo com a assinatura papal do Concílio de Trento e a partir do Vaticano I, infalível nas questões religiosas, que seriam propagandeadas pela pastoral nas diferentes nações.

Por outro lado, votos capitalizados pela campanha pró-infalibilidade, pelo próprio papa, eram confirmados, por vezes, na medida em que viam o compromisso assumido de que tal princípio não se traduziria em ultramontanização ou mesmo em Romanização, o que na prática terminou por ocorrer devido à ascensão da influência do papa a partir de tal premissa diante dos Estados.

O Concílio de Trento havia preparado o catolicismo para enfrentar o moderno, e o Vaticano I viera mais como uma reafirmação defensiva frente à perseguição da Igreja pelo moderno, mas ainda centrado no modelo europeu, sobretudo italiano, de catolicidade caduca, sedenta da cristandade, através da infalibilidade, sendo a prerrogativa de infalível usada somente por Bento XV, em 1917, quando promulgou o “*Condex iuris canonici*”.

Se foram necessários séculos para convocar o Vaticano I, o Vaticano II se faria necessário menos de um século depois, evidenciando a preocupação constante da Igreja frente à realidade social e política que se transformava cada vez mais rapidamente no mundo moderno capitalista, ancorada na ciência e tecnologia crescentes.

Portanto, ao se dar as transformações políticas e econômicas que transformaram radicalmente a noção de governo, de representatividade e de legitimidade, iniciadas com a Reforma protestante e culminando com a Revolu-

ção Francesa e a dos Estados Unidos, além da Industrial, originando a cosmovisão do homem moderno, a Igreja desencadeou como resposta a este processo o desenvolvimento de uma nova autocompreensão, iniciada no Concílio de Trento e consolidada com o Vaticano I.

Pela infalibilidade, a voz do papa tornava-se a expressão da verdade, e ele próprio era a Igreja inquestionável através da qual todo e qualquer tipo de conhecimento ou informação era ou não legitimado. De Roma, viria a voz da interpretação corretíssima que deveria ser seguida por todos os porta-vozes da Igreja, o clero e os bispos, pois ele teria a primazia em relação ao saber humano; poder-se-ia chegar à “monarquia mundial do papa”. A voz papal era a única a ser ouvida e buscava absorver as novas manifestações, se fosse possível.

Por um lado, reforçava-se a doutrina tradicional e ortodoxizada e de outro, buscava-se evitar que a nova ciência e filosofia chegassem até o povo, censurando a imprensa. A sobreposição da razão sobre a fé era a maior das atrocidades cometidas pela sociedade moderna, segundo a Igreja. O civil sobre o religioso, a democracia sobre a monarquia, o Estado sobre a Igreja. Esta era a ameaça, e a ela adveio a reação.

A partir da Revolução Francesa, inaugurou-se um período de crise nas relações entre Igreja e Estado, sendo que culminaria tal processo com o Concílio Vaticano I, o qual conduziria os papas a partir de Pio IX a se fortalecerem do ponto de vista doutrinário, moral e espiritual, engendrando novas concepções sobre a teologia e a pastoral, ampliando por meio da espiritualização do discurso eclesiástico o prestígio e a influência junto à sociedade, quando não através das possibilidades de pressão por meio de um catolicismo de cunho social que encontraria respaldo na “*Rerum novarum*”, 1891, de Leão XIII, e na ação católica, com “*Il fermo proposito*”, datado de 1905 e assinado por Pio X, em que se propunha igualmente a influência política eclesiástica por meio dos católicos ao Estado. Engendrava-se o neo-ultramontanismo.

Esta crise no relacionamento entre Igreja e Estado esvai-se lentamente, sobretudo após a Primeira Grande Guerra, “(...) entre os regimes, um que já desapareceu e outro que se começa a consolidar, não há opção teórica; trata-se apenas do reconhecimento dos fatos consumados e, diga-se de passagem, no íntimo, a contragosto.”(Boer, 1987).

Leão XIII estaria no segundo passo: reconhecendo como superada a visão anterior e posicionando-se frente ao novo mundo com uma possibilidade de diálogo, inaugurando o neo-ultramontanismo, que fora excluído deliberadamente

por seu predecessor, Pio IX, viabilizando um diálogo com o mundo moderno através de uma postura transigente - neo-ultramontana - declarou a Igreja isenta de opção de regime com a encíclica "*Diuturnum Illud*".

"(...) se se trata de designar os que devem governar a coisa pública, em certos casos esta designação poderá ser deixada à escolha e às preferências do grande número, sem que a doutrina católica oponha a isso o menor obstáculo. (...) Não se trata, tão pouco, dos diferentes regimes políticos: nada impede que a Igreja aprove o governo de um só ou de muitos, (...)"

" (...) os soberanos compreenderão que aqui lhes propomos de novo o mais firme dos sustentáculos. Possam eles atender às nossas ardentes solicitações, tornar-se outra vez os protetores da religião, e, no próprio interesse do Estado, deixar à Igreja essa liberdade (...) ela quer que se estabeleça um acordo para prevenir conflitos funestos a ambos."(Leão XIII, 1881).

O providencialismo, uma das características do ultramontanismo, retirou o homem do centro da história, colocando nele Deus, que determinaria inclusive os detentores do poder de Estado; mas este não se manifestava por meio da realidade humana, e sim através dos sacramentos e rituais, delineando-se um mundo milagroso ou encantado que conduziria o fiel à resignação e ao conformismo.

Embora Leão XIII reconhecesse a preferência pela monarquia, tida como o mais sagrado meio de governo, considerava, contudo, que o poder instaurado existia por vontade divina, justificando por esse meio o possível apoio aos estados republicanos, bem como aos monárquicos, deixando para trás a posição extremada de Pio IX e abrindo as portas da Cúria Romana ao início do processo da neo-ultramontanização, por meio da transigência com o novo Estado e a nova ordem que se consolidava, e ao qual a Igreja via-se sem condições de deter simplesmente por decreto pontifício, interpretando o livre arbítrio como a possibilidade da liberdade individual, de opinião e de consciência, desde que atrelados à verdade católica, o que a reduziria à não-liberdade, corroborando com a visão tridentina: conservadora e reacionária, segundo os liberais.

No tocante à concepção da Igreja sobre as relações entre patrão e empregado, Pio X seguia o exposto por Leão XIII, ratificando que Deus estabeleceria a desigualdade e que era impossível exterminá-la, sendo todos iguais pe-

rante Deus, e inalienável o direito à propriedade, devendo unir-se patrões e empregados em busca do bem comum, da justiça e da caridade; e, unidas, tais classes deveriam patrocinar sociedades de socorros mútuos, além de patronatos voltados para a infância, mas especialmente a constituição de corporações de artes e ofícios, devendo as classes em suas relações respeitarem mutuamente seus direitos e deveres.(Pio X, 1903).

Portanto, é a partir desta perspectiva histórica dos concílios que se pode entender por que se remete o processo ultramontano como de característica tridentina, ou seja, o ultramontanismo seria um processo que tomaria fôlego no século XIX a partir dos pressupostos do Concílio de Trento, que se encontravam disseminados por parte da sociedade européia, mas especialmente pela Itália, que proporcionaria o contingente mais significativo de emigrantes para o Brasil até a década de 1910.

Em meio a estas transformações e implantando sua nova autocompreensão, teve-se o desencadear da imigração européia para a América, sobretudo de italianos, o que conduziu à elaboração de um novo projeto eclesiástico, diretamente apoiado pelo Vaticano e com o apoio do Estado da Itália, de pastoral voltada ao migrante, o que possibilitou à Igreja parte do apoio necessário para que se fizesse, na América, a estabilização da sua nova autocompreensão: o ultramontanismo, que se consolidava enquanto visão reacionária frente ao mundo moderno e às suas manifestações de cultura, política e seu modo de exploração na relação capitalista.

Outra questão que essa temática suscita é a de que, se o Concílio de Trento veio a ser reafirmado pelo Vaticano I, qual seria a inovação que lhe deu tamanho vulto histórico se a infalibilidade papal fora praticada apenas por Bento XV, em 1917, ao promulgar o “*Condex iuris canonici*”?

Pela relevância significativa que lhe atribuiu o processo de secularização que possibilitou um concílio onde a Igreja, excluída pelo Estado, igualmente o fez no Concílio em relação a ele, o processo de secularização e separação dos poderes em questão viabilizou à Igreja liberdade para realizar um concílio que podia contrapor-se claramente aos princípios seguidos pelos distintos governos, e viabilizar o processo de reforma institucional que sentia necessário para a sua vitalização, sem a anuência dos Estados, o que, no caso de Trento, a ausência de separação entre Igreja e Estado foi empecilho à prática das determinações conciliares.

O Concílio de Trento, apesar de ter sido um dos mais importantes da Igreja, viu-se limitado pelo modelo que seguia em relação aos Estados; o Vaticano I, isento de tal regime - cristandade e padroado - pôde fomentar refor-

mas concretas na Igreja, tornando viável que se proclamasse a infalibilidade papal, uma vez que os Estados não puderam influenciar diretamente na contração de tal proposta, que se apresentava em oposição direta ao poder temporal.

A Igreja livre, no Estado livre, onde este propunha a liberdade de culto e de consciência, possibilitou à primeira que ampliasse sua pastoral a partir de princípios unificadores do “mundo católico”; ainda que não se traduzissem de imediato como poder sobre o Estado, poderiam viabilizar uma tal ascendência sobre as massas, cuja cosmovisão e auto-representação se fariam respeitar, indiretamente, frente a um Estado que, embora se propusesse laico, sofria as incursões de políticos católicos ou, mesmo que indiretamente, de suas filhas e esposas, possibilitando a manutenção da influência católica.

Percebe-se a passagem muito mais acelerada que o processo que levou de Trento ao Vaticano I e depois ao II, da visão ultramontana para a de neo-ultramontanismo. Contudo, as correntes ultramontana e romanizadora ao lado da infalibilidade, conjuntamente, terminaram por ser o tripé que possibilitou o processo de reforma da Igreja católica, onde o Vaticano I deu as premissas para uma reforma que deveria atingir o mundo e não apenas uma determinada diocese ou país, sendo ainda de se notar que os três vértices existiam, enquanto tendência, antes do Concílio Vaticano I, que oficializou um e, indiretamente, os outros por contigüidade.

A vertente neo-ultramontana, na década de 1920, conseguiria granjear um tal espaço à Igreja no Estado laico brasileiro que atingiria sua efervescência em Dom Sebastião Leme, que buscava agir diretamente na política, sem subterfúgios, culminando, na década de 1930, com a noção de neocristandade, de acordo com Thomas Bruneau (1974); e, na Itália, com o Estado do Vaticano.

O neo-ultramontanismo partiria como processo consolidador e unificador das vertentes romanizadoras e ultramontanas em prol de uma maior transigência em relação, se não ao mundo moderno, ao menos em relação à forma de Estado implementada, assumindo uma relação hierárquica, na qual o padre deveria passar obrigatoriamente pelo bispo, evitando alegações de romanização estremada onde, por vezes, se tinha um impasse.

A adição de pretensões políticas levadas a termo por católicos, anunciada por Pio X, será o elemento, ao lado da possibilidade de legitimação religiosa do Estado republicano veiculada por Leão XIII, que deu a polaridade reengendradora do ultramontanismo-romanizado, por meio do qual o católico poderia participar da política, o que antes era vedado, desde que permanecesse atrelado à autoridade episcopal. Isto daria margem para a interpretação de que também a hierarquia se candidatasse e votasse livremente, evidenciando que o

caráter clerical do ultramontanismo-romanizado permanecera inabalável na nova perspectiva de ação católica ou dos católicos e, simultaneamente, dava-se uma coloração cada vez mais social às possibilidades de ação, quer do laicato instruído pelo clero, quer da própria hierarquia, onde o precursor fora igualmente Leão XIII, seguido depois por Pio X (1905).

A Igreja, aqui, como em outras áreas, como muito bem sublinhou Roberto Romano (1979), agia institucionalmente, do ponto de vista da oficialidade, somente depois de ter constatado a eficiência e eficácia da pastoral de cunho social e político, frente à coisa pública realizada pelos transigentes. Em outros termos, o catolicismo social, que tinha como pano de fundo a arena política, já contava com expoentes históricos, como salientou Euclides Marchi (1989), embora, por vezes, estivessem à margem da Igreja. Todavia, tal grupo vai crescendo, não só numericamente, como significativamente, em seu alcance dentro do Vaticano como na sociedade e junto ao Estado, tornando-se uma voz a ser ouvida pela cúria romana como forma de fomentar sua ascendência sobre a sociedade.

Dom João Batista Scalabrini, bispo de Placencia, na Itália, que fundou em 1887 os Missionários de São Carlos, que realizaram a pastoral do imigrante na América, foi um dos expoentes do catolicismo social. Ele afirmava, antes mesmo do papa, que tal vertente era o porto seguro da Igreja para o futuro, uma vez que do povo emanaria a legitimação do detentor do poder. E a Igreja, adiantando-se a isso, poderia desenvolver uma pastoral que propiciasse sua influência junto a ele, de tal modo que poderia se fazer, não só respeitar, como estar representada significativamente nos Estados. Contra este tipo de atitude, onde o clero ou mesmo o episcopado se adiantavam a manifestações oficiais da cúria, pronunciar-se-ia Pio X em “*Il fermo proposito*”.

Portanto, o neo-ultramontanismo caracterizar-se-ia pela continuidade do processo reformador da Igreja que privilegiava a moralização e a disciplinarização, ao lado de uma Igreja profundamente doutrinária, clerical e antagônica ao mundo moderno e suas manifestações, mas flexível frente à forma de poder estatal. Diante de tal fato consumado, convocava o laicato que, submisso à hierarquia, poderia organizar-se para a ação católica que deveria instaurar o domínio de Cristo sobre a humanidade através da fala pontifical, onde reverberaria um discurso social, que contaria com o apoio da ação católica nos meios políticos e uma prática social que iria, num crescendo, saindo da periferia da fala romana e atingindo seu ápice no Vaticano II.

Percebe-se que, mais do que uma Igreja inerte ou congelada em sua estratégia, ela foi perspicaz em seu conservadorismo reacionário, segundo os

liberais, senão romântica, a ponto de implementar novas táticas que possibilitaram a ela permanecer com o arcabouço doutrinário de Trento, viabilizado pelo Concílio Vaticano I e revisitado periodicamente pela cúria romana para dar respostas a questões atuais ainda que com teorias de outros séculos, através das encíclicas e a nível local de cartas pastorais ou circulares coletivas ou não.

Por outro lado, o neo-ultramontanismo terminaria por permitir que se fale no processo de secularização da própria Igreja que, então, já deixava claras suas possibilidades de assimilação do “novo” para, a partir dele, reelaborar sua autocompreensão. Ou seja, ao permitir a legitimidade da república e mesmo ao assimilar parte do vocabulário marxista e/ou acadêmico, como fizera Leão XIII, como reconhecimento de sua eficiência, a Igreja abriu-se, ainda que revisando e reinterpretando os conceitos para uma balize eclesial, ao processo de secularização, assumindo temas cada vez mais “mundanos”, inaugurando a estratégia, ainda que timidamente, de diplomacia eclesial que desembocaria no Estado do Vaticano.

Referências Bibliográficas

- ALBERIGO, G. O Concílio Vaticano I. In: *História dos concílios ecumênicos*. SP: Paulus, 1995. pp. 367-390.
- AZZI, R. *O altar unido ao trono*. SP: Paulinas, 1992.
- AZZI, R. *O Estado leigo e o projeto ultramontano*. (mimeografado)
- BOER, N. *Militarismo e clericalismo em mudança*. SP: T.A. Queiroz, 1980.
- BRUNEAU, T. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. SP: Loyola, 1974.
- MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina*. Os colégios das irmãs de São José de Chamberry (1859-1919). SP, 1988. Tese (Doutorado em História) - FFLCH, USP.
- MARCHI, E. *A Igreja e a questão social*. O discurso e a práxis do catolicismo no Brasil (1850-1915). SP, 1989. Tese (Doutorado em História) - FFLCH, USP.
- OLIVEIRA, P.A.R. *Religião e dominação de classe*. Gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.
- PIERRAR, P. *História da Igreja*. SP: Paulinas, 1982.
- PRIMOLAM, E.D. *A romanização do catolicismo na paróquia de Bauru (1909-1937)*. Assis, 1993. Dissertação (Mestrado em História) - FCL,

UNESP.

- ROMANO, R. *Brasil: Igreja contra Estado*. SP: Kairós, 1979.
- SIGNOR, L.M. *João Batista Scalabrini e a migração italiana*. Um projeto sócio-pastoral. Porto Alegre: Pattotti, 1986.
- SOUZA, W. D. Imigração italiana e Igreja Católica na Primeira República. *Estudos de história*. Franca, 2(2): 181-194, 1995.
- SOUZA, W.D. O Caso Idalina: A acusação do A Lanterna (1908-1911). *Estudos de história*. Franca, 3(2): 41-61, 1996.
- SOUZA, W.D. “Fazer América” Da estabilidade do ideal à instabilidade do real. Franca, 1997. Dissertação (Mestrado em História) - FHDSS, UNESP.
- VERNARD, M. O Concílio Lateranense V e o Tridentino. In: ALBERIGO, G. *História dos Concílios ecumênicos*. SP: Paulus, 1995. p. 317-363.
- WERNET, A. *A Igreja paulista no século XIX*. SP: Ática, 1987.
- WERNET, A. O auge da romanização: O Concílio Plenário da América Latina. *Anais da X Reunião da SBPH*. Curitiba: SBPH, 1991. pp. 197-200.

Fontes

- Leão XIII. *Diuturnm Illud*. Sobre a origem do poder civil. 1881.
- Leão XIII. *Aeterni Patris*. Sobre a filosofia cristã. 1879.
- Leão XIII. *Rerum novarum*. Sobre a condição dos operários. 1891.
- Pastoral coletiva dos bispos da Província eclesiástica meridional...* RJ: Leuzinger, 1902.
- Pastoral coletiva dos bispos da Província eclesiástica meridional...* RJ: Leuzinger, 1904.
- Pio IX. *Quanta Cura e Silabo*. Sobre os erros do naturalismo e liberalismo. 1864.
- Pio X. *Fin dalla prima nostra enciclica*. Motu próprio sobre a ação popular católica. 1903.
- Pio X. *Il fermo proposito*. Sobre os fundamentos da ação católica. 1905.

**MEMÓRIAS DOS COLÉGIOS
N.S. DE LOURDES E
PESTALOZZI, DE FRANCA – SP**

**MEMORIES OF N.S. DE
LOURDES E PESTALOZZI
SCHOOLS IN FRANCA- SP**

Solange Maria Borini de Oliveira *

Resumo: Narrando a vivência pessoal em festividades e o universo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, venho demonstrar a participação da vertente ultramontana no Brasil, trabalho pioneiro para a pró-vocação sacerdotal que reforçava, através de ideologias, uma ala dominante carregada de conservadorismo. Na mesma construção uma reflexão pedagógica do pensamento religioso de Pestalozzi, que identificava a religião com a moral e despojava os dogmas e clericalismos da igreja a partir de vivências dentro de uma instituição.

Unitermos: Catolicismo, educação feminina, memória, espiritualismo, Pestalozzi.

Abstract: Narrating the personal experience in festivities and the universe of Nossa Senhora de Lourdes school, this article aims at demonstrating the participation of ultramontane translation in Brazil, pioneer work, provoking the sacerdotalism, that was reinforcing, through ideologies, a dominant caste full of conservatism. Using the same construction, a pedagogical reflexion on Pestalozzi's religious thought, that identified religion with moral, stripping dogmas and the clericalism of church, based on experiences of institutions.

Key-Words: Catholicism, female education, European cultural model, spiritualism, pestalozziane heritage.

“Onde quer que eu seja pároco –disse a Nosso Senhor o jovem Cândido Rosa –hei de fundar um colégio dirigido por irmãs de São José”. (Franca em revista, janeiro de 1966, p. 86)

Lourdes, Colégio Nossa Senhora de Lourdes...Já me parece tão distante...

O colégio era tão imponente, ocupava todo um quarteirão do centro da cidade. Havia no piso inferior dezenas de portas altas e escuras, que se enfileiravam pelos corredores e no final de cada um deles um pequeno e ameaçador oratório.

Tudo muito polido e organizado, as janelas das classes eram grandes e davam para um pátio de árvores centenárias.

* Graduada em Pedagogia, Especializanda pelo Centro Universitário Moura Lacerda

O piso das classes era formado por longas tábuas de pesadas madeiras que cobriam os porões. Ah! Os porões... Quanto mistério! As portas sempre fechadas com cadeados, o cheiro de mofo exalava de suas minúsculas janelas. Eu me lembro da sensação em meu estômago, a cada vez que passava perto dessas portas.

Os professores eram amigáveis, a chamada era feita de forma calma e metódica. Na classe só havia meninas, todas com seus uniformes impecáveis. No pré-primário era usado um avental verde sobre uma blusa branca, que se mostrava sempre engomada e alva, principalmente em dias de festa. E, festas, havia muitas. Tudo era motivo para comemoração: dia dos pais, das mães, dos professores, da santa padroeira... Nesses dias os uniformes pareciam brilhar, sapatos novos e meias brancas, enfeite nos cabelos.

Enfileirávamo-nos naquele imenso pátio enquanto pais orgulhosos ouviam corais, poesias e orações. As festas eram esperadas com ansiedade por todos nós. O colégio parecia tornar-se mais aberto e menos polido.

Os pais recebiam os convites do colégio, enviados, formalmente, pelos alunos. As festas normalmente eram aos sábados pela manhã. Manhãs de sol quente. À porta de entrada do colégio eram distribuídas flores aos pais orgulhosos que se amontoavam para assistir às comemorações.

As festas se iniciavam sempre com a voz da madre superiora, que, em seu discurso, deixava bem clara a posição elitizada do colégio e sua importância para a formação moral de suas filhas. A finalidade era a formação do coração das futuras mães.

As comemorações eram sempre presenciadas por jornalistas, fotógrafos e autoridades da cidade.

A arte e a juventude se irmanavam, ora no pátio central, ora no majestoso salão auditório do colégio, onde se realizavam sessões solenes. Um amplo palco, no confortável auditório, possibilitava a apresentação de saraus artísticos e culturais. O repertório desses saraus se alternava: ora cantigas populares, ora cantos sacros, sempre assistidos com grande interesse pela sociedade francana.

Nas apresentações, seguia-se, na maioria das vezes, o mesmo ritual. Após hasteamento da bandeira e canto do Hino Nacional, alunos enfileiravam-se no pátio. Seguiam-se poesias, cantos e músicas, apresentados pelos alunos. Era comum também a premiação de alguém do corpo docente por algum mérito obtido em suas atividades.

O silêncio se espalhava pelo imenso pátio sempre que alguém se apresentava. As palmas eram sonoras e os corações batiam forte.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes foi mantido por uma ordem católica francesa. Trazia o modelo cultural europeu, o ultramontanismo¹, sinônimo de “status” social. O colégio era voltado à exclusiva formação de meninas e o acesso das menos abastadas era impedido pelo alto custo da permanência na instituição.

A finalidade dessas ordens, nas quais se enquadram as Irmãs de São José, foi propagar uma nova autocompreensão católica à humanidade. Um dos objetivos das irmãs de São José, não explícito à sociedade, era combater a ideologia moderna contemporânea que tanto enfraquecera a doutrina católica na Europa.

Nossa conduta era meticulosamente controlada. Deveria haver uma cópia dos modelos de ideais estabelecidos, ideais estes que apareciam em destaque em nossos boletins, como ordem e limpeza, sentar ou caminhar corretamente, etc. Se não conseguíssemos alcançá-los acabaríamos de algum modo excluídas.

O ultramontanismo visava, nos países nos quais se fixava, a contatos e relações com uma ala dominante carregada de conservadorismo. Altos muros cercavam o colégio. Essa característica, e o fato de haver uma porta de acesso à rua, facilitava e aumentava o controle. Não era permitido telefonar ou atender a telefonemas; recados e avisos eram dados pela Madre Superiora em classe.

O Colégio enfatizava a religião, não especificando qual, dava abertura a outras que não fossem católicas; faziam parte do currículo aulas de canto e instrumentos musicais, com destaque para o piano.

Submetidas do primário ao ginásio a essa estrutura pedagógica, certamente carregávamos a influência do Colégio Nossa Senhora de Lourdes durante o resto de nossa vida.

A transmissão de toda a ideologia do Colégio era presença viva nas festas e comemorações. O objetivo era criar um ambiente propício ao desenvolvimento do conjunto de idéias que preconizavam.

¹ Etimologicamente falando, ultramontanismo foi a expressão usada no início do séc. XIX na França e na Alemanha, para indicar a rosa dos ventos, o ponto escolhido de referência e fidelidade; ele está para lá das montanhas, além dos Alpes. Seu nome é Roma, é Pedro, o papa. A reação ultramontana se desenvolve sobre um plano duplo, tendência a reconhecer na papa da igreja um autoridade espiritual total, e a reivindicação para a igreja de independência a respeito do poder civil, e mesmo de um certo poder ao menos incluso sobre o Estado. (Wernet, apud Souza, 1995, p. 178)

Após o governo Vargas foram feitas reformas tanto no currículo quanto no estatuto do Colégio, enfraquecendo seu rigor e, na década de sessenta, já eram aceitos meninos dentro da instituição. Cresceu, também, o número de professores com formação não-religiosa dentro do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Nesse colégio estudei os quatro primeiros anos de minha vida escolar e ainda guardo, desse período, fotos, cadernos e livros, todos encapados com papel pardo e colagem em decalcomania.

A lembrança mais marcante é a frase: “Nasceu Lourdes de um sonho lindo, brotado da alma de um sacerdote no dia de sua ordenação.”, sempre dita com emoção pela madre nas comemorações, remetendo-se ao Padre Cândido Rosa.

Havia, ainda, a figura de uma criança humilde que estudava no colégio, provavelmente bolsista, que por mais que tentasse não conseguia se adaptar ao grupo. Seu uniforme surrado nunca fora engomado e nas filas se destacava pela simplicidade. Era uma garota sorridente e miúda, de cabelos sempre maltratados e escorridos; não era de minha classe porém sentia muita tristeza ao vê-la.

O Colégio de Lourdes fechou quando eu estava ainda na terceira série.

Durante a quarta série estudei em uma escola estadual, o Grupo Escolar Homero Alves. A diferença foi fundamental em minha formação. Sentia-me um pássaro solto entre as crianças. Aprendi a brincar no recreio, jogar bugalho, pular corda, trocar figurinhas. Ao mesmo tempo fazia um curso de admissão para entrar na 5ª série em outra escola particular, o Educandário Pestalozzi.

Posso dizer hoje, com clareza, que minha formação cultural achava-se próxima ao seu pleno desenvolvimento; as raízes foram fortes, mais particularmente no aspecto moral, onde os dogmas religiosos foram supervalorizados. É certo que nessa fase a religiosidade permanecia, agora mais sutil, mais sensorial.

Na década de quarenta, em Franca, o médico Tomás Novelino e sua esposa, Aparecida Novelino, decidiram fundar uma escola espírita. Nascia o Educandário Pestalozzi. A princípio a escola acolhia, em regime de internato, crianças carentes e, em regime de externato, filhos de pais espíritas, que se sentiam rejeitados pelas escolas locais.

Quando o Educandário adquiriu uma pequena fábrica de sapatos a intenção de Dr. Novelino era profissionalizar os adolescentes que saíam do internato e obter na fábrica o lucro para manter a instituição, mas não deu certo; foi

necessário então contratar operários para que a fábrica fosse crescendo, ao lado da Fundação Pestalozzi.

Todo o lucro era aplicado na educação. A fábrica de sapatos tornou-se exportadora para os Estados Unidos e a escola foi absorvendo alunos de outras escolas que se propunham a pagar mensalidades exigidas. Assim, o Educandário Pestalozzi foi crescendo e, em 1992, contava com quatro unidades de ensino.

O prédio da Unidade I, no qual estudei durante o ginásio e o colegial, era o mais antigo da fundação Pestalozzi; possuía teatro, salão de preces, laboratório, conservatório musical e ensino profissionalizante de contabilidade. As “crianças do lar” tinham escola gratuita em período integral até aos doze anos, depois ficavam no Educandário apenas durante os períodos da aula. Nessa unidade havia lavanderia, refeitórios e oficinas de costura, onde eram confeccionadas as roupas dos alunos do lar.

Aos 94 anos, em 1996, Dr. Tomás Novelino teve seu trabalho reconhecido internacionalmente.

Não acredito que o Educandário Pestalozzi manteve apenas uma herança pestalozziana no Brasil, sem fundamentação teórica.

Segundo Incontri (1998, pp.35-36),

“Não se pode falar de uma aplicação do método Pestalozzi nessas escolas, pois nem havia acesso direto à suas obras. No entanto, mesmo sem uma fundamentação teórica, a Fundação Pestalozzi manteve uma herança pestalozziana no Brasil”.

Tal posicionamento me parece uma visão de observação externa, pois seria preciso ter feito parte do corpo docente do Educandário para se ter um olhar mais objetivo, realista, propriamente dito.

Chegando um pouco mais perto observamos o processo dialético da pedagogia pestalozziana. Estava claro que Pestalozzi permanecia como fonte de orientação e inspiração em todo trabalho desenvolvido dentro do Educandário Pestalozzi. Posso apontar traços de atividades e ideologias que lembram a inspiração de Pestalozzi.

O próprio Dr. Tomás Novelino e Dona Aparecida eram a realização do tipo de humano integral que eles pretendiam formar. Ele era um homem religioso, movido a amor, que não se envergonhava em buscar o conhecimento animado pela fé, desenvolvendo seu trabalho com teorias acopladas ao amor ao próximo. Isto fica mais claro ao lembrar-me de sua presença forte dentro

da escola. Cuidava pessoalmente, com sua esposa, da instituição. Era comum vê-lo dentro de orquidário, ou a observar os amores-perfeitos que eram plantados nos jardins; cuidava com zelo de nossos trabalhos feitos nas oficinas de marcenaria.

Nessas atenções apontava-nos o sentimento de bem-estar que provém de uma boa ação; permita-me lembrar que é etapa máxima de desenvolvimento do método Pestalozzi.

Nas festividades, encontros ou palestras dentro da instituição, Dr. Novelino, assim como Pestalozzi, enfatizava a introspecção para a percepção lúcida do mundo. Ele não se perdia em muitas e confusas palavras nem em raciocínio tortuoso, pronunciava um pequeno discurso mas sempre com grande profundidade e alcance.

Toda a formação pedagógica do Educandário Pestalozzi estava voltada para a ação; portanto, a formação corporal ocupava seu lugar de destaque que incluía, além do desenvolvimento físico, uma formação artesanal e profissional, que, segundo Pestalozzi, seria o terceiro conceito da famosa tríade cabeça, coração e mãos, pois toda sua pedagogia está voltada para a ação.

Outro papel de educador preocupado com a formação moral ficava explícito na relação de diálogo que Dr. Novelino, incentivado por ideais pestalozzianos, mantinha com as crianças. Perguntava-lhes a opinião, instigava-lhes o raciocínio, apelava para seus sentimentos de amor e justiça. Por meio do diálogo procurava extrair das crianças a manifestação de um raciocínio moral.

Ao atribuir à instituição essa preocupação com o desenvolvimento máximo do homem, Dr. Novelino e equipe conseguiram transformar o método pestalozziano em essência e não apenas em conceitos.

Sentia orgulho em estudar no Educandário Pestalozzi, que, a meu ver, como ex-aluna, tornou-se, na década de setenta, a melhor opção em educação da região.

Meus pais eram pessoas simples, mas sempre me mantinham em contato com livros, teatro, música e cinema.

Os anos do colegial passaram rápidos, como um redemoinho. Entre fórmulas e festas, amigos e conflitos, vivi experiências que seriam a base de toda minha vivência adulta.

Das experiências positivas de minha vida escolar eu digo, com Drummond:

“De tudo fica um pouco...”

da apresentação da bandinha...
das aulas de catecismo...
dos lanches trocados...
do cheiro do porão...
dos trabalhos em grupo...
das excursões com a escola...
da festa de formatura...
Dona Pia, Dona Lourdes, tão grande e sorridente,
Dona Maria Alice, seu Osvaldo, seu Agostinho...
do velho dicionário, das compras de material, das aulas de
pintura...
dos bilhetes recebidos, das aulas de Filosofia e de História...
dos desfiles de 7 de Setembro, das gincanas, dos apelidos,
dos campeonatos de basquete...
das raízes quadradas, dos objetos diretos e da tabela periódica...
do som do sinal da saída, do cheiro da cantina, das altas portas...
do mistério do final do corredor...
das orações subordinadas, dos logaritmos, das aulas de Inglês...
do caminho da escola, das árvores no pátio...
do orquidário, dos amores-perfeitos no jardim...

De tudo ficou a saudade...

E a vontade de continuar...

Referências Bibliográficas

- Colégio N.S. de Lourdes. In: *Franca em revista*. Franca, 1961.
MARTINS, Patrícia Carla de M. O Colégio Nossa Senhora de Lourdes de Franca e o Ultramontanismo. In: *Estudos de História*. Franca, V.4, N.1, 65-75, 1997.

- SOUZA, Wlaumir Donizete de. Imigração italiana e Igreja Católica na Primeira República. Os Scalabrininos no Estado de São Paulo: Ribeirão Preto – 1911 a 1919. In: *Estudos de História*. Franca, 2(2): 181-194, 1995.
- SOUZA, Wlaumir Doniseti de. A redução da educação à escolarização. In: *Caderno de pedagogia*. Ribeirão Preto: Centro Univ. Moura Lacerda, 1999. V.4.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi*. SP: Scipione, 1998.

ESTRATÉGIA EDUCACIONAL
Educational Strategy

A EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO EMPREENDEDOR: A LITERATURA DE AUTO-AJUDA

THE EDUCATION OF A ENTREPRENEUR: THE SELF- CARE LITERATURE

Francisco CETRULO NETO¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender a literatura de auto-ajuda enquanto formadora de uma vasta camada da população, usando, como exemplo, os sócios do *marketing de rede* da empresa AMWAY. Como se trata de literatura que incentiva ou aprofunda o individualismo, o espírito do empreendimento, da busca do sucesso pessoal, ela se coaduna com o próprio sistema capitalista, enquanto filosofia de vida, e, de maneira mais acentuada, com o neoliberalismo.

Unitermos: Literatura de auto-ajuda; individualismo; *status*; sucesso; fracasso.

Abstract: This article aims at understanding the self-care literature as a creator of a vast level of population, using as example, the partners of web marketing at AMWAY company. Referring to a literature that encourages or makes deeper the individualism, the spirit of the enterprise and the search for success, this literature harmonizes into the capitalism system as a philosophy of life, and, closer into the neoliberalism.

Key-Words: self-care literature; individualism; status; success; failure.

O interesse deste artigo é compreender a literatura de auto-ajuda com um objetivo mais amplo de entender o grupo social formado pela rede de distribuidores de produtos da AMWAY (tema de nossa pesquisa no doutorado). A fonte teórica onde bebem os palestrantes e os sócios AMWAY é justamente este tipo de literatura que tem muito sucesso no mercado editorial. Por literatura de auto-ajuda estamos entendendo os livros que trabalham com a questão do pensamento positivo, de auto-estima, auto-sugestão, programação neurolingüística (PNL), e manuais de como enriquecer, alcançar o sucesso, etc. A literatura de auto-ajuda se constitui na fonte de educação para uma camada da população em geral, daí o interesse de estudarmos e conhecermos esse nicho do mercado editorial.

¹ Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, UFPA, Doutor em Sociologia, UNESP-Araraquara e professor do Centro Universitário Moura Lacerda

Nossa intenção, neste artigo, é fazer uma primeira aproximação desse tipo de literatura, uma vez que, a nosso ver, ele fundamenta o ideário não só do indivíduo filiado à AMWAY, mas da absoluta maioria dos indivíduos que estão inseridos na luta diária para vencer na vida, alcançar o sucesso, ganhar mais dinheiro, ter mais tempo livre e outros “sonhos” semelhantes. Ora, esses ideais, em graus diferenciados, estão presentes no imaginário da quase totalidade dos seres humanos de nossos dias e causa espanto notar que, apesar da importância do fenômeno para a sociedade, não tenham merecido a devida atenção por parte dos sociólogos. Convém, entretanto, anotar a exceção, o excelente livro de Francisco Rüdiger publicado pela UFRGS, *Literatura de auto-ajuda e individualismo*, 1996, resultado de sua pesquisa enquanto doutorando em Ciências Sociais na USP. Ao ser taxada de literatura pseudo-científica, este tipo de literatura acaba por ser excluído da observação dos que procuram entender a sociedade contemporânea.

Faremos uma primeira abordagem dessa literatura. Para tanto selecionamos, aleatoriamente, uma série de livros que obtiveram grande sucesso (portanto, pode-se concluir que influenciaram um número elevado de pessoas) e, nesses livros selecionados, verificamos certos traços comuns que nos permitem chegar a certas linhas mestras que poderão nos levar ao entendimento do ideário contido na literatura de auto-ajuda.

A pessoa que lê um livro de auto-ajuda se defronta com uma afirmação básica. No mundo há riqueza para todos! Basta que cada pessoa, individualmente, se aproprie daquilo que queira para si. Eis um primeiro exemplo a respeito de como o indivíduo deve se dirigir à vida, e qual a atitude que deve adotar diante dela.

“Podemos nos dirigir ao rio da vida com uma colher de chá, enquanto outra pessoa pode ir com uma xícara, um terceiro com um balde e outro com um barril. Mas a abundância do rio está sempre ali, aguardando. Nossa consciência, nossas idéias, nossa estrutura de referência e nosso sistema de crenças determinam se vamos ao rio da vida com uma colher, uma xícara, um balde ou um barril” (Anthony, 1989, p. 19).

Primeira regra básica: *postura diante da vida*. Eu tenho que acreditar que do “rio da vida” fluem riqueza, sucesso e tudo o mais que eu sonhar. O rio da vida é uma fonte inesgotável. Assim, para citar um exemplo, pode-se conceber porque existe um imaginário de que os recursos da Amazônia são infini-

tos. A natureza, para este modo de pensar, é pródiga, inteligente, e cria tudo o que o indivíduo sonhar, se estiver em sintonia com ela. Se considerarmos que também é afirmado que ela produz para **todos** os que pensam deste modo, quão profícua deve ser a natureza para atender a todas essas reivindicações. Não se cogita da questão da exigüidade dos recursos não renováveis.

A expressão “rio da vida” tem um sentido mítico retirado da Bíblia. No livro do Apocalipse fala-se de um “rio de água viva” referindo-se ao que vai experimentar o cristão que consegue sobreviver às perseguições nesta vida.

“O anjo mostrou para mim um rio de água viva; era brilhante como cristal; o rio brotava do trono de Deus e do Cordeiro. No meio da praça, de cada lado do rio, estão plantadas árvores da vida; elas dão frutos doze vezes por ano; todo mês elas frutificam; suas folhas servem para curar as nações. Nunca mais haverá maldições...” (Apocalipse 22. 1-3ª; **BÍBLIA SAGRADA**).

No texto sagrado o “rio da vida” se refere ao transcendente, aqui o “rio da vida” se refere à natureza, ao mundo objetivo. A relação do indivíduo com os bens deste mundo e o gozo dos mesmos é o que se quer trabalhar. Esta relação está condicionada unicamente pela atitude/postura/fé do indivíduo e à sua maneira de encarar essa realidade. Se no texto sagrado é pedido que o cristão deixe de se fixar nas riquezas terrenas para mirar exclusivamente as riquezas de um mundo vindouro, onde os tesouros não são consumidos pela traça ou ferrugem, na literatura de auto-ajuda os tesouros são parte desta própria vida bastando, para possuí-los, ter a ousadia de apropriar-se deles.

Aqui acontece uma apropriação de significados religiosos colocando-os a serviço de um ideário totalmente contrário ao espírito do texto original. Em ambos os contextos permanece o significado mítico; em ambos os casos trata-se de um sonho, um ideal, uma utopia que influencia, ou rege, a vida do indivíduo.

Em linguagem marxista diríamos que está ocorrendo uma mudança superestrutural. E, aqui, poder-se-ia colocar também a questão da relação entre a superestrutura e a infra-estrutura. Não faria sentido afirmar-se, neste contexto, que uma mudança na esfera da infra-estrutura teria promovido, como conseqüência, uma mudança na superestrutura. Há, isto sim, uma relação tão intensa entre as duas esferas que é impossível afirmar-se a determinação de

uma sobre a outra. Acontece um círculo dialético onde uma mudança na esfera infra-estrutural condiciona a esfera superestrutural e onde uma mudança na esfera superestrutural condiciona a esfera infra-estrutural. Afirmar-se a precedência de uma esfera seria como resolver a questão da precedência entre o ovo e a galinha.

Para a literatura de auto-ajuda basta você sonhar, acreditar, fazer o que for preciso (na citação basta ir com o recipiente correto) e a vida vai dar aquilo que você deseja. Não há sombra de dúvida! Se você acredita, pode! “O que quer que possa conceber, e em que acreditar, a mente do homem pode realizar”(Hill & Keown, s/d, p. 08). Depende somente da atitude do indivíduo diante da vida. Não há elementos que não possam ser ultrapassados desde que se adote a postura correta: acreditar e ousar. É só seguir as orientações e aplicar as técnicas ensinadas que o resultado será maravilhoso.

Seguindo as instruções dadas no capítulo da auto-sugestão, e nos do subconsciente, resumidos naquele capítulo, você poderá convencer o subconsciente de que *acredita* que receberá o que deseja: isso agirá sobre o que você acredita, de modo que o subconsciente o devolverá em forma de “fé”, seguida de planos definidos para procurar o que deseja (Hill, s/d, p. 34). Quando você trabalhou o seu subconsciente, produziu nele a fé, imediatamente aquelas coisas começam a tornar-se realidade, os seus desejos e sonhos se concretizam. Nesse sentido seria tremenda loucura, afirmação como esta:

“De uma certa maneira, tudo quanto comemos é roubado à boca de outros, e se lhes roubamos de mais acabamos por causar-lhes a morte, no fundo somos todos mais ou menos assassinos”. (Saramago, 1996, p. 298).

Para a literatura de auto-ajuda, ao contrário,

“Quem abandona a crença de que nada pode conseguir acaba conseguindo tudo quanto deseja. O sucesso chega àqueles que têm consciência do sucesso. O fracasso vem aos que, com indiferença, se tornam cômicos do fracasso. Se você pensa que pode, ou pensa que não pode, de qualquer jeito você estará certo.” (Hill, s/d, p. 153).

Basta, então, uma atitude diante da vida e diante do Universo. Uma atitude de fé, fé em si mesmo, no seu potencial ilimitado de atrair riqueza.

“Os que conseguem isso (imigrantes que conseguem alcançar prosperidade, dinheiro, etc.) são os que desembarcam na terra escolhida com a consciência da Prosperidade. Com a firme convicção de que vão vencer. Quando você aprende a consciência da Prosperidade, consegue manifestar dinheiro em sua vida, na hora que quiser. E consegue também manifestar saúde, bem-estar e felicidade, porque está gerando riqueza no Universo”. (Ribeiro, 1992, p. 31).

A harmonia com o rico Universo é um elemento mágico que produz essas benesses aos que a sintonizam.

“O Universo é inteligente. Tudo funciona direitinho, sem engarrafamento de estrelas ou trombada de plantas. Foi criado para todo mundo ganhar, desde que você entre em contato com as leis universais e as siga. Ou seja, desde que você esteja em sintonia com o equilíbrio do Universo”. (Ribeiro, 1992, p. 27).

“Sei que hoje conseguirei tudo que espero da vida pois ela se renova a todo instante, repleta de oportunidades”. (Stangnelli, 1987, p. 26).

O Universo é tão rico que todos têm a oportunidade de participar totalmente dessa riqueza sem nenhum receio de que ela se esgote. É como um poço mágico de onde quanto mais se tira, mais, e em melhor qualidade ele produz. O Universo é extremamente rico e abundante, construído para todos ganharem. Para eu ganhar, você não precisa perder. A não ser que você insista; aí o problema é seu. “As convicções influenciarão na sua *percepção* e sua *percepção* também dependerá da sua *intenção*”. (Ribeiro, 1993, p. 52).

Se um indivíduo não consegue alcançar essa sintonia “o problema é dele”. Se ele não crer nessas leis, questionar essa filosofia e não colocá-la em prática a culpa é dele. Errada nunca será a teoria, mas sim o indivíduo que nela não creu, ou que não a executou em toda a sua extensão. Por isso ele pode afirmar que a

“abundância é um direito universal. Fome e miséria são incongruentes com a natureza. Sofrimento é manifestação de desarmonia consigo mesmo e com as leis universais. Fome ou abundância, sofrimento ou felicidade, dependem basicamente da escolha e da percepção de cada

um”. (Ribeiro, 1993, p. 5).

Outro autor, que segue mais ou menos a mesma idéia, afirma:

“Precisamos esclarecer nossas antigas idéias, crenças e preconceitos que nos impedem o acesso às riquezas. Ao fazermos o esclarecimento, podemos também nos livrar da idéia de que não há o bastante para todo mundo. Ou, então, de que a escassez de dinheiro e empregos é causada pela recessão econômica. Ou ainda, de que você nem sempre pode ter o que quer. Todas essas crenças estão baseadas não na verdade, mas sim nas idéias e opiniões de outras pessoas”. (Anthony, 1989, p. 131).

Não existem problemas como classe social, capital, mais-valia, exploração, dívida externa, primeiro mundo, terceiro mundo, recessão econômica, questões estruturais ou outras questões que determinariam a pobreza de um grande contingente da população. O que existe é o Universo riquíssimo e o indivíduo que precisa simplesmente sintonizá-lo. Inclusive, é importante que se diga, essas formas, essas categorias que se constituíam em base para uma forma de encarar a realidade vão sendo sistematicamente diluídas e perdendo a sua força.

“Expressões como movimento operário, partido da classe operária, etc., são destinadas a não ter qualquer sentido no âmbito de uma representação da sociedade como um sistema complexo, já que pressupõem identidades estáveis e duradouras; aqui, por outro lado, o sistema conhece identidades apagadas e poliformes.” (Barcelona, 1995, p. 25).

Há uma grande semelhança com o esquema de pensamento religioso sem, evidentemente, incluir o transcendente próprio desse meio. No conceito de religião estão pressupostos os seguintes elementos: 1) a crença de que existe uma ou mais divindades pessoais que transcendem as condições terrestres e temporais; 2) o sentimento dos homens de que dependem destes seres superiores que governam totalmente a vida do cosmo; 3) a existência de um sistema de relações (culto) entre os homens e os deuses (Conferir: Gramsci, 1989). No ambiente religioso, um certo tipo de teologia, muito próprio dos tempos modernos, muda a linguagem,

insere o elemento místico e o sentimento no divino para afirmarem a mesma “evidência”:

“E agora, nos momentos de maior necessidade, em vez de ficar constantemente preocupado, eu já sei o que fazer para efetuar retiradas no grande banco de depósitos divinos. E sempre dá certo”. (Humbard, 1977, p. 5).

Ou seja, Deus é muito rico, é nosso Pai. Seguindo os princípios corretos “você também encontrará suprimento para suas necessidades nos abundantes tesouros de Deus”(Humbard, 1977, p. 7).

Tanto os segmentos religiosos que mencionamos, quanto a literatura de auto-ajuda, trabalham com os desejos/sonhos do ser humano moderno de alcançar o sucesso na vida, com a diferença que, para os primeiros, a fonte de riquezas é a divindade, enquanto que para a literatura de auto-ajuda essa fonte é o Universo ou a Natureza. Também há diferenças quanto aos meios de conseguir que essa riqueza possa ser apossada pelo indivíduo.

No meio religioso estão incluídas como necessidades para se alcançar essa graça a oração, o jejum e o ato de ofertar. Destes, a literatura de auto-ajuda se apropriou somente do terceiro, também preconizando que o ato de dar é muito importante para se alcançar a independência financeira.

“Independência financeira é quando você nunca faz nada que você não queira, por dinheiro, e nunca deixa de fazer qualquer coisa que você queira, por falta de dinheiro”. (Ribeiro, 1992, p.88).

Nesse aspecto o discurso ainda tem um tom forte de religiosidade, pois é afirmado o fato de que o indivíduo ter generosidade e liberalidade pode levá-lo a atrair riquezas. Aqui a atitude de *se doar* é vista como uma atitude capaz de melhorar a auto estima.

“Mais uma atitude importante para se reforçar a auto-estima é a capacidade de você *se doar*, prestar serviços úteis ao seu próximo, à sua comunidade, sem interesse financeiro.” (Ribeiro, 1993, p. 57).

Também existe a crença de que o Universo vai devolver em dobro, àquele que tem liberalidade, o que for “semeado”. “Faça coisas de graça e você verá que o mundo vai lhe devolver a doação”. (Ribeiro, 1994, p. 57).

Nem é preciso argumentar no sentido de que este tipo de discurso é próprio do ambiente religioso-cristão, com base nos ensinamentos bíblicos. Lá o amor ao próximo é tido como a prova concreta e visível do amor a Deus. Eis algumas passagens: “O segundo (mandamento) é este: amarás o teu próximo como a ti mesmo”. (Marcos 22.39. Ver também Romanos, 13:9; Gálatas, 5.14; Tiago 2.8). “E este é o mandamento que dele recebemos: aquele que ama a Deus, ame também o seu irmão”. (I João, 4.21). “Se alguém disser: Amo a Deus, mas odeia seu irmão, é um mentiroso: pois quem não ama seu irmão, a quem vê, a Deus, a quem não vê, não poderá amar”. (I João 4.20).

Vale acrescentar que este tipo de ensinamento não é característica exclusiva da religião cristã, podendo ser encontrados mandamentos semelhantes nas diversas religiões. Citamos algumas das religiões e os mandamentos nelas existentes: CONFUCIONISMO: “Não faças aos outros aquilo que não queres que eles te façam”. BUDISMO: “De cinco maneiras um verdadeiro líder deve tratar seus amigos e dependentes: com generosidade, cortesia, benevolência, dando o que deles espera receber e sendo tão fiel quanto à sua própria palavra”. HINDUÍSMO: “Não faças aos outros aquilo que, se a ti fosse feito, causar-te-ia dor”. ISLAMISMO: “Ninguém pode ser um crente até que ame o seu irmão como a si mesmo”. ZOROASTRISMO: “A Natureza só é amiga quando não fazemos aos outros nada que não seja bom para nós mesmos”. TAOÍSMO: “Considera o lucro do teu vizinho como teu próprio e o seu prejuízo como se também fosse teu”. (Stanganelli, 1987, p.32).

Aqui, entretanto, a sugestão de dar tem como objetivo a criação de uma atitude mental, criada no subconsciente, que me ajuda a atrair aquilo que eu estou oferecendo em proporções muito maiores. É um investimento! Quanto mais você dá, mais você recebe. Se sua consciência está baseada no medo, você teme dar e tem todas as razões para acreditar que dar é impossível. Mas, a despeito de suas razões, por mais justificadas que possam ser, temendo e evitando dar você não praticará o verbo receber.

“Assim, *devemos dar exaustivamente aquilo que queremos.* (...) Se você quer dinheiro, dê dinheiro. Se quer amor, dê amor. Se quer reconhecimento, dê reconhecimento. Aquilo que você não tem é o que você deve distribuir. Devemos somar o que temos e dividi-lo com os outros. Toda vez que damos estamos reconhecendo a abundância do que já temos. Toda vez que reconhecemos a riqueza que sabemos já ter, nossa consciência dessa riqueza cresce. E, à medida que a consciência de nossa riqueza cresce, verificamos que mais riqueza flui

para nossa vida”. (Anthony, 1989, p. 135).

Maneira fantástica encontrada para casar o pensamento religioso com o espírito do capitalismo contemporâneo. Se o sentimento religioso altruísta ensina/ordena que devemos ajudar o próximo, façamos isto. Mas façamos com uma outra intenção, a intenção de atrair aquilo que se deu em maior quantidade. Não é preciso abrir mão dos mandamentos religiosos, basta mudar o sentido desses mandamentos e o casamento será feito.

Aqui não é o desapego pelo dinheiro que me motiva a dar, ao contrário, é o amor a este dinheiro, o desejo de possuí-lo, de poder acumulá-lo. Para a bíblia,

“os que querem se enriquecer caem em tentação e cilada, e em muitos desejos insensatos e perniciosos, que mergulham o homem na ruína e na perdição. Porque a raiz de todos os males é o dinheiro, por cujo desenfreado desejo alguns se afastaram da fé, e a si mesmos se afligem com múltiplos tormentos.” (I Timóteo, 6.9-10).

Uma teologia comprometida e engajada com questões sociais entenderá que o ato de dar tem o sentido de diminuir as desigualdades e nunca admitiria uma frase deste tipo: “Se ele não quer, o problema é dele”, ou “se é pobre, o problema é dele”; pelo contrário, vai haver uma preocupação com os que não lograram alcançar o sucesso, pois são eles as vítimas de um sistema ímquo e injusto, onde, para que um tenha muito, muitos têm que viver na miséria.

Na literatura de auto-ajuda a motivação de dar é justamente o fato de, se isto for feito, virá a contrapartida, que é o receber. A liberalidade como técnica para conseguir acumular. Uma técnica subjetiva, de “enganar” o nosso subconsciente, fazendo-o acreditar que somos ricos e prósperos, porque estamos dando e isso é sinal para o nosso subconsciente de que temos muito. E, como “semelhante atrai semelhante”, nosso subconsciente vai encontrar a maneira de atrair riquezas para nós. Assim, os que têm uma atitude de liberalidade aprofundando sua crença interior de que são ricos ficarão mais ricos ainda e os que são pobres, com medo de perder o pouco que têm, acreditando-se pobres tornam-se “mãos fechadas” acabando por perder o pouco que têm.

A diferença seria de ordem subjetiva e psicológica. Simplesmente uma maneira de encarar o mundo e as coisas é que determina o grau de riqueza, saúde, felicidade, etc., do indivíduo. Se, por um lado, ensina-se o altruísmo ao ensinar a técnica de dar, o que em si poderia gerar um mundo menos desigual,

por outro, aprofunda o individualismo, pois essa técnica tem como objetivo simplesmente auxiliar o indivíduo no seu caminho para a sua independência financeira.

Por sua vez o meio religioso, para insistir uma vez mais nesta comparação, também acentua a necessidade de ter que dar para alcançar a liberalidade de Deus e poder usufruir da “Conta Bancária que temos no banco de Deus”. (Humbard, 1977, p. 21). Aqui, de acordo com a teologia da prosperidade, que defende esse tipo de pensamento, o indivíduo é instado a contribuir para uma instituição religiosa, via de regra aquela a que pertence o autor do livro. Por exemplo: O autor Rex Humbard argumenta que os fiéis poderiam contribuir tranquilamente com o dízimo para a sua fundação, ao invés de depositá-lo na congregação local que freqüentam.

“A Congregação Rex Humbard é uma casa do tesouro para pessoas de todas as partes do mundo. Ela se constitui uma fonte de ensino para elas; é o ‘lugar’ onde eles mantêm comunhão com outros que partilham dessa mesma fé preciosa, por meio da televisão. Para muitas pessoas ela foi o primeiro lugar onde ouviram falar acerca da salvação de Deus, e, para muitos, é sua única fonte constante de alimento espiritual”. (Humbard, 1977, p. 73).

Se aqui se ensina o valor de dar também se ensina para *quem* dar. E “legislar em causa própria” poderia tirar o valor do discurso, o que na realidade não ocorre. Vale informar que existe uma concorrência pelo dízimo do fiel entre as igrejas e as instituições paraeclesiásticas tipo Rex Humbard, Jimmy Swaggart, etc., entre outras. Ora, o dízimo do fiel é um só e várias entidades lutam para serem as depositárias desse dinheiro.

Além das instituições paraeclesiásticas, cujo exemplo acabamos de citar, as igrejas neopentecostais, como “Universal do Reino de Deus”, “Igreja da Graça”, etc. têm trabalhado com intensidade a relação entre participação nos cultos, ofertas e consecução de uma vida próspera. Seguindo os ensinamentos da literatura de auto-ajuda elas afirmam

“ser legítimo ao crente buscar resultados, ter fortuna favorável, enriquecer, obter o favorecimento divino para a sua vida material, ou simplesmente progredir.” (Campos, 1996, p. 294-295).

Um fator que pode ser percebido tanto na AMWAY, nos livros de

auto-ajuda, ou nas “igrejas eletrônicas”, como a do próprio Rex Humbard e de Jimmy Swagart, é uso do sentimento do ser humano moderno do “desejo de ganhar dinheiro”. Esse desejo é constitutivo do ser humano no mundo de hoje; criado e cultivado pelo sistema capitalista, acaba sendo a fonte de inspiração para motivar diversas pessoas ou organizações a trabalhar para extrair daí o seu próprio sucesso financeiro.

Trabalhando desse modo, acabam por criar um círculo (vicioso ou virtuoso?) que reforça dois fatores, reciprocamente. As organizações, afirmando a ideologia de que o indivíduo pode atingir o sucesso/liberdade/independência etc., aumentam astronomicamente seu patrimônio, seja vendendo livros (auto-ajuda), produtos (AMWAY), ou recebendo doações (organizações religiosas), e, na medida em que têm uma imagem verdadeira de sucesso/riqueza/liberdade reforçam cada vez mais a idéia de que o verdadeiro caminho é esse.

Afirmo que a imagem que se tem é verdadeira porque, de fato, as lideranças dos diversos segmentos que lidam com auto-ajuda têm conseguido acumular os seus milhões. A ostentação é necessária nesse meio, porque é a prova viva de que aquilo que se afirma transforma-se em realidade quando se faz o que manda o manual. A riqueza alcançada pelo líder é a demonstração concreta de que o seu método produz resultados. Torna-se necessário, para esse fim, fazer uma divulgação do que se possui, dos bens que amealhou, do conforto que pode gozar, pois esta demonstração, ao invés de causar indignação e sentimento de estar sendo lesado, por parte do ouvinte, promove em sua imaginação o desejo de alcançar todas aquelas maravilhas, e a convicção de que, seguindo a orientação do líder, chegar lá é só uma questão de tempo.

A literatura de auto-ajuda insiste no sonho. É preciso sonhar! Não é preciso ter medo de sonhar grande.

“Tudo na vida começa com um sonho (...) muitas pessoas não conseguem sonhar em superar uma doença séria. E não superam. Outros, com o mesmo problema sonham que podem superar e recuperam a saúde.” (Scwartz, 1995, p. 25).

O desejo vem em primeiro lugar e, em seguida, vêm os planos e meios para se alcançar aquilo que se deseja.

“(Henley) Deveria ter-nos contado que, antes de podermos acumular

riquezas em abundância, devemos imantar nossas mentes com um desejo intenso de riquezas; devemos tornar-nos desejosos de dinheiro, até que esse desejo nos leve a criar planos definidos para adquiri-lo”. (Schuartz, 1995, p. 17).

Desejo leva à obsessão. Obsessão não é visto como um mal, mas como um sentimento perfeitamente natural e que produz riqueza. Todo ser humano que alcança a idade da compreensão do propósito do dinheiro anseia por ele. Ansiar não traz riquezas. Mas *desejá-las*, num estado de espírito que se torna obsessão, planejar modos e meios definidos para adquiri-las, sustentar os planos com persistência *que não reconhece o fracasso*, trará riquezas. (Hill, s/d, p.19).

Em outras palavras, continuando com o pensamento do mesmo autor,

“existe diferença entre ansiar por algo e estar pronto para recebê-lo. Ninguém está *pronto* para alguma coisa, enquanto não *acreditar* que poderá obtê-la. O estado de espírito deve ser o de *convicção*, e não mera esperança ou anseio. Mente receptiva é essencial à crença. Mente fechada não inspira fé, coragem ou crença”. (Hill, s/d, p.25).

A alegria está no processo, segundo outro autor: “Desejar é melhor do que conservar. Os meios são os fins. A viagem é o destino”. (Ferguson, apud Campos, 1996, p. 297).

É o desejo, é o interesse em si mesmo, que domina as pessoas. Daí que uma regra de ouro para poder influenciar uma outra pessoa é trabalhar com os seus desejos. Numa simples conversa, é falar sobre os seus desejos, pois

“o único meio existente na terra para influenciar uma pessoa é falar sobre o que ela quer e mostrar-lhe como realizar o seu intento.” (Carnegie, 1963, p. 50).

Outra afirmação, do mesmo autor:

“A ação emana daquilo que fundamentalmente desejamos (...) e o melhor conselho que se pode dar às pessoas que têm necessidade de convencer alguém, seja nos negócios, no lar, na escola ou na política, é despertar na outra pessoa um desejo ardente. Aquele que puder conseguir isto terá todo o mundo a seu lado. Aquele que não o conseguir

trilhará um caminho isolado”. (Carnegie, 1963, p. 51).

A esfera do desejo acaba sendo um elemento também constitutivo do ser humano moderno. Algo que o governa. De tal forma que quem sabe entrar em sintonia com esse desejo tem sucesso. Marketing, mídia, TV, cinema, rádio, etc. precisam trilhar esse caminho para alcançar sucesso. O sucesso da propaganda está justamente em transformar desejos em necessidades, como diz claramente um desses autores:

“Perguntei a um agente de publicidade comercial, qual o segredo do êxito da propaganda; e ele me respondeu: o segredo consiste em duas palavras apenas: nós fazemos crer à nossa cobaia que *necessita* de alguma coisa que apenas *deseja*. E explicou-me: todo homem necessita de água para viver; mas nós, à força de repetições incessantes, lhe fazemos crer que ele tem necessidade de beber a, b, c, etc.; e quando ele confunde o desejo com a necessidade – está no papo”. (Claret, 1994, p. 73-74).

Do ponto de vista do indivíduo em meio a esse bombardeio de publicidade acontece uma série de modificações que Christopher Lasch resume bem em um parágrafo:

“A produção de mercadorias e o consumismo alteram as percepções não apenas do eu como do mundo exterior ao eu; criam um mundo de espelhos, de imagens insubstanciais, de ilusões cada vez mais indistinguíveis da realidade. O efeito especular faz do sujeito um objeto; ao mesmo tempo, transforma o mundo dos objetos numa extensão ou projeção do eu. É enganoso caracterizar a cultura do consumo como uma cultura dominada por coisas. O consumidor vive rodeado não apenas por coisas como por fantasias. Vive num mundo que não dispõe de existência objetiva ou independente e que parece existir somente para gratificar ou contrariar seus desejos”. (Lasch, 1986, p. 22).

O indivíduo de nossos dias se vê como um potencial homem de sucesso, um empreendedor, que pode alcançar aquilo que imagina bastando empenhar-se na construção desse sonho. A prova do sucesso é justamente o que vai sendo alcançado (o primeiro milhão, o primeiro carro, a primeira casa, e assim por diante). Tudo perfeitamente palpável, concreto, mensurável. Pietro Barcellona relaciona o desejo à liberdade.

“A liberdade se identifica com o desejo ilimitado. É nesses termos que me parece poder dizer que a época moderna, após haver liquidado a razão metafísica, transformou-a em realidade calculista: o cálculo probabilístico suspendeu realmente a esfera do possível, do desejável, do “valer por”. O desejo é, de fato, calculável sempre segundo critérios utilitarísticos-quantitativos.” (p. 40).

O que estamos vendo nos livros de auto-ajuda são elementos que podemos relacionar com o sentimento existente na sociedade contemporânea, onde se estabeleceu de forma imperativa no imaginário coletivo o desejo insaciável de alcançar sempre posições mais elevadas em nível de *status*, de acúmulo de dinheiro, e de uso de mercadorias que permitem uma vida mais confortável.

“O sucesso começou a se tornar matéria de verdadeiro culto por camadas cada vez maiores da população. O capitalismo [nas décadas finais do século XIX] estava entrando em um novo padrão de acumulação, ensejando o desejo generalizado de subir na vida e uma nova onda de mobilidade social”. (Rüdiger, 1996, p. 91).

A literatura de auto-ajuda trabalha com esse desejo do indivíduo moderno. Você tem um desejo, e eu tenho um método, uma fórmula, uma chave, uma mágica (todas essas expressões são tiradas dos títulos dos livros citados neste artigo) que poderá levá-lo a realizar este desejo. Basta segui-lo!

O sucesso ou o fracasso constituem o resultado direto da ação individual. Sucesso ou fracasso estão ligados ao indivíduo, isoladamente. A empresa é incrivelmente rica, o sistema é comprovadamente eficaz, só restando um elemento que tem possibilidade de falhar ou vencer: o indivíduo. Este deve procurar encontrar, a partir do desejo/sonho o caminho correto ao sucesso. É na sua criatividade/imaginação/capacidade/intuição que ele encontra a solução para todos os seus problemas, inclusive o de acumular dinheiro. Por outro lado, se sofremos derrotas ou fracassamos, o problema está em nosso interior e não fora de nós. Devemos, neste caso, corrigir o caminho, e, assim, alcançar a meta.

“Se acreditarmos que alguém ou alguma coisa fora de nós seja a causa de nosso problema, sempre buscamos solução também fora de nós. Entretanto, para encontrar respostas às nossas necessidades, devemos

começar a olhar para nós mesmos de forma nova, atitude que também nos fará ver de forma diferente o mundo das demais pessoas e demais acontecimentos”. (Anthony, 1989, p. 20).

A solução ou o fracasso está em você, na sua forma de pensar, encarar o mundo, a si mesmo, e agir. Nada que ocorre fora de você tem capacidade de tirar o seu sucesso se você estiver acreditando 100% nesse sucesso. Tendo, em termos religiosos, fé.

“Acredito que cada pessoa deste mundo tenha vindo aqui com uma missão a cumprir. Tão logo você saiba a verdade sobre você, *a verdade a seu respeito*, você chegará à compreensão de que o sucesso é seu direito inato. Você foi colocado neste planeta para ser bem sucedido.” (Anthony, 1989, p.31).

Todo homem pode ser bem sucedido se seguir esses ensinamentos. Basta crer em si mesmo.

“Lembre-se, o primeiro passo, o mais essencial na mudança de sua vida - não importa o que você queira ser, fazer ou ter - é dar-se conta de sua própria perfeição, com base na seguinte verdade: você é integral, completo e perfeito”. (Anthony, 1989, p. 36).

Esse amor a si mesmo é relacionado com um certo utilitarismo em relação ao outro e uma indiferença em relação aos problemas alheios, cuja síntese nos parece ser a seguinte:

“se eu não existo para servir os outros (...) se as outras pessoas não existem para me servir (...) se a minha vida pertence a mim (...) se eu realmente tenho direito à existência (...) se o auto-sacrifício não vai me comparar auto-estima (...) se é preciso coragem para ser honrosamente egoísta (...) [então] estou ficando consciente.” (Rüdiger, 1996, p. 123).

Pensar em mudança social é uma perspectiva que não existe. A única mudança requerida para a transformação do mundo é a mudança individual.

“Quando o homem está certo, o mundo está certo. Não há nada de errado com o mundo em si. O caso não é mudar o Brasil, nem a

sociedade. Você é que tem que mudar. Se você mudar, o mundo muda com você.” (Ribeiro, 1993, p. 44).

Neste ponto não há muita sintonia com o pensamento religioso, pois, para este, sucesso, fracasso, saúde, doença, etc., estão nas mãos do transcendente, que não é considerado pela literatura de auto-ajuda. O indivíduo é visto como um ser que determina a sua própria trajetória de vida. Assim, neste aspecto, pode-se dizer que há, por parte da literatura de auto-ajuda, uma exclusão do transcendente como orientador da vida.

Concluiremos esta nossa análise da literatura de auto-ajuda com algumas observações que poderão ser relacionadas também com o *negócio* AMWAY, uma empresa que se utiliza de sentimentos religiosos para vender seus produtos, ou a Teologia da Prosperidade, que simplesmente trata os sentimentos religiosos como fonte de ganho.

No Brasil, 80% das firmas que são abertas fecham no mesmo ano. Isso demonstra, a nosso ver, que o sistema, a concorrência, a falta de capital, a recessão econômica e, entre estas, a falta de capacidade para os negócios, determinam o insucesso dessa percentagem tão alta de iniciativa.

Esses empresários sucumbiram porque não tiveram conhecimento desse tipo de literatura, ou, se tiveram, não a aplicaram corretamente em toda a sua extensão. Devemos reconhecer que o conhecimento desse tipo de literatura poderá ser um grande auxílio para que se possa alcançar o sucesso. Entretanto, não é um elemento mágico do qual, quem se apropria corretamente (encontra a lâmpada maravilhosa), vai ter os seus desejos totalmente realizados. Há, portanto, uma imprudência e uma mentira ao se afirmar que o sucesso é líquido e certo para todos.

Não obstante essas ponderações, o sucesso desse tipo de atividade é possível e explicável justamente pela exclusão causada pelo sistema capitalista. Não há espaço para todos no topo da pirâmide, ou melhor, hoje, não há espaço para todos nem no mercado de trabalho onde se poderia obter um mínimo necessário para a sobrevivência vendendo a sua força de trabalho. “Aos que estão fora do sonho da ascensão social, resta somente a espera do milagre”. (Campos, 1996, p. 295).

Onde reina esse tipo de realidade,

“a literatura de auto-ajuda constitui umas das mediações através das quais as pessoas comuns procuram construir um eu de maneira reflexiva, gerenciar recursos subjetivos e, desse modo, enfrentar os problemas

colocados ao indivíduo pela modernidade.” (Rüdiger, 1996, p. 14).

A literatura de auto-ajuda e os segmentos religiosos ligados à Teologia da Prosperidade exploram justamente esse sentimento de exclusão e o desejo de incluir-se entre os afortunados. Você quer subir? Nós temos o método adequado, comprovadamente eficaz, a fórmula mágica, o milagre. Basta seguir as orientações necessárias.

Pode-se questionar o tipo de resultado que poderá advir desse modo de pensar que vai se estabelecendo. O aprofundamento do individualismo, a luta desesperada contra o mundo (e os outros) para alcançar o seu lugar ao sol. Quanto à crise do indivíduo que não consegue esse “lugar ao sol”, embora siga todas as regras do manual, a tendência poderá ser, em primeiro lugar uma revolta contra as regras do jogo, e a precipitação por um caminho que tem como lema último “os fins justificam os meios”, excluindo toda a ética, consideração pela existência comunitária, respeito à natureza, ou poderá ocorrer, também, de um modo diverso, não uma revolta contra o manual ou os ensinamentos recebidos, mas contra si mesmo, o que poderá redundar em problemas psicológicos, sentimento de fracasso, suicídio, etc. Nas palavras de Norbert Elias:

“A evolução social em direção a um grau mais alto de individualização franqueia ao indivíduo o caminho de determinadas formas específicas de satisfação ou realização tanto quanto de insatisfação e fracasso; ela lhe oferece novas chances de prazer, bem-estar, alegria e felicidade, mas também o expõe a novos riscos de sofrimento, insatisfação, desprazer e dor, que não são menos específicos de sua sociedade”. (apud Rüdiger, 1996, p. 236).

Para a literatura de auto-ajuda, entretanto, o lado negativo desta citação não poderia ser considerado; o pensamento positivo, ou a fé, deve levar-nos à consciência do sucesso, e, por extensão, ao próprio sucesso. Portanto, não se pode partir do princípio de que haverá possibilidade de fracasso. A realidade diz o contrário, os fracassos são em número muitíssimo mais elevado do que os sucessos, daí que a ambigüidade é inevitável, pois para os autores dessa literatura os que não lograram alcançar o sucesso não o fizeram devido ao fato de não terem fé, de não aplicarem corretamente as técnicas, etc., sendo culpados pelos seus fracassos. Como provar, neste caso, que o remédio é ineficaz não obstante o paciente seguir religiosamente as recomendações médicas?

Referências Bibliográficas

- ANTHONY, Robert. *Além do pensamento positivo, a fórmula avançada para o seu sucesso*. 9ª ed. São Paulo: Best Seller, 1989.
- BARCELONA, Pietro. *O egoísmo maduro e a insensatez do capital*. São Paulo: Ícone, 1995.
- CAMPOS, Leonildo Siqueira. “Teatro”, “Templo” e “Mercado”: *Uma análise da organização, rituais, marketing e eficácia comunicativa de um empreendimento neopentecostal – Igreja Universal do Reino de Deus*”, São Bernardo do Campo, Instituto Metodista de Ensino Superior. 1996, tese inédita,
- CARNEGIE, Dale. *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 23ª ed., 1963.
- CLARET, Martin. *O poder do dinheiro*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 1994.
- DEIKMAN, Arthur. *Liberdade pessoal*. São Paulo: Editora Record, s/d.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HILL, Napoleon. *Pense e enriqueça*. São Paulo: Papelivros, s/d.
- HILL, Napoleon, e KEOWN, E. *Sucesso e riqueza pela persuasão*. São Paulo: Record, s/d
- HUMBARD, Rex. *A chave para o sucesso na vida, como trocar seu cheque por poder espiritual, cura física, sucesso financeiro*. Edição própria, 1977.
- LASCH, Christopher. *O mínimo eu, sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RIBEIRO, Lair. *Prosperidade, fazendo amizade com o dinheiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1992.
- _____. *O sucesso não ocorre por acaso, é simples mas não é fácil*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1993.
- _____. *Auto-estima - aprendendo a gostar de você*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.
- _____. *A magia da comunicação, quem não se comunica se...* Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- RÜDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto

- Alegre: Ed. Da UFGRS, 1996.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996
- SCHWARTZ, David J. *A mágica de conquistar o que você quer*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- STANGANELLI, R. *A Bíblia do otimismo, o sol da vida sadia, próspera e feliz*, 2 Vol. 10 edição, São Paulo: Ícone Editora, 1987.
- TREVISAN, Lauro. *Você tem o poder de alcançar riquezas*. 7ª edição, Santa Maria: Editora e Distribuidora da Mente, s/d.

OS (DES)CAMINHOS DA
ALFABETIZAÇÃO, DO
LETRAMENTO E DA
LEITURA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

THE (OTHER) WAYS OF
THE INSTRUCTION IN
READING AND WRITING
AND LITERACY ON THE
FIRST GRADES OF
ELEMENTARY SCHOOL

*Filomena Elaine ASSOLINI**

RESUMO: Tendo em vista os postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de “linha” francesa, bem como os trabalhos de Tfouni sobre letramento e alfabetização, buscamos investigar como o termo letramento tem sido tratado pela e na instituição escolar, bem como as conseqüências e implicações para uma prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, decorrentes desse tratamento, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Unitermos: Alfabetização, letramento, leitura, prática pedagógica.

ABSTRACT: Considering the theoretical-methodological postulate of the French “Line” Speech, as well as the Tfouni works on instructions in reading and writing and literacy, we decided to investigate how the word *literacy* has been used by and in the educational institution. We also decided to investigate the consequences and implications on the pedagogical practice, when teaching reading and writing for children in the primary school, based on such usage.

Key-words: Instructions in writing and reading, literacy, reading, pedagogical practice.

Temos observado que, no sistema atual de ensino, o vocábulo *letramento* tem sido freqüentemente utilizado por professores de educação infantil, ensino fundamental, pedagogos, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos, bem como por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, para ficarmos no âmbito de profissionais que, de uma forma ou de outra, têm suas atenções voltadas para os anos iniciais de educação formal.

Assim, é comum ouvirmos frases como: “*Os alunos desta classe são iletrados, precisam ser alfabetizados com urgência*”; “*A coordenadora pedagógica disse que o mais importante é que a criança seja letrada, não precisa saber tabuada, mas tem que saber ler corretamente*”; “*O*

* Mestre em Psicologia – USP, docente do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto – SP

letramento é a salvação da lavoura, porque se o aluno for letrado ele saberá interpretar um texto, vai escrever muito, vai entender Matemática, Ciências, tudo, etc..”

Discursos como os acima apresentados, a observação de que muitos cursos e palestras envolvendo o tema (letramento) têm sido constantemente ministrados, bem como o fato de muitos autores de livros didáticos de português discorrerem sobre o assunto nos manuais de orientação ao professor e, ainda, a abordagem sobre *letramento*, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - P.C.N(s) - motivou-nos a investigar como o termo *letramento* tem sido tratado pela e na instituição escolar, assim como as conseqüências e implicações para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita decorrentes desse tratamento, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para alcançar nosso objetivo, ou seja, verificar os enfoques de letramento que atualmente circulam na escola e as práticas pedagógicas que se efetivam a partir desses enfoques, valemo-nos dos postulados teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de “linha” francesa e dos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre letramento e alfabetização.

Cumprе ressaltar, por fim, que este trabalho não se restringe a denunciar os usos (e abusos) do vocábulo *letramento*, mas se preocupa também em apresentar propostas teóricas que possam contribuir com os educadores de maneira geral, no sentido de levá-los a refletir sobre sua prática pedagógica.

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica sobre esses referenciais, que nos ajudarão a refletir sobre as questões relativas ao *letramento*.

Essa teoria crítica da linguagem - A.D., que propõe fazer confluírem conhecimentos lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos, busca tratar da determinação histórica dos processos de significação, contrapondo-se à análise do conteúdo, praticada pelas ciências humanas, que concebe o texto em sua transparência e, portanto, considera relevantes questões como: “o que o autor quis dizer?”; “qual a mensagem do texto?”

Vale destacar que, quando falamos em Análise do Discurso (de ora em diante A.D.), referimo-nos à escola francesa de Análise do Discurso e ao grupo que se reuniu em torno de Michel Pêcheux, a partir da década de sessenta.

Tendo em vista que esse referencial teórico-metodológico procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários, vale

ressaltar que o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva.

Dentre os conceitos básicos da A.D. (condições de produção, sujeito, sentido, ilusões do sujeito, etc..) interessam, particularmente, para este estudo, os de *formações ideológicas* e os de *formações discursivas*, pois entendemos que o uso equivocado do termo *letramento* pode induzir os educadores a uma prática pedagógica que desconsidera que a aprendizagem não se dá de forma igual e homogênea para todos.

Sendo assim, no que diz respeito às *formações ideológicas*, podemos afirmar, com base em Haroche et alii (1971), que “(...) elas constituem um conjunto complexo de atividades e representações, que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe, em conflito umas com as outras”. (p.102). Dessas *formações ideológicas* fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

As *formações discursivas*, por sua vez, são concebidas por Pêcheux como aquilo que, “(...) numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (1990, p. 160).

Dentro desse contexto, gostaríamos de destacar que, na perspectiva discursiva, os sentidos não nascem “do nada”, eles são, isto sim, sócio-historicamente construídos. Decorre daí o porquê de Pêcheux (1990) afirmar que o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente, com a literalidade do significante), mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Buscando sintetizar sua explicitação, o autor coloca que “(...) as palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que eles tomam seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (...)”.(p. 160).

Diante disso destacamos que uma das principais contribuições de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, “(...) mas a representação de “lugares” determinados na estrutura de uma forma social (...)” (1990, p. 178). Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor,

do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

Considerando os conceitos acima destacados, acreditamos que não podemos deixar de nos posicionar criticamente em relação aos diversos enfoques sobre *letramento* que, atualmente, circulam na instituição escolar. Enfoques e abordagens que, como veremos mais adiante, além de serem tomados como verdades inquestionáveis, acarretam situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita cansativas e desestimulantes, porque caracterizadas por técnicas e procedimentos de ensino que transformam o aluno em receptor passivo, copista e reproduzidor de sentidos que não lhe dizem coisa alguma.

Dentro disso, é oportuno assinalar as considerações de Orlandi (1987) sobre os processos parafrástico e polissêmico, desenvolvidos pela autora a partir de uma concepção de linguagem como discurso. No que concerne ao processo parafrástico de linguagem, podemos dizer que ele nasce da reiteração de sentidos ideológica e institucionalmente cristalizados porque considerados legítimos e cabíveis. A paráfrase, entendida como matriz de sentido, segundo Orlandi (1987), relaciona-se com a fixidez e estabilização dos sentidos. O processo polissêmico, por sua vez, permite a tematização do descolocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Falar em processo polissêmico é falar sobre o diferente, o novo, o múltiplo, o inusitado, enfim.

Apresentada a fundamentação teórica que sustenta nossa investigação e dando continuidade ao nosso estudo sobre o *letramento*, deter-nos-emos, a partir de agora, nos esclarecimentos referentes à metodologia de análise dos dados.

Inicialmente, realizamos entrevistas com trinta professores efetivos da primeira série do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como tais professores entendiam os conceitos de alfabetização e letramento. Valemos de entrevista do tipo semi-estruturada.

A fim de verificar as conseqüências e implicações desse entendimento para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita, estivemos, ao longo do mês de setembro de 1998, em cinco diferentes salas de aula de primeira série do ensino fundamental, a fim de assistir, gravar em áudio e registrar por escrito as aulas de português (alfabetização), ministradas pelas cinco professoras responsáveis por essas classes. Essas cinco salas de aula situam-se em cinco diferentes escolas.

Ao término do período correspondente à nossa permanência nessas salas, obtivemos quatro fitas gravadas, que perfizeram um total de duzentos e

quarenta minutos. Considerando a noção de *espaço discursivo* proposta por Maingueneau (1987), bem como a de *recorte* (Orlandi, 1987), selecionamos algumas seqüências discursivas que funcionaram como *seqüências discursivas de referência* (S.D.R.) (Courtine, 1981), para a análise dos dados.

É interessante ressaltar que a A.D. entende o dado como um elemento indiciário de um modo de funcionamento discursivo. As marcas lingüísticas que sobressaem e configuram as pistas para a análise traçam o caminho que leva o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento discursivo. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática.

Cumprе apontar, por fim, que as marcas são *pistas*, segundo Ginsburg (1988) e, para atingi-las, é preciso teorizar, ou seja, estabelecer as possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas referentes à instituição escolar.

Nos recortes abaixo, apresentamos as considerações de cinco professoras, acerca da seguinte indagação: “*O que é ser letrado(a)?*”

Vejamos, em um primeiro momento, as definições apresentadas pelas professoras “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

PROFESSORA “A”

“Para mim, ser letrado significa ter muito, muito conhecimento a respeito de tudo; física, matemática, química, ciências, literatura, arte, enfim, conhecimento vasto. Algumas crianças, principalmente aquelas que vêm de família melhor financeiramente, chegam à escola letradas, quer dizer, elas têm muita cultura e isso facilita a aprendizagem delas na classe”.

PROFESSORA “B”

“Outro dia, na reunião pedagógica, nós discutimos muito sobre isso e chegamos à conclusão que menino letrado é o menino que tem bagagem ou porque os pais leram para ele ou porque a família conversa com a criança, ou porque a criança vê muita televisão, assiste filmes, os pais compram livrinhos, jornais, elas lêem gibis, etc.. Outra coisa que foi falada é que os alunos de hoje são letrados porque eles conhecem o que é

PROFESSORA “C”

tecnologia desde pequenininhos; qualquer criança de três anos hoje põe um videocassete para funcionar. Moleque de seis anos lida no computador melhor do que a gente. Falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”. “Ser letrado é ser alfabetizado, e bem alfabetizado, o que permite ao aluno ter habilidades para escrever muito bem, se virar em qualquer assunto que a gente trabalhe em classe”.

PROFESSORA “D”

“Eu penso que aluno letrado é aquele capaz de resolver os problemas da língua, porque o nosso português não é fácil, tem muitas regras, a ortografia, por exemplo, é super complicada para a criança aprender”.

PROFESSORA “E”

“Menino iletrado é aquele totalmente analfabeto, que é incapaz de ler e entender alguma coisa, não sabe nada, é ignorante mesmo.”

Como podemos constatar, para a professora “A”, indivíduo letrado é indivíduo culto, erudito, que *“tem muito conhecimento a respeito de tudo”*, conforme ela afirma.

É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam “letradas” ao chegarem à escola e, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na “prática”, ou seja, nas situações de ensino- aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que podemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o educando só estaria “autorizado” a ler e escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes, formação de sílabas “simples”, formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de “textos”.

Nesse contexto, entendemos ser fundamental assinalar que as crianças eram submetidas a intermináveis sessões de treino e repetição (tanto oral quanto escrita) de palavras e frases absolutamente descontextualizadas e arti-

ficiais que, de forma alguma, portanto, faziam sentido em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

Dentro disso, vale citar Bethelheim e Zelan (1992), que afirmam: “(...) o ensino da leitura por meio da apresentação a uma criança de algumas setenta palavras desinteressadamente simples, isto é, menos do que duas por semana e isto num momento em que seu vocabulário funcional é umas cinqüenta vezes mais amplo, consistindo em palavras muito complicadas e mais importantes emocionalmente é, em si mesmo, uma condescendência negativa. Quando, além disso, as histórias construídas com este vocabulário tão lastimosamente pequeno estão repletas de intermináveis repetições sem sentido, com as mesmas palavras vazias, chatas e na maioria das vezes monossilábicas, então tudo isso se transforma num insulto para a criança, a qual está sendo tratada como uma pessoa estúpida”. (p.37).

A nosso ver, entretanto, deve-se levar em conta todos os conhecimentos anteriores do aluno, sua bagagem cultural, seu grau de letramento, assim como a possibilidade de ter convivido com outros tipos de linguagem que não a escrita propriamente dita, como a linguagem musical, gestual, pictográfica, etc, antes de iniciar o processo formal de escolarização.

Podemos verificar também que, de acordo com a professora “B”, o letramento não se relaciona apenas com a bagagem cultural do educando, mas também com os conhecimentos referentes à tecnologia, pois, segundo o que ela mesma afirma, “falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”.

As afirmações dessa professora remetem-nos aos estudos de Tfouni (1995) acerca da variedade de definições do rótulo *literacy*. A autora apresenta-nos algumas das perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado na literatura inglesa, principalmente norte-americana.

Vejamos, então, o que nos diz Tfouni sobre tais enfoques. Em uma primeira perspectiva, denominada pela autora “*individualista - restritiva*”, *literacy* é vista como estando voltada exclusivamente para a aquisição da leitura/escrita. A segunda perspectiva, chamada “*tecnológica*”, por Tfouni, relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura e da escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e desenvolvimento tecnológico. Por fim, a terceira perspectiva, a “*cognitivista*”, enfatiza o aprendizado como produto de atividades mentais, e, em decorrência disso, o educando é visto como o principal responsável pelo processo de aquisição da escrita. Essa perspectiva está sustentada sobre o pressuposto de que o conhecimento e as habi-

lidades têm origem no próprio indivíduo. Portanto, são valorizados os processos internos e ignoradas as origens sociais e culturais do letramento.

Cumpramos ressaltar que todas essas perspectivas são criticadas pela autora, pois, segundo ela, essas concepções de letramento atualmente em uso não são nem processuais nem históricas. Dentre as críticas de Tfouni às três posições apresentadas (*individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista*) destacamos a que diz respeito ao fato de que em todas elas *literacy* é entendida como aquisição da leitura e da escrita, sendo que as “práticas”, “habilidades”, “conhecimentos”, são sempre voltados para a codificação/decodificação de textos escritos. Ainda, segundo a pesquisadora, ocorre uma superposição entre letramento e alfabetização. De forma implícita, aparece também uma relação entre letramento, escolarização e ensino formal.

Outro fator crítico destacado por Tfouni nesse contexto tem a ver com a questão de essas perspectivas focalizarem sobretudo o produto “(...) quer no plano individual, como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista, quer no social (perspectiva tecnológica)”. (1995, p.33). Dessa forma, “(...) letradas seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola)”. (1995, p.34).

Por outro lado, ainda de acordo com a autora, não existe uma relação direta e automática entre alfabetização e escolarização, pois, conforme tivemos oportunidade de constatar, o fato de o educando inserir-se no processo formal de escolarização não significa que, necessariamente, aprenda a ler e escrever.

Retomando nossa análise, destacamos que as pistas lingüísticas que se sobressaem nos recortes referentes às colocações da professora “B” sobre a questão do que é ser letrado(a) remetem-nos à segunda perspectiva de *literacy*, a “tecnológica”, conforme Tfouni. De acordo com essa perspectiva, o uso da leitura e da escrita tem conexão com o progresso da civilização e desenvolvimento tecnológico.

Dando continuidade à nossa discussão, e tendo em vista as pistas lingüísticas assinaladas no recorte que abrange as colocações da professora “C”, isto é “ser letrado é ser alfabetizado, o que permite ao aluno ter habilidades para escrever muito bem”, podemos perceber que, para essa professora, letramento é sinônimo de alfabetização, sendo que esta se restringe ao aprendizado de habilidades especiais, no caso, “escrever muito bem”.

Considerando que nos filiamos aos estudos e à abordagem de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre o letramento, convém salientar que, de acordo com

o enfoque desta autora, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Vale destacar que os estudos da autora sobre letramento investigam não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

No que concerne à prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, a partir de uma concepção de letramento como sinônimo de alfabetização, verificamos que esta prática se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de palavras. Por conta dessa concepção equivocada de letramento (enquanto sinônimo de alfabetização), a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” até capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para atribuir novos sentidos ao texto.

Outra questão relevante para o tema em discussão, e intrinsecamente associada à concepção de letramento como sinônimo de alfabetização, tem a ver com a extrema valorização do “ensino” de gramática, em especial de ortografia, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, conforme pudemos constatar, o trabalho pedagógico de ensino de ortografia, a partir de práticas de ensino baseadas sobretudo na cópia e no trabalho de textos e exercícios repetitivos estúpidos, chatos e ofensivos à inteligência infantil, acarreta tanto um total desinteresse do educando pela leitura e pela escrita (consideradas por eles como atividades cansativas, custosas e repugnantes), como o fato de prendê-los a uma posição discursiva rígida, inflexível, restando-lhe, assim, somente oportunidades de reproduzir o discurso escrito institucionalizado.

Nessa linha de raciocínio, trazemos Geraldi (1996), que diz: “(...) a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e, por isso, o externo se interioriza), de outro porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado é hoje condição de produção do presente, que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção”. (1996, p. 28).

Prosseguindo com nossa discussão, gostaríamos de colocar que consideramos equivocadas as considerações da professora “E”, pois, a partir do momento em que se considera o letramento como processo sócio-histórico, que se insere

em um *continuum* (Tfouni, 1994, 1995), já não se pode mais usar o termo ágrafo ou iletrado para as pessoas que não sabem ler e escrever. O rótulo mais adequado, segundo a autora, passa a ser “não-alfabetizado”, e esta mudança de nomeação tem uma série de conseqüências, inclusive ideológicas, visto que se torna impossível reduzir à categoria de iletrados os educandos não-alfabetizados.

É importante assinalar também que, de acordo com a autora, as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade (de maneira desigual). Sendo assim, existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. (Tfouni, 1994, p. 35).

Portanto, pessoas que vivem em sociedades letradas, e que não sabem ler e escrever, são consideradas não-alfabetizadas, mas não iletradas, pois, possuem um saber sobre a escrita: o letramento. Vale destacar que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. (cf. Tfouni, 1994, 1995, 1996).

Seguindo com nossas reflexões, e tendo em vista a importância que os “saberes escolares” têm para os professores, abordaremos a questão que envolve o que Orlandi denomina *identidade lingüística escolar* (I.L.E.), ou seja, “(...) os discursos produzidos por e na língua que falamos e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a escolaridade”. (1998, p.206). Segundo a autora, este conjunto de saberes seria, por exemplo, as seguintes instâncias (todas elas do nível do imaginário): a) não dizer “brusa” mas “blusa”, não dizer “nóis vai”, mas “nós vamos”, não dizer “o meninos”, mas “os meninos”. Em suma, saber produzir uma relação com a língua oficial que produza uma imagem de boa linguagem, linguagem correta, escolar; b) saber o convencional sobre conhecimentos: em Geografia, qual é o pico mais alto do Brasil; em História, quem descobriu o Brasil; em Matemática, o que é teoria dos conjuntos, etc, sem esquecer que “saber” é “saber dizer”; c) em Literatura, saber que Rui Barbosa era chamado o Águia de Haia; que José de Alencar e Gonçalves Dias promoviam o índio, saber que autores e que obras são as mais importantes de nossa literatura e da literatura portuguesa, etc”.(1998, p.205).

Dentro desse contexto, Orlandi afirma que “(...) no caso da identidade lingüística, o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada “competência técnica” ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal”. (1998, p.209). Vale esclarecer que, na repetição formal, o aluno re-produz frases e exercícios gramaticais que não historicizam o dizer, que não trabalham a ligação do sujeito com a memória discursiva. (Orlandi, 1997).

Considerando, pois, que o que se privilegia é principalmente a “competência técnica”, podemos afirmar que o “melhor aluno” é o que reproduz os enunciados do ponto de vista das repetições empírica e formal. Decorre daí, a nosso ver, a produção em série de “clonezinhos” bem sucedidos lingüisticamente. Um exemplo, para ilustrar, é o das redações. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos, chochos, como nestes textos produzidos pelos alunos “J” e “K”, respectivamente.

Redação nº 1

O patu nadou no lagu

O patu não é bonito

O patu tem aza gandi

O patu tem bicu piquenu.

(aluno “J”)

Redação nº 2

O patinho nadou, nadou.

O patinho brinca na lagoa de manhã.

As crianças gosta do patinho.

O patinho é feliz.

(aluno “K”)

Por outro lado, há textos que, embora apresentem “erros”, “distorções”, “dificuldades ortográficas”, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração, uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros sentidos”, como o número três, produzido pelo aluno “M”.

Redação nº 3

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza vou salvar voce da dragoa feros vou salvar voce de todos os jacares ela e ele viverao felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do predio grandão e a princeza comecou a costurar pra fora pra ganhar uns trocadinho. (aluno “M”)

Por todos esses motivos, julgamos pertinente trazer para essa discussão as contribuições de Tfouni (1994, 1995, 1996) acerca da abordagem discursiva do letramento. Dentre as várias contribuições da autora, interessamos, particularmente, neste momento, a que diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada.

Esse processo de *alfabetização letrada* pode ser levado a efeito “(...) tanto pela inserção das práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança, sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico (...)”. (Tfouni, 1994,p.6).

Ainda de acordo com a autora, este processo permite que a criança se torne “(...) um ativo participante na conversação histórica de sua cultura”. (Miller, 1990, p.2 Apud Tfouni, 1994, p.4).

Nessa perspectiva, diz Tfouni, “(...) o texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto”. (1996, p.5).

Como podemos ver, para Tfouni, o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe que a leitura e a escrita têm uma utilidade prática e social, pois, sem aprender para que fins servem a leitura e a escrita “(...) o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos”. (Tfouni, 1996, p.3).

Outras implicações referentes à prática pedagógica do ensino de leitura e da escrita, estabelecidas sobre a concepção de letramento como sendo sinônimo de alfabetização, têm a ver com a técnica de leitura oral, que se constitui em uma estratégia absolutamente mecânica, automática, instrumental, repetitiva.

Importam-se os professores com a simples emissão de voz dos alunos, que deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. Os objetivos únicos a serem alcançados restringem-se ao treino e ao aperfeiçoamento da dicção e da fluência verbal do aluno. Esse tipo de atividade é marcada por freqüentes correções dos erros de acentuação, entonação e pronúncia.

Observamos inúmeros episódios em que os alunos eram interrompidos pelo professor e “aconselhados” a recomeçar a leitura desde o início. Ridicularizações e ironias por parte de outras crianças (e do próprio professor) também são freqüentes nessas situações. Como consequência disso, acentuam-se a timidez e a resistência dos alunos que, obviamente, recusam-se a ler, deixando o professor irritado e nervoso.

Seguem-se a isso a leitura oral realizada pelo próprio professor, bem como propostas aos alunos de exaustivas leituras (leitura apenas feita pelos meninos, depois somente pelas meninas, leitura “mista”, em coro, focalizadas,

etc.). Nessa perspectiva, gostaríamos de ressaltar que concordamos com Kleiman, quando ela afirma que a prática da leitura oral se constitui em uma forma de avaliação, pois “(...) nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura que a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permite ao professor perceber se o aluno está entendendo ou não”. ((1996, p. 21).

Essa explicação por parte do professor, ou seja, leitura em voz alta a fim de verificar “se o aluno está entendendo ou não”, é contestada pela autora, pois, segundo ela, “(...) é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à interpretação, aspectos que devem ser atendidos, quando estamos lendo em voz alta”. (Kleiman, 1996, p. 21).

Nessa direção, gostaríamos de ressaltar que a proposta discursiva de letramento (Tfouni, 1994, 1995, 1996) coloca-se criticamente em relação ao discurso pedagógico escolar tradicional veiculado na escola, pois este, tal como se concretiza, acaba selecionando (apagando) as zonas de sentido às quais o aluno poderia ter acesso. Em função disso, podemos dizer que as formações discursivas nas quais a instituição escolar permite que ele (o aluno) se coloque não são quaisquer; são, antes, aquelas previamente estabelecidas por formações ideológicas que estão a serviço da classe dominante e, por isso mesmo, dão a ilusão de homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos.

A forma como a leitura oral é realizada em sala de aula, de acordo com o que pudemos verificar, remete-nos à Idade Média, e, em especial, à pedagogia medieval, que contemplava, dentre outros, o exercício de leitura denominado *lectio*.

Antes de falarmos resumidamente sobre suas principais características, convém destacar que, segundo Haroche (1992), os exercícios pedagógicos medievais refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo em relação às sagradas escrituras, de forma ampla, e em relação ao texto, de forma particular.

A *lectio* caracteriza-se pela recitação e repetição de textos transparentes unívocos e perfeitamente inteligíveis. Trata-se de um método mnemônico e enclausurante. Não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto. Em suma, não se procura conhecer um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o.

Tal qual na *lectio*, a prática de ensino de leitura oral, atualmente, baseia-se fundamentalmente em propostas de atividades que colocam o aluno na posição de mero “declamador de textos”, cujos sentidos são aparentemente evidentes.

Podemos buscar compreender o funcionamento da leitura escolar à luz do trabalho de Pêcheux, acerca da questão do *arquivo*, isto é, “(...) o campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma determinada questão”. (1982, p. 56). Ressaltamos que esse autor demonstra haver em nossa sociedade um processo de divisão social do trabalho de leitura. Pêcheux coloca que se articulam, historicamente, dois modos de relação com os sentidos: o modo literário e o científico. Esses dois modos são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos), e um corpo social que só pode exercer o trabalho de sustentação do sentido estabilizado, sob a forma do efeito do “sempre-já-lá”. Os primeiros são os intérpretes e os segundos são os escreventes. Nessa distinção, os escreventes são os que põem em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem.

Nessa perspectiva, Orlandi afirma que: “(...) pela divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados e os sítios de significância são previstos”. (1996, p. 67).

Cumpramos ressaltar que nossa preocupação não se restringe às atividades ou exercícios de leitura em si, mas se estende aos pressupostos sócio-histórico-ideológicos que sustentam essas propostas pedagógicas. Consideramos que esses pressupostos fornecem parâmetros para o estabelecimento e a divisão entre os que têm direito à leitura (interpretação) e os que não têm. Conforme afirma Pêcheux (1997), tal divisão não é “acidente”. A oposição entre os intérpretes e os escreventes inscreve-se numa relação de dominação política.

Considerando, pois, que os professores partem do pressuposto de que letramento é sinônimo de alfabetização, sendo esta, por sua vez, entendida como um conjunto de habilidades necessárias para a leitura e a escrita, é pertinente colocar que, de acordo com esses profissionais, *ler é sinônimo de decodificar*.

É interessante colocar que, embora tivessem afirmado não adotar livro didático algum em sua prática de ensino, os professores entrevistados baseiam-se justamente nestas obras didáticas, tanto no que diz respeito ao material pedagógico do qual se valem para preparar suas aulas, quanto ao que se refere a uma fundamentação teórico-metodológica. Dessa forma, as concepções e as abordagens apresentadas pelos autores dos livros didáticos são, portanto, tomadas como certas e definitivas pelos professores. Podemos verificar, assim, que no discurso dos professores entrevistados ecoam as vozes dos autores dos livros didáticos, considerados pelos professores “figuras de pres-

tígio”, que dominam um saber e um conhecimento não passíveis de contestação. Segundo Orlandi, “(...) há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecimento “*consenso*” (senso comum); são as *vozes das autoridades* (...) “(p. 44), sendo que essas vozes “(...) desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”. (1989, p.45) (grifos da própria autora).

Retornando nossa discussão sobre a concepção de leitura que orienta os professores entrevistados (ler é sinônimo de decodificar), destacamos que a A.D. contrapõe-se a esse enfoque, uma vez que entende leitura como um processo de atribuição de sentidos. Sim, pois, “(...) quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo estamos participando do processo sócio-histórico de atribuição de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada”. (Orlandi, 1988, p.115).

Sendo assim, lembramos que a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Nesse enfoque, ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz; ler é produzir o novo, o diferente, o inusitado, o inesperado. Compreender, por sua vez, segundo Orlandi, “(...) é saber que o sentido poderia ser outro”. (1998, p. 116). Esses fatores, entretanto, não são considerados nem pelos professores nem pelos autores dos livros didáticos.

Nessa perspectiva, salientamos que a A.D. pode colaborar com a educação de maneira ampla e com os educadores e educandos de forma particular, na medida que propõe que, para se chegar à compreensão de um texto, faz-se necessário atingir o funcionamento ideológico da linguagem e, para tanto, é preciso que o leitor estabeleça relações com a cultura, com a história, com a ideologia, enfim.

A abordagem discursiva de letramento, tal qual propõe Tfouni (1994, 1995, 1996), pode, por sua vez, contribuir com os educadores de maneira geral no sentido de levá-los a acolher a compreensão de que o educando não-alfabetizado não pode ser rotulado de analfabeto, iletrado, ignorante, uma vez que tais rótulos remetem-nos às formações ideológicas caracterizadas pela exclusão e marginalização daqueles que pertencem às camadas mais pobres da população, ou seja, aqueles que estão à margem do conhecimento letra-

do.

Dentro disso, gostaríamos de assinalar que outra importante contribuição de Tfouni (1995) refere-se à proposta teórica que versa sobre a interpenetração dos discursos (oral e escrito). Contrapondo-se a pesquisadores que se colocam a favor da teoria da grande divisa (que propõe uma separação, distinção entre os usos orais e os usos letrados da língua), Tfouni afirma que, “(...) de acordo com o conceito de letramento deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade”. (1995, p.42). Como consequência disso, o princípio de autoria “(...) é apontado como sendo característico da organização do texto escrito, mas existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos”. (1995, p.42). Dessa forma, para Tfouni, a autoria não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso oral, sendo que “(...) o princípio da autoria pode ser estendido para abranger produtores de linguagem que não sabem ler nem escrever”. (1995, p.43).

É por esse motivo que tanto adultos quanto crianças não alfabetizados podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada. É esta interpenetração que permite a organização do discurso oral de forma semelhante à do escrito, ou seja, o sujeito pode procurar organizá-lo representando-se em sua origem, buscando a coerência, a coesão, a completude, deixando-se tomar pela ilusão referencial.

Para concluir nossa discussão, ressaltamos que uma prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, que efetivamente buscasse desenvolver o espírito crítico no educando, deveria conduzi-lo à produção de sentidos diferentes. Este é o aspecto que a escola silencia – a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações. Aliás, este é o gesto disciplinar que grande parte da sociedade também reproduz. Até quando?

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Helena M. *Introdução à análise do discurso*. SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. PR: Artes Médicas, 1992.
- COURTINE, Jean J. "Analyse du discours politique". In: *Language*, 62 Larousse, Paris.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. RJ: Vozes, 1996.
- HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, discours*. In *Langages*. Paris: Didier-Larousse, n° 24, 1971.
- KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. SP: Pontes, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. SP: Cortez, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. "Lire archive aujourd'hui". *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage* (Saint Cloud), 1982: 2: pp. 35-45, 1982.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. SP: Pontes, 1997.
- TFOUNI, Leda V. *O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem*. D.E.L.T.A., pp. 205-223, 1992.
- TFOUNI, Leda V. A escrita - remédio ou veneno? In: M.A. AZEVEDO & M. L. MARQUES. (orgs.). *Alfabetização hoje*. SP: Cortez, 1994.
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. SP: Cortez, 1995.
- TFOUNI, Leda V. *A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados*. (mimeo), 1996.

- TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem*. Revista Psicopedagoga. pp.41-44, 1996.
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização de adultos*. (mimeo), 1997.

A APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA COMPETIÇÃO MERCADOLÓGICA

THE APPLICABILITY OF EMOTIONAL EDUCATION IN MARKETABLE COMPETITION

Cláudia Jaqueline Martinez
MUNHÓZ*

Resumo: Aquele que se torna emocionalmente educado entende que as emoções podem conferir poder às pessoas. Sendo assim, é através de uma pedagogia sistematizada na educação emocional que o educador encontrará os meios fundamentais para a humanização e a socialização do homem.

Unitermos: educação emocional; humanização; socialização.

Abstract: That one who becomes emotionally educated understands that emotion can give power to the people. Therefore, through a pedagogical system in the emotional education is where educator will find fundamental ways for mankind humanization and socialization.

Key-Words: emotional education; humanization; socialization.

“Vencer não é competir com os outros. É derrotar seus inimigos interiores”. (Roberto Shinyashiki)

O trabalho, antes de tornar-se uma obrigação, é uma forma de realizar-se, de imprimir sua marca na realidade exterior. A chance de deixar o estereótipo de que o trabalho é um fardo a ser carregado e passar a tratá-lo como uma oportunidade de crescimento e de colher frutos é que proporcionará condições para realizar outros objetivos.

Estar aberto ao contínuo aprendizado e aprimoramento. Isso aumenta a competência na execução do seu objetivo. A postura que o indivíduo adota diante da realidade mercadológica é o principal aspecto que diferencia o bom profissional do profissional efetivo.

Roberto Shinyashiki (1993, p. 65), referindo-se à competitividade, reflete:

* Enfermeira, professora do Centro Universitário de Votuporanga - SP, mestranda em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda

“O vencedor não se contenta em ser eficiente nem eficaz. Ele quer ser efetivo. O eficiente é aquele funcionário do hospital que preenche a ficha corretamente e não se importa se tem gente morrendo na fila ou não. O eficaz preenche rápido a ficha e dá prioridade para quem está morrendo. O efetivo é o vencedor: inventa um jeito de acabar com a fila”.

A automatização do mundo moderno acaba introduzindo mudanças que transcendem os aspectos tecnológicos e meramente científicos. Acabou introduzindo, sim, o trabalho como simples meio de subsistência, tornando o próprio homem algo supérfluo em seu trabalho.

Tendo-se em vista a essencialidade da educação, podemos salientar que o aperfeiçoamento do educador é fundamental para a humanização e socialização do homem, uma vez que o processo de aprendizagem é contínuo e se renova a cada instante.

Tanto é que, caso o homem não tenha oportunidade de desenvolver e aprimorar sua linguagem, enriquecendo-a pelo contexto a ser conhecido, tornar-se-á incapaz de compreender o mundo em que vive.

O caráter político que as instituições educacionais esboçaram, hodiernamente, acabaram por reproduzir uma ideologia de coerção, ou seja, onde não há questionamentos. E o autoconhecimento, enquanto educação, pode trazer a união e cooperação entre as pessoas, mediante o consenso e a compreensão de que, o que se tem na vida, o homem marcou com sua experiência vivida.

Considerando-se que a educação pode desempenhar um papel decisivo como guia da juventude em busca de um sentido existencial, a primordial tarefa do educador é refinar a capacidade do homem, permitindo encontrar um lugar para satisfazer suas tradições e seus conhecimentos, muito embora a educação de hoje não acompanhe os moldes tradicionais, mas desperta a habilidade para tomar decisões autênticas e independentes.

Tal diretriz deriva do seguinte princípio platônico: “*O propósito da educação deveria ser a instrução do governante, com o objetivo de que o convertesse em um filósofo-rei. Que fosse o melhor informado, o mais sensível às necessidades atuais, que possuísse a mais responsável consciência*”.

Assim, no regime democrático em que vivemos, cada um de nós é um governante e deve, portanto, tornar-se igualmente informado, sensível e responsável.

Quando o ser humano é tratado de forma reducionista, o entusiasmo e o idealismo originais da juventude e seu profundo interesse pelos valores e ideais serão enfraquecidos, minando-lhes a motivação e o instinto de reação. O critério mecanicista da educação tende a debilitar a fé do educando em sua liberdade de tomar decisões.

Por isso o novo papel da educação é desvincular-se das tradições para descobrir a verdade, não podendo fazê-lo e aprendê-lo se tiver medo; e cabe à educação erradicar esse medo que destrói os pensamentos, as relações e o amor humanos.

Paulo Freire (1991, p. 29), ao propor uma educação libertadora, refere que:

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama”.

Assim, surge a necessidade de o educador aprimorar-se com o autoconhecimento, visando preencher o vazio espiritual e intelectual que assola as instituições de hoje.

Aí entra o papel do educandário, que poderá, por meio das universidades, formar médicos, enfermeiros, engenheiros, advogados, químicos ou farmacêuticos eminentes, produzindo também seres humanos responsáveis e conscientes, que se preocupem com o bem-estar de seus semelhantes; senão os novos conhecimentos correm o perigo de serem aplicados indevidamente.

Paulo Freire deixa muito claro, nas suas concepções, que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história.

Se a finalidade primordial da educação é o desenvolvimento da consciência individual, e não o mero treinamento para profissões socialmente aceitáveis ou monetariamente rentáveis, o autoconhecimento torna-se imprescindível para o educador, uma vez que os educandos estarão aptos a iniciar-se em sua profissão e, diante da competitividade mercadológica que predomina neste mundo de mudanças súbitas, estarão preparados para adaptar-se e tornar-se efetivos.

O autoconhecimento tem por intuito despertar no indivíduo a consciência de que ele é algo maior do que uma engrenagem de uma máquina, dirigida

por técnicas obsoletas e ultrapassadas, porque atua diretamente na vida em evolução, e a educação é o instrumento hábil a fazer com que cada ser humano atue responsabilmente.

É torná-lo apto a contribuir para nossa sociedade, utilizando seus planos e resolvendo seus próprios problemas. O descobrimento pessoal, assim, ajudará a humanidade a superar antigas tradições e atuar de acordo com sua própria consciência e liberdade. A razão é que, em todos os momentos da nossa história, as pessoas confrontaram-se com um dever: conhecerem-se a si mesmas, descobrir o sentido contido nas leis e resistir aos velhos dogmas.

Como foi assinalado por Paulo Freire, a educação é um processo conscientizador, um ato de criação capaz de gerar outros atos de criação, tornando-se, pois, um veículo educacional no qual as pessoas não sejam tratadas como seres passivos ou como meros objetos.

Aranha (1984, p. 50) comenta o que o professor J. Carlos Libâneo salienta:

“Educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal como ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.”

Por tratar-se de um método pedagógico mediador, a educação deve ser propiciada pela reciprocidade de formação e informação entre o educador e o educando, indispensáveis para a liberdade deste último, ofertando-lhe conhecimentos e valores e levando-o à concretização, não apenas social, mas pessoal.

A interação do homem com a sociedade e suas mudanças súbitas poderia contrapor-se às atitudes mecanicistas das tradições, se inserida no contexto da educação a abordagem aprofundada de que é mister autoconhecer-se, primeiramente, a fim de que possa o educador trazer à lume a perspectiva de sua responsabilidade, a habilidade humana em dominar a si próprio e estabelecer contatos verdadeiramente significativos.

“Aquele que se torna emocionalmente educado entende que as emoções podem conferir poder às pessoas. A educação emocional

é a chave do poder pessoal, pois as emoções são poderosas. Se conseguir fazê-las funcionar a seu favor e não contra você, elas serão sua força". (Steiner, 1997, p.15).

Baseado no que está explícito, encontramos a necessidade de ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e a boa convivência.

Apesar dos esforços que visam melhorar cada vez mais a grade curricular e o desempenho dos acadêmicos, encontramos a deficiência emocional como um alto índice dessa problemática em nossos educandários.

Essa turbulência emocional vem aumentando devido ao desequilíbrio em que nossa sociedade se encontra; incidentes violentos e cruéis são sinais freqüentes em nossos noticiários.

As estatísticas recentes demonstram uma queda assustadora no nível de competência emocional. Tal dimensão se deve ao fato de estar o homem frente a frente a uma batalha diária, para a qual muitas vezes está despreparado.

Goleman (1995, p. 248) comenta as sábias palavras de Urie Bronfenbrenner :

“Na falta de bons sistemas de apoio, as tensões externas tornaram-se tão grandes que mesmo famílias bem estruturadas estão desmoronando. A febre, a instabilidade e inconsistência da vida diária grassam em todos os segmentos de nossa sociedade, incluindo os bem-educados e ricos. O que está em jogo é a próxima geração, sobretudo a dos homens que, quando adultos, ficam especialmente vulneráveis às forças desintegradoras como os efeitos devastadores do divórcio, da pobreza e do desemprego. O status das crianças e famílias americanas está mais desesperado que nunca. Estamos privando milhões de crianças da competência e caráter moral”.

A competitividade econômica, a nível global, que minimiza o custeio da mão-de-obra, contamina as forças econômicas e os alicerces da família, tirando os pais de seus lares por tempo demasiado e acarretando uma perda incalculável de oportunidade de intercâmbio entre pais e filhos, oportunidades estas imprescindíveis para o desenvolvimento das aptidões emocionais.

A família, antes de qualquer outra instituição, é que possui maiores condições de ofertar à prole um embasamento emocional e pró-social para que pise em chão firme.

Goleman (1995, p. 254) comenta que :

“Esse final de milênio está se configurando como a Era da Melancolia, do mesmo modo como o século vinte se tornou a Era da Ansiedade. Dados internacionais mostram uma espécie de epidemia moderna de depressão, que se espalha de mãos dadas com adoção, em todo o mundo, de modos modernos. Desde o início do século, cada nova geração tem vivido sob maior risco do que aquela que a antecedeu de sofrer uma depressão grave – não a mera tristeza, mas uma paralisante apatia, desânimo, e autopiedade – no transcorrer da vida”.

A ascensão do individualismo e o desaparecimento das crenças na religião e no amparo seguro da família importam na relevante perda dos recursos que podem nos proteger de retumbantes fracassos.

Assim, antes que o problema atinja uma proporção epidêmica irremediável, é mister intervir e comungar a inteligência emocional ao sistema educacional, a fim de que a sociedade encontre uma certa maleabilidade e flexibilidade para sobreviver a toda essa pressão externa, ou seja, uma cativante sociabilidade que atraia as pessoas para suas aptidões emocionais fundamentais: a autoconfiança, a persistência otimista diante de um fracasso ou frustração, a capacidade hábil em recuperar-se de perturbações e uma natureza aberta e disposta a mudanças.

Não se trata apenas de intervir política ou economicamente, mas de tomar atitudes efetivas por meio dos que representam o segundo papel na formação do homem: os educadores.

A alfabetização emocional tem, por princípio, a aplicação prática da educação afetiva, com lições psicológicas, motivacionais e assertivas, fornecendo informações sobre um problema específico a cada dia e inserindo as emoções de sociabilização no cotidiano. Aplica-se ao educando a autoconsciência para defender o que se quer e afirmar seus direitos, saber quais são suas fronteiras e defendê-las, com autoconfiança para interagir.

Aranha (1993, p. 240) comenta que, para Marx, o que caracteriza o homem é a forma pela qual produz suas condições de existência.

Reformular a educação é agir com criatividade perante a cultura que emerge neste fim de século; mesmo diante da sobrecarga do currículo educacional, a nova estratégia de educação emocional não inclui a criação de novas

classes, mas a fusão de lições sobre sentimentos e relacionamentos com as outras matérias-padrão. Ou seja, dentro da própria escola normal, aplicar-se-ão programas de aptidões emocionais e sociais, integrando a família, a comunidade e a seara educacional.

O programa emocional fará com que o educador repense sobre o porquê de os alunos se comportarem mal, agressivamente, dispersos, ativos. É ensinar as aptidões que lhes faltam: controlar impulsos, explicar sentimentos, resolver conflitos, distanciando-se definitivamente da coerção e sugerindo maneiras imparciais e justas de erradicar os conflitos.

No momento em que a vida em família não mais pode oferecer um alicerce para o homem, o educador surge como maior responsável pela busca corretiva das deficiências de seus educandos, proporcionando-lhes ensinamentos emocionais básicos para a sociabilização de cada um.

E, aplicando o bê-a-bá da inteligência emocional, é que emergirá a cooperação da coletividade, com trocas espontâneas de sentimentos, e a consciência de que são os pensamentos e os sentimentos que governam as decisões, controlando as emoções, assumindo a responsabilidade por seus compromissos, distinguindo o que se faz do que se diz e sendo mais assertivos para negociar os meios-termos.

“Uma das carícias mais freqüentes que recebo de amigos e alunos é o reconhecimento de que pratico aquilo que ensino e de que meu comportamento é coerente com minhas teorias. Isto não significa que alcancei a Educação Emocional perfeita, mas tão somente que estou fazendo progressos e continuo a aprender a cada dia”. (Steiner, 1997, p. 21).

A educação contemporânea exige a observância das leis naturais e sociais, a integração e interconexão do homem holístico: corpo, mente e espírito.

O educador deve fazer com que seus educandos participem e troquem ao vivo suas experiências. Assim, apesar de todas as constituições e regulamentos existentes, cada pessoa deve buscar a realização de seus direitos, almejando a dignidade, a ética e o bem comum.

O progresso incessante no autoconhecimento caracteriza, assim, o ápice na transformação da educação como modelo de construção do novo cenário emergente deste século.

Por fim, Alves (1995, p. 103) considera que Freud chamou a atenção

de seus leitores para o fato de que não é o

“insight intelectual que decide a batalha da competitividade mercadológica, mas antes o amor. A verdade não tem o poder para moldar o comportamento: o comportamento emerge de emoções, e somente as idéias que sejam ‘representantes emocionais’ podem, de alguma forma, influenciar no pensar e agir da humanidade”.

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2ª ed., São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Moderna, 1984. 248 pp.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 18ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991. 79 pp.
- _____, *Pedagogia do Oprimido*. 22ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 158 pp.
- _____, *Educação como prática da liberdade*. 21ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. 118 pp.
- _____, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 97 pp.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional. A Teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Trad. Marcos Santarrita. 44ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 1995. 370 pp.
- SHINYASHIKI, R. *Sem Medo de Vencer*. 38ª ed., São Paulo: Ed. Gente. 1993. 138 pp.
- STEINER, C. M.; PERRY, P. *Educação Emocional*. Trad. Terezinha Batista dos Santos. 4ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda., 1997. 199 pp.

A PEDAGOGIA QUE “EDUCA” O TRABALHADOR

THE PEDAGOGY THAT EDUCATES THE WORKER

Fábio Roberto MARQUES*

Resumo: O artigo procura evidenciar as contradições dos modelos e/ou formas de educação adotados pelas empresas com relação aos seus funcionários.

Abstract: The article aims at demonstrating the contradictions of educational models and/or forms adopted by companies related to their employees.

Unitermos: Globalização, administração escolar, produção, educação e trabalho.

Key-Words: Globalization, school management, production, education and work.

O presente artigo visa contribuir para que pesquisas mais abrangentes sobre o assunto possam ser realizadas no futuro. O objetivo principal é o de analisar os aspectos pedagógicos, sociológicos, culturais e econômicos relacionados à interação entre Educação e Trabalho, Emprego e Empregador.

Para isto, ao escolher o tema central para elaboração deste artigo, pareceu-me bem oportuno “A Pedagogia da e na Empresa”, que, apesar de ser relativamente recente, ou seja, começou a ser refletido e pensado em meados da década de 80, remete-nos a uma investigação mais profunda a respeito das relações entre Capital e Trabalho, uma vez que, com a globalização, fica comprometido o processo pedagógico do trabalho, enquanto essência do Homem. As relações de *Produção* e a *Educação* do trabalhador constituem um problema a ser elucidado, se se quer chegar a uma compreensão correta do lugar e do papel da Educação e da Escola na sociedade.

Entre tantos questionamentos, pode-se discutir aqui se os trabalhadores, diante do sistema de produção hoje difundido, voltado essencialmente para a tecnologia, qualificação, serviços automatizados e complexos, exigindo que os operários saibam ler manuais de instrução, podem, de fato, realizar tarefas variadas e tomar decisões a cada momento mais precisas.

Gramsci cita Maquiavel:

“Não há nada mais difícil de realizar, nem de sucesso mais duvidoso, nem mais perigoso de controlar, do que o início de uma nova ordem das coisas”. (Gramsci, 1978a).

* Pedagogo, Pós-Graduando em Didática e Metodologia para o Ensino Superior no Centro Universitário Moura Lacerda

Se são as relações sociais e técnicas de produção que educam o trabalhador e se, no modo capitalista de produção, estas relações se caracterizam pela divisão e heterogestão, encontra-se aí, no processo de trabalho assim constituído, o fundamento do trabalho capitalista.

Sendo assim, a partir das necessidades já determinadas por este processo produtivo, que se percebe autogerido, está se instalando, no ambiente geográfico e intelectual do trabalho, um verdadeiro processo pedagógico, que tem por objetivo e meta a educação técnica e política do operário, que expressam apenas os interesses do capital, observando-se também que esta educação política não seja explícita, muito pelo contrário, seja apresentada como não-política, trazendo em todo seu conteúdo um projeto definido de hegemonia que está sendo exercido pela veiculação de certa concepção de mundo.

Diversos pensadores, principalmente Marx e Engels, já haviam indicado em suas literaturas, *A Ideologia Alemã* e posteriormente em *O Capital*, que “o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, onde está inserido o processo antagonico que ali estarão sempre presentes e em confronto, características de educação e deseducação, humanização e desumanização, qualificação e desqualificação”.

Marx vê a sociedade como um campo de luta na área econômica. Ele interpreta a história como uma luta entre classes sociais para controlar o significado da razão de viver, usando o termo dialética para descrever o processo.

Originalmente, dialética se refere a uma mudança intelectual através da qual as idéias opostas são eventualmente reconciliadas. Marx, no entanto, define dialética como o choque de forças opostas, chamadas tese e antítese, que provêm de estágios da evolução da sociedade na história. Especificamente, a dialética marxista consiste na luta de interesses econômico-financeiros entre trabalhadores e proprietários. Eventualmente, uma nova ordem social ou síntese deverá desenvolver-se e todo o processo começará de novo. Para Marx, no auge da revolução industrial, uma nova dialética está surgindo entre *capital e trabalho*. Este choque poderá eventualmente terminar com a derrubada dos interesses econômico-financeiros e o triunfo dos trabalhadores.

Marxistas diriam: “Como é possível falar de união social, paz social e valores comuns, quando aqueles que estão no topo não têm nada em comum, nada de pacífico com os que estão embaixo?”

Na análise do trabalho, Marx diz que o trabalho do operário é alienado de suas atividades.

No trabalho alienado, o produto já não é considerado no seu valor de uso, mas no seu valor de troca; é certo que o trabalho produz um valor de troca, mas

este é estranho ao produtor, já que só entra em relação com sua obra por intermédio de um terceiro termo: o salário - que não recompensa o valor do trabalho, mas apenas permite reproduzir a força do trabalho. O trabalho não é reconhecido como um produto que, no entanto, deveria ser o seu: o produtor está alienado do seu produto.

Portanto, durante os trabalhos de pesquisa e levantamentos de dados, nota-se que no operário concreto, vivendo, produzindo-se, educando-se, elaborando o saber e dele explorando as forças produtivas, percebeu-se que a relação Educação e Trabalho está sendo repensada, porque é no interior destas condições concretas que se está gestando o novo modo de produzir e de educar o trabalhador. Os trabalhadores intelectuais, durante sua práxis revolucionária, serão muito mais objetivos, a partir do momento em que souberem ler e compreender o presente, respeitando o passado, como um componente histórico para se projetar o futuro.

Estamos falando aqui de um processo globalizante da economia que, de maneira simplista, pode ser associada a métodos relativamente objetivos, mas negativos para os trabalhadores, contra a qual se devem procurar formas de resistência. Aqui é possível, de modo mais ortodoxo, considerar que a “Terceira Revolução Industrial”, finalmente, apesar de seus aspectos novos, não teria tornado obsoletas as concepções clássicas sobre o papel do trabalho, da luta de classes, da necessidade, portanto, de uma sociedade mais justa.

As transformações dos processos produtivos não significam a “perda da centralidade da categoria trabalho no universo de uma sociedade produtora de mercadorias”, pois os antagonismos persistiriam entre o *capital social* total e a *totalidade do trabalho*, ainda que particularizados por inúmeros elementos.

A globalização e o projeto neoliberal, que estão sendo empreendidos no Brasil, poderão vir a comprometer este processo, mas o “novo saber e fazer pedagógico” vem a ser o fruto do esforço de trabalhadores e intelectuais, no mesmo compromisso, e, a partir de relações concretas, estará educando-se e projetando não só um novo modo de produção, mas também de existência, em que o trabalho será e significará uma forma de libertação.

As relações de produção de hoje são diferentes daquelas de alguns anos atrás, como, por exemplo, as relações entre os superiores (gerentes, supervisores, encarregados) e seus subordinados. Essas relações e interações se dão de forma social, em que a ideologia da fábrica passa a ser mais predominante, ou seja, a pedagogia que se coloca visa favorecer de forma política, cultural, social e pedagógica a racionalização da produção, buscando e concretizando o projeto burguês hegemônico de dominação da classe dominante capitalista.

Essa relação hegemônica é mediatizada por intelectuais que não compõem uma classe, mas que são criados pelas classes sociais fundamentais (executivos, gerentes, diretores, supervisores, etc.) e que com elas estão comprometidos, estando inseridos no processo produtivo, de forma a exercerem a função de reguladores desse processo, atendendo à necessidade de se criar um novo tipo de homem, capaz de se ajustar aos novos métodos de produção, para o que eram insuficientes os mecanismos de persuasão e coerção.

Mas só isso é insuficiente, pois se trata de criar uma nova maneira de viver, um novo tipo de homem, uma nova concepção de vida, adequando-se às novas formas de trabalho, caracterizado pela automação da produção, novas tecnologias, em que se verifica a ausência de mobilização de energias intelectuais e formas criativas no desempenho do trabalho, como preconizava Taylor, que foi o legítimo institucionalizador do objetivo da sociedade americana quanto à organização do trabalho.

Com relação a isto, Gramsci coloca que:

“desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexo-psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal”. (Gramsci, 1978, p. 397).

No seio do próprio processo produtivo se faz a nova concepção de mundo, compreendendo as formas de produção mediadas pelos intelectuais do capitalismo, aqui representando os empresários e os mestres, supervisores, contramestres, que são instrumentos que educam o trabalhador para o trabalho, transmitindo os novos valores e comportamentos que configuram o tipo de homem de que o capital necessita. É nessa ordem que se estabelece a relação entre Empregado e Empregador, que se faz a vinculação pedagógica, hegemônica, que começa no interior da fábrica e atinge todos os setores da vida social.

Em suma, o que se quer mostrar e contribuir para educadores e professores, estudantes da área de educação, especialistas em Administração Escolar, é a questão pedagógica e social das formas de produção, que ainda hoje, e de maneira mais acentuada em virtude da globalização e do projeto neoliberal, visa à racionalização do trabalho, ou seja, como a fábrica capitalista educa o trabalhador. No âmbito das escolas verificam-se as distorções da

administração escolar, que visam transpor o modelo empresarial, conflitantes com a realidade do trabalho vivida pelos alunos e professores, que estão preocupados em formar uma consciência e uma nova visão de mundo, para se posicionarem de maneira crítica e lúcida em relação ao trabalho.

Referências Bibliográficas:

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro.: Civilização Brasileira, 1978a.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Portugal, Rio de Janeiro: Martins Fontes, s.d.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1976.

POSSÍVEIS (NOVOS ?) LUGARES DA ARTE

POSSIBLE (NEW?) PLACES OF ART

Caio Aguilar FERNANDES*

Resumo: O presente artigo procura discutir o espaço ocupado pela arte na contemporaneidade, pondo em relevo a utilização de meios como a televisão, através do videoclipe, e as artes gráficas, presentes por exemplo na elaboração de capas de discos.

Abstract: This present article aims at discussing the meaning of art at the present time, focusing the use of instruments like, television, videoclips, and graphic arts, present for example, in elaboration of covers for compact discs.

Unitermos: Arte, Arte Pop, Andy Warhol, Música, Videoclipes, Cultura Contemporânea.

Key-Words: Art, Pop Art, Andy Warhol, Music, Videoclips, Present Cultura.

(...) a convergência inevitável entre arte e novas tecnologias e a sistemática dissolução das fronteiras entre os meios de comunicação de massa e as diferentes formas de expressão em arte conduzem a uma reflexão sobre o que é arte hoje (...)

Nestas circunstâncias surgem os questionamentos sobre a obra como mercadoria. O que se vende não é a materialidade da idéia na obra mas sim a comunicação das idéias através dos meios de comunicação de massa (mass media) quando então as artes plásticas se aproximam do mundo do espetáculo. Ernesto Giovanni Boccara

De um modo geral, a educação dessas pessoas sem raízes é determinada pelas necessidades tecnológicas da indústria em expansão. A cultura que essas pessoas possuem foi adquirida através de jornais, revistas baratas ou corruptas, filmes e, agora, pela televisão. Alexandre Trochi, citado na Hans Richter.

[Robert Longo] Folheia algumas fotos tiradas do vídeo por ele dirigido para uma banda chamada "Golden Palominos" e dá uma olhada no roteiro cinematográfico em que tem estado trabalhando. Os quatro aparelhos de TV na cobertura-sótão, sempre ligados, ("Costumavam ser minhas janelas", diz Longo) entram em competição com o novo disco [da banda] REM. "Até que eu poderia dirigir o próximo vídeo deles", grita para Diane, o telefone tocando. "Que Tal?" Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse.

* Mestrando pela UNICAMP, professor do Centro Universitário Moura Lacerda

Aparentemente, nossa época (o pós-guerra ?) tem seu paradigma: o de que vivemos uma crise dos paradigmas. As palavras transição e crise são moeda comum em nosso mercado intelectual (acadêmico e jornalístico). Nesse contexto, a arte ocupa um espaço idiossincrático, e uma pluralidade de experiências realizadas em seu nome inviabilizam uma conceituação uniforme do termo. Talvez não seja mais possível definir o que seja arte, ou pelo menos estabelecer o seu 'lugar' específico, de uma forma unívoca e sem receios: *O que é arte ? Onde está a arte ?*

Assim, a arte, e também seu conceito, se expandem (ou se pulverizam) tanto em função do que pode ser feito através dos meios (e suportes) contemporâneos disponíveis (o que não seria algo necessariamente novo), como em função da ocupação de espaços não tradicionalmente consagrados à arte. É o caso das interações entre artistas e o mundo da música pop, seja em vídeos, espetáculos e mesmo capas de discos.

Do ponto de vista do capitalismo industrial, principalmente pensando-se no público, fica cada vez mais difícil observar a separação entre arte e entretenimento. A arte, particularmente para os não especialistas, é consumida no "tempo livre", no "horário de descanso" das pessoas, tempo que é definido e determinado pelas interações econômicas: é no chamado lazer que, em maior ou menor grau, nos dedicamos ao chamado "prazer estético", que interage (em termos de espaço) com o passeio com os filhos, o parque de diversões etc. Poderíamos, talvez, opor um "lazer construtivo" (ir ao museu) a um "lazer alienado/alienante" (assistir aos programas televisivos dominicais); mas na bienal temos uma espécie de vídeo pornográfico, e num programa de auditório podemos aprender um bocado sobre o surrealismo. Obviamente a questão não pode ou deve ser dessa forma reduzida, mas a chamada "cultura de massas" já produz artistas criados ou alimentados em seu interior. Robert Longo (pintura) e, num outro campo, Quentin Tarantino (cinema), dividem referências semelhantes, se se pensar na presença do vídeo (televisão) em sua formação. O limite entre a arte e o mercado talvez seja dado pela liberdade/autonomia do realizador em relação às obras, ainda que uma peça publicitária possa ser artística e um objeto de consumo transformado num objeto de arte (caixas de sabão em pó, rodas de bicicleta).

Voltando às interações entre arte e música pop, parece haver quase uma tradição nesse campo, ainda que, contraditoriamente, sem uma continuidade explícita e sem a formação de nenhuma escola no gênero. Provavelmente, o artista mais 'visível' dessa tendência (cujo precursor seria certamente Marcel Duchamp) é Andy Warhol: além das serigrafias de Elvis, Warhol foi

responsável por um espetáculo multimídia, *Exploding Plastic Inevitable*, que associava filmes (de Warhol), performance e as músicas da banda Velvet Underground, com letras recheadas de referências à dependência química e certo sadomasoquismo. O espetáculo (*Exploding...*) chamou a atenção de Marshall Mcluhan, que teria incluído uma foto no livro *The Medium Is The Massage* como exemplo prático da “aldeia global”. Warhol seria ainda o produtor do primeiro disco do Velvet Underground (*The Velvet Underground And Nico Produced By Andy Warhol*, 1967), do qual também faria a capa: a da banana amarela em contraste com a capa toda branca. Conta-se que, numa versão do disco em vinil, a casca podia ser retirada, revelando um fruto meio róseo. Warhol também faria outras capas de discos, como as de *Sticky Fingers* (1971) e *Love You Live* (1976), discos da banda Rolling Stones.

Poderiam ser ressaltados dois elementos nessas interações: em primeiro lugar, há um fascínio, uma identidade até, do artista com o meio musical: o universo da fama, do espetáculo, do tornar-se mercadoria carregando signos de alteridade (o “sexo, drogas e rock’n’roll”) e a própria expressão de decadência romântica que há nos ídolos de música popular. Mas também há, dentro do processo de expansão do conceito de arte, a sua expansão em termos quantitativos. Milhares de capas, milhares de álbuns. A ambientalização não em termos da fisicalidade do espaço, mas através do alcance dos meios de comunicação de massa. Muitos passam a ter, ou interagir, com a obra do artista, que agora também produz objetos em escala industrial.

A cultura do vinil, como é chamada, contribuiu, principalmente nas décadas de 60 e 70, para a cristalização da capa de disco com um espaço possível para a criatividade. As bandas Beatles e Pink Floyd também experimentaram nessa área, no sentido de se criar uma embalagem que explicasse a música, e vice-versa. Mesmo na década de 90, sob a égide dos CDs - que não têm o mesmo espaço gráfico (em termos de extensão) das capas dos discos de vinil -, ainda podemos observar este tipo de preocupação. A possibilidade - criada há uns três anos, mais ou menos - de toda a embalagem plástica do CD ser transparente possibilitou algumas criações interessantes: toda a caixa hoje pode ser “decorada”.

O videoclipe também se coloca como um lugar em que artistas experimentam possibilidades. Há, por um lado, a *forma* do videoclipe: a junção música (ou som) e imagem, a duração não maior que três minutos; *forma* que pode gerar videoclipes, ou outras criações (como no “Festival do Minuto”, por exemplo). E há o videoclipe *em si*: veículo de propaganda de música popular em geral subvencionado pela indústria fonográfica, direcionada ao

público majoritário consumidor desse tipo de música (jovens solteiros entre 12 e 25 anos), transmitido através da televisão. A MTV (*Music Television*), como já notou o jornalista André Forastieri, é uma emissora feita praticamente só de espaço publicitário: propaganda 24 horas por dia. O “intervalo comercial” na MTV poderia até ser chamado de “comerciais de outros produtos que não discos”.

O vínculo com a população jovem, os meios (e suas possibilidades) são elementos que abrem o espaço, na realização dos videoclipes, para certas experimentações na relação imagem/som. Há inclusive um mercado - inclusive muito forte - para as “bandas alternativas” ou “independentes”, ligadas a artistas plásticos, fotógrafos e cineastas, que fazem seus videoclipes. Numa visão reduzida, em termos da conexão som/conteúdo das letras, teríamos três tipos básicos de videoclipes: aqueles em que há a banda tocando sua própria canção; aqueles em que uma narrativa, ou imagens confirmam visualmente o conteúdo das letras; e aqueles em que não há relação direta - ou nenhuma relação - entre letra e imagens. Agora, se forem consideradas as outras possibilidades formais (movimentos de câmera, tipos de película, formas, narrativas, etc.), estamos diante de um universo muito aberto em termos do que pode ser feito.

Quanto à questão da ambientalização, trata-se de verificar que o meio utilizado para a divulgação do videoclipe é a televisão, eletrodoméstico que ocupa uma posição central nos domicílios (fazendo parte, inclusive, do próprio *ambiente* da casa). Seria como uma espécie de aquário a projetar imagens incessantes sobre nós, como uma tela de pintura que se modificasse constantemente, de maneira frenética e numa velocidade absurda.

A arte, nesse sentido, invade e é invadida pelos meios de comunicação de massa, interage com eles, elementos formadores que são (como negar isto?) da nossa cultura contemporânea (que é eletrônica, visual, veloz, integradora, descartável e descartante) e que, ao mesmo tempo, conseguem atingir um número praticamente absurdo de espectadores. A ambientalização da arte contemporânea pode se dar na confusão física entre a arte e a paisagem, como na Land-Art, e também entre arte e diversão: as fronteiras se diluem, há (ainda) alguns traços de identidades (limites) mas parece que estamos um tanto perdidos.

*Rodando em giro cada vez mais largo,
O falcão não escuta ao falcoeiro;
Tudo esboroa; o centro não segura;
Mera anarquia avança sobre o mundo,*

*Maré escura de sangue avança e afoga
Os ritos de inocência em toda parte;
Os melhores vacilam, e os piores
Andam cheios de irada intensidade.*

W.B. Yeats, *Segunda Vinda*

Referências Bibliográficas

- BOCCARA, Ernesto Giovanni. Reflexões Analítico-Críticas para uma Abordagem Epistemológica, Holoepistemológica, Semiótica e Psicoanalítica na Pesquisa em Arte Contemporânea. *Cadernos da Pós-Graduação Artes/Multimeios*. Campinas:Unicamp,1998.
- BOCKRIS, Victor. *Andy Warhol - a biografia*. São Paulo: Objetiva, 1991.
- PIGNATARI, Décio. *Entrevista a Márion Strecker Gomes*. Mimeo, s/d.
- RICHTER, Hans. *Dadá: Arte e AntiArte*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Discografia:

- The Rolling Stones. *Sticky Fingers*. Disco EMI-Odeon, 1971.
- _____. *Love You Live*. Disco Warner, 1977.
- The Velvet Underground Produced by Andy Warhol*. CD Polydor, 1996.
Edição Original, 1967.

**UMA CRÔNICA
PIAGETIANA: OS ESTÁGIOS
ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA
COM A BOLA**

**A CHRONICLE FROM
PIAGET: LEVELS THROUGH
EXPERIENCE WITH A BALL**

Fernando Seixas dos REIS*

Resumo: O presente ensaio é fruto de uma atividade proposta pela Prof^a. Dr.^a Marlene Fagundes C. Gonçalves, durante o curso de especialização *lato sensu* - Didática e Metodologia Para o Ensino Superior, promovido pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Trabalhávamos, na ocasião, textos de Piaget, Vygotsky e Wallon, e nos foi proposto que escrevêssemos um texto demonstrando os estágios de desenvolvimento da criança, segundo Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório, operatório concreto e operatório formal), usando, cada um, experiências próprias. A proposta nos dava a oportunidade de “fugir” do formalismo acadêmico e trabalhar os conteúdos de maneira mais lúdica e prazerosa. Desta forma busquei, na construção de um texto de ficção, onde um homem tenta através da regressão espontânea o conhecimento de si mesmo, demonstrar os estágios de desenvolvimento da *Teoria Piagetiana*.

Unitermos: Teoria Piagetiana; estágios de desenvolvimento; memória.

Abstract: The present essay is the result of an activity proposed by Professor Marlene Fagundes C. Gonçalves, related to the period of Lato Sensu course, named Didact and Methodology for Higher Education, sponsored by Centro Universitário Moura Lacerda. Piaget's, Vygotsky's and Wallon's texts were discussed during the course, and was proposed to develop a text demonstrating the children's developing stages, according to Piaget (sensorimotor, preoperant conditioning, operant conditioning, concrete operant conditioning and formal operant conditioning), using, each ones, their own experiences. The proposal propitiated the opportunity of “scaping” from the academic formalism and working the subjects in a ludic and more grateful way. Based on that, using the construction of a fiction text, showing a man trying with spontaneous regression, the self-Knowledge, the article aims at demonstrating the stages of development of the Piagetiana theory.

Key-Words: Piagetiana theory; developing stages; memory.

* Graduado em História, Pós-Graduando em Didática e Metodologia para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Moura Lacerda

A vida é uma velha e sábia senhora, que se diverte ao nos dar lições. Há muito que assim a conceituo, pois foi numa dessas lições (em que ela deve ter se divertido muito) que me pus a pensar sobre a minha pequenez ante os acontecimentos; a minha, talvez a nossa.

Deixando de lado todas as teorias sobre as classes e coisas do gênero, procurei ver ou perceber que força é esta que parece gigantesca quando as coisas têm realmente que acontecer (parodiando Caetano).

De repente um vendaval e, pronto, já aconteceu, e nós, boquiabertos, sentados na sarjeta, sentimo-nos indefesos, impotentes e abobalhados.

Vêm-me então à cabeça essas oposições entre grande e pequeno, entre forte e fraco, e por isso desconfio de que meu corpo deve, de alguma maneira, tê-las experimentado e transformado estas experiências em conhecimento, os quais não foram bem assimilados. Ou acomodados?

Foi num devaneio, sentado em minha poltrona confortavelmente (pelo menos fisicamente), que me propus uma regressão. Reinava o silêncio e uma meia penumbra de finalzinho de tarde tornava o ambiente ainda mais propício. Relaxei o corpo, concentrei-me, e fui buscando as lembranças mais remotas de minha existência, deixei-me levar, e fui, fui, fui...

No sensório-motor.

No mais distante que consegui chegar ouvia vozes, palavras soltas, que ora eu entendia, ora não, sons, imagens, tudo meio misturado, confuso, e, de repente, aquela bola, sim, a mesma bola que em minha adolescência jazia derrotada, suja e murcha (o que de pior pode acontecer a uma bola) no quarto da despensa na casa de meus pais.

Mas a bola, de minhas lembranças primeiras, reinava soberana, bela, colorida, enigmática e grande, muito grande, bem maior do que em minha adolescência, exilada na despensa.

Pude, fantasticamente, recordar sensações táteis e emocionais; primeiramente eram só sensações, contemplações, ela me aparecia e sumia repentinamente, sem que eu entendesse o porquê. Depois me lembro de tentar dominá-la, era difícil segurá-la, mas eu tentava, debatia-me com ela, ela me escapava e eu tentava de novo, até que já podia, depois de um bom tempo, arremessá-la para fora de meus domínios (meu berço); o interessante é que ela sempre voltava.

Em meio à confusão temporal, lembrei-me de meu álbum de fotografias, e ela estava lá, no primeiro e no segundo aniversário, era um troféu, com certeza o favorito.

No pré-operatório.

Assim que consegui realizar estas complexas operações (dominar, agarrar e arremessar), descobri que não podia arremessá-la livremente, pois já compreendia os “não pode”, os gritos e também as palmadinhas. Lembrei, num instante, que também conversava com a minha bola colorida, e que ela sempre ficava alegre quando eu a chamava para brincar. Descobri, assim, com o tempo, que não existia só aquela bola, que existiam outras melhores, como aquelas de “capotão” que os meninos diziam ser as oficiais. Oficiais? Isso eu não entendia.

Pude me lembrar, também, com todos os detalhes (talvez porque fazia parte do universo da bola), de quando ganhei o meu primeiro tênis, uma imitação galvanizada de chuteira, que se chamava Kichute. Coloquei meias, short e uma camisa de time (que por mais que eu tente, não consigo me lembrar) e, é claro, o Kichute. Sentia-me o melhor jogador do mundo, corria pelo campinho perto de casa, sozinho, sem time nenhum, pois não precisava deles, eu era o único, o maioral, corria e achava que voava, rasgava a grama com os cravos emborrachados da minha chuteira campeã. Fazia de conta que driblava a todos e fazia gols espetaculares. Minhas jogadas eram acompanhadas por uma narração empolgada que eu mesmo fazia.

Mas, de repente, quando olhei para aquela bola colorida, fiquei meio sem graça, algo não combinava, tinha ficado para trás, pertencia a outro tempo. Ela tinha sido arremessada para fora do berço e eu também. Uma de “capotão” seria a solução.

No operatório concreto.

Foi aos sete anos que a ganhei, foi fácil lembrar, pois fazer sete anos era o ritual de passagem esperado para adentrar os “muros da escola”.

Foi preciso falar muito, argumentar, chantagear, fazer bico, prometer ser bom menino, para então ganhar aquela “bola de capotão”, a oficial, que eu continuava sem entender muito bem.

Ia, orgulhoso, para o campinho, a bola nova debaixo do braço, o Kichute já não tão novinho; queria que jogassem com a “minha bola”, queria dividi-la. Afinal, eu era o “dono da bola”; porém, descobri que eu não era o dono do futebol...

Tenho a impressão de que foi a primeira vez que a oposição grande/pequeno fez doer em mim. Senti-me pequenininho, inferiorizado; a bola colorida nunca tinha me feito sentir assim.

Demorei muito tempo para entender que aqueles meninos eram mais velhos do que eu e por isso mais experientes no trato com a bola. Eu me esforçava, já conhecia as regras básicas, os escanteios, as faltas, os pênaltis,

mas não conseguia o principal; driblar e fazer gols. Era tudo grande, os meninos, a bola, o campo, o gol; e eu, pequeno. Comparava as jogadas. Calculava os ângulos, procurava saber mais sobre as regras, treinava jogadas de efeito, mas gol que é gol...Os adversários eram muito grandes e os de meu time também.

Acho que aqueles garotos só queriam a minha bola. Tiravam “par ou ímpar” para ver qual time me convocaria, e quem perdia me convocava. Não jogo bola até hoje!

Buscava entender minha inferioridade nos jogos, pois já me incomodava muito, e não era só no futebol. Seria meu corpo, minhas pernas, meu excesso de peso, ou faltou quem me ensinasse ou treinasse?

E assim fui redescobrimo a minha infância, entre insucessos no futebol e algumas vitórias em outras “instâncias” que, no meu conceito, eram pouco importantes, pois em nada me ajudavam no confronto com os meninos do campinho, os grandes e os pequenos.

Mas eu gostava de ler, e isso eu fazia bem, e como compensação inventava para os meninos do campinho (principalmente os grandes) as histórias mais malucas, inspiradas em minhas leituras, nas quais eu sempre ocupava um lugar de destaque, claro.

Lembrei-me muito bem de quando mudei para Ribeirão Preto e cheguei com uma marca de quatro unhas no meu peito, fruto de uma tentativa de minha tia me agarrar pela camisa. Andava com o peito à mostra e, para quem me perguntava, eu respondia que tinha sido um urso que brincava comigo na reserva florestal onde meu pai trabalhava como guarda. Ribeirão Preto também tinha meninos grandes no campinho. Ficavam admirados, só não sei se com a minha fértil imaginação ou se porque acreditavam realmente nas minhas histórias.

No operatório formal.

Percebi, em minha “viagem ao passado”, que o tempo foi passando, o futebol foi deixado de lado e a “bola de capotão” fazia companhia à inofensiva bola colorida. E eu ia me tomando um adolescente meio diferente, não gostava de futebol, jogos, competições de qualquer espécie, mas gostava de ler e, lendo, sonhava e, sonhando, eu era grande, bem maior que os meninos do campinho, bem maior que eu mesmo...

Fui descobrimo o significado outro que tinha qualquer palavra, descobri a música, a poesia, fui construindo ídolos e me misturando às coisas.

Percebi que o meu “grande” era outro “grande” e que cada um podia ser grande em alguma coisa. Pensei o mundo e me inconformei com as injustiças, agarrei bandeiras e mergulhei na vida. Molhei a alma em rios de sentimentos até então desconhecidos para mim. Amei e sofri.

Fui descobrindo o mundo com a força de um furacão. A oposição entre o grande e o pequeno me machucava a toda hora, sangrava o meu corpo e a minha alma.

Sentia o vazio de minha geração que despertava para a adolescência junto com a abertura política, geração que se perdeu no tempo, que recebeu a educação dos militares, que estudou nas escolas dos militares, geração que nos momentos de resistência era jovem demais para tomar partido, geração que nasceu com a ditadura.

Víamos as pixações (Abaixo a ditadura) e as reprises dos festivais, mas não entendíamos muito bem. A Tropicália nos parecia estranha.

Minha alma carecia de substância.

Eu acordava de manhã e queria ser grande. E o meu grande era “ser”, nunca foi “ter” ou “acontecer”. Mas a força das coisas nos mantinha pequenos, pequenos demais.

Entendi que assim como havia uma diferença de idade que impunha barreiras entre mim e meus colegas do campinho, existiam barreiras que se impunham entre mim e a maioria dos meus amigos da adolescência. Só que de forma diferente. Eu achava que era mais velho, que devia pertencer a uma geração anterior, estava angustiado, e não podia me contentar com aquele vazio.

Como entender aqueles jovens que, após lotarem as praças pelas “diretas-já”, aceitaram a indicação de Tancredo e depois choraram a sua morte?

Eu não conseguia entender a falta de ideal de minha geração, eu não conseguia entender meu tempo, em algum lugar eu havia me separado dele, tomado outro caminho, me desajustado. E este desajuste me fazia sofrer, mas também me dava prazer. Minha ótica era de outro ângulo, minha palavra era outra, e o diferente era para mim melhor que o ser grande.

Afinal, eu não jogava futebol!

Grande, pequeno, grande, pequeno, grande, pequeno...

Retornei com um longo suspiro, tranqüilo, eu tinha uma história, um caminho já percorrido.

Percebi que o grande e o pequeno, assim como qualquer outra oposição ou antagonismo, é que me fez crescer; eu desconfiava, mas queria rever, rever o conceito, rever minha alma, minhas lembranças, o jogo de futebol...

Levantei-me da poltrona e fui abraçar meu filho.

Referências Bibliográficas:

- BARBOSA, S.A.M. *Escrever é Desvendar o Mundo*. SP: Papyrus, 1987.
PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. RJ: Forense, 1967.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAL

A revista PLURES – Humanidades, da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Moura Lacerda, tem por objetivo publicar os trabalhos do corpo discente e docente, aceitando originais também de outros colaboradores e instituições de pesquisa, das áreas de Educação, Humanidades e Ciências Sociais.

As colaborações deverão ser inéditas, salvo decisão em contrário do Conselho Editorial, e serão publicados trabalhos no formato de artigos, resenhas, ensaios e traduções; estas deverão ser sobre artigos ou livros publicados nos últimos quatro anos, no máximo.

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word 6.0 ou compatível) e acompanhados de duas cópias impressas, fiéis ao conteúdo do disquete, em língua portuguesa, com a seguinte estrutura: título, autor(es), identificação do(s) autor(es), resumo e cinco unitermos (palavras-chaves) no início do texto, além do abstract e key-words (resumo e cinco unitermos (palavras-chaves) em inglês). A bibliografia deverá constar no final. Os originais poderão ser de até 20 laudas, sendo: espaço de 1,5 (entre as linhas), letras em *Times New Roman*, nº 12 (doze).

Subtítulos, notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitados. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome, separado por vírgula do ano de publicação; se for necessário apresentar a página, será igualmente separada por vírgula e precedida por p., como, por exemplo: (Souza, 1997) ou (Souza, 1997, p.33).

As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo: (Gonçalves, 1996); (Gonçalves, 1996a).

A reprodução das colaborações, publicadas pela Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em outros periódicos, deverá ter a autorização expressa da Comissão Editorial, devendo ser citada a mesma permissão.

As Referências Bibliográficas adequar-se-ão aos seguintes modelos:

*** Livros e similares**

BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos*. SP: Companhia das Letras, 1993.

*** Capítulos de livros e similares**

GIDDENS, Anthony. *O amor romântico e outras ligações*. In: *A transformação da intimidade*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

*** Dissertações e Teses**

MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina: Os colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859-1919)*. SP, 1988. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

*** Artigos de periódicos**

MALATIAN, Teresa M. O Centro de Documentação e Memória da UNESP: uma experiência com arquivos universitários. In: *Estudos de História*, Franca. Vol. 2 (nº1): pp.9-17, 1995.

As informações, conceitos e exatidão das referências bibliográficas, emitidos nos trabalhos, são de responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se adequarem às normas serão encaminhados para revisão, segundo parecer da Comissão Editorial.

Sobre o Volume

Formato: 315 x 215

Lombada: 9mm

Papel: Off Set 75g

Capa: Supremo 300g

Capista

Francisco Carlos Gimenes

Impressão: Complexo Gráfico Villimpress