

ISSN 0104-1371

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

**NÚMERO 12**

**Janeiro/Julho 1999**

Pelotas  
Editora da UFPel

**SEMESTRAL**

Cadernos de Educação	Pelotas	n.12	p. 1-219	jan/jul - 1999
----------------------	---------	------	----------	----------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Prof. Inguelore S. de Souza**

*Reitora*

**Prof. José Carlos da Silveira Osório**

*Vice-Reitor*

**Prof. Jorge Luiz Nedel**

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação*

**Prof. João Brandalise**

*Pró-Reitor de Graduação*

**Prof. Francisco Elifaete Xavier**

*Pró-Reitor de Extensão e Cultura*

**Prof. Paulo Roberto Pinho**

*Pró-Reitor Administrativo*

**Prof. Paulo Silveira Júnior**

*Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento*

**Faculdade de Educação**

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

*Direção*

**Editora e Gráfica Universitária**

Ari Luis de Lamare

*Diretor*

**CADERNOS DE EDUCAÇÃO**

**Conselho Editorial**

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria Isabel da Cunha

**Comissão Executiva**

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi e Marcos Villela Pereira.

**Resumos e abstracts**

Avelino da Rosa Oliveira (abstract do artigo de Pedro Novelli)

Magda Damiani (abstract do artigo de Carlos Skliar)

**Consultores *ad hoc* (deste número):**

Alceu Ravanello Ferraro (UFPeI)

Antonio Flavio Moreira (UERJ)

Ari Paulo Jantsch (UFSC)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPeI)

Baldúno A. Andreola (UFRGS/UFPeI)

Bernardo Buchweitz (UFPeI)

Carmen Biazolli (UFPeI)

Dinarte Bellatto (UNIJUI)

Eduardo Terrazan (UFMS)

Ermani Lâmpert (FURG)

Gelsa Knijinik (UNISINOS)

Gomercindo Ghiggi (UFPeI)

Jarbas Santos Vieira (UFPeI)

Lígia Carlos (UFPeI)

Lúcia Maria Vaz Peres (UFPeI)

Marcos Villela Pereira (UFPeI)

Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)

Maria Isabel da Cunha (UFPeI)

Marlene Ribeiro (UFRGS)

Neiva Bohns (UFPeI)

Nilton Bueno Fischer (UFRGS)

Regina Calderipe Costa (UFPeI)

Rosa Maria F. Martini (UFRGS)

Sandra Corazza (UFRGS)

Sebastião Peres (UFPeI)

**Cadernos de Educação**

Faculdade de Educação - UFPeI

Rua Almirante Barroso, 1734

Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280

Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

**Ilustração da Capa:** M.C.Escher, "Zeichnen", 1948 (Litografia)

**Capa:** Gilnei da Paz Tavares

**Impressão Digital Laser**

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

**Acabamento**

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)  
Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

**Revisão Lingüística**

Ana Helena Beckenkamp

**Editoração Eletrônica**

Marcos Vinícius dos Santos Pereira

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas,  
Faculdade de Educação, n.º12 (Jan./jul. 1999) - Pelotas:  
UFPeI, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta  
Exchange is requested  
On demande échange

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPeI

CDD: 370

## SUMÁRIO

<b>Artigos</b> .....	5
<b>O uso de um vídeo em atividades de ensino de física</b>	
Bernardo Buchweitz, Dalva Aldrighi Vergara.....	5
<b>A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural.</b>	
Carlos Skliar .....	21
<b>O conceito de <i>currículo</i> na literatura educacional crítica: uma contribuição às pesquisas no campo curricular</b>	
Eliane Teresinha Peres.....	35
<b>Cartas de viagem (um exame das cartas de Pero Vaz de Caminha e de Manoel da Nóbrega)</b>	
Jarbas Santos Vieira.....	51
<b>Pressupostos históricos dos processos educativos no meio rural</b>	
José Fernando Kieling .....	75
<b>Civilização: iluminismo e educação pública</b>	
Jussemar Weiss Gonçalves .....	89
<b>A questão da consciência em Hegel: contribuições para a educação</b>	
Pedro Geraldo Aparecido Novelli.....	103
<b>A complementaridade razão–emoção na relação professor–aluno</b>	
Regina Calderipe Costa .....	109
<b>Ensino do teatro e políticas educacionais</b>	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu.....	129
<b>Arte, Estética e Conhecimento para além do sujeito</b>	
Richard Perassi Luiz de Sousa.....	163
<b>Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul</b>	
Sebastião Peres .....	173
<b>Não gostar de matemática: que fenômeno é este?</b>	
Tereza Cristina Thomaz.....	187
<b>Memórias</b> .....	211
<b>Resenha</b> .....	213
<b>Orientações a colaboradores</b> .....	217



# O uso de um vídeo em atividades de ensino de física<sup>1</sup>

*Bernardo Buchweitz\**  
*Dalva Aldrighi Vergara*

---

## **Resumo**

Foi produzido um videofilme sobre reflexão da luz. Levando em conta a experiência adquirida, são apresentadas algumas recomendações para a produção de um vídeo de física. Esse vídeo foi projetado para estudantes de nível médio e atividades de ensino foram desenvolvidas a partir dos assuntos nele apresentados. Os dados, obtidos a partir das respostas dadas pelos estudantes em um questionário, revelaram que essas atividades realmente contribuíram de forma significativa para a sua aprendizagem e que eles gostaram do videofilme e das atividades de ensino.

**Palavra-Chave:** Ensino, Física, Vídeo.

## **Abstract**

A videofilm about light reflection was recorded. Taking into account the acquired experience, some recommendations about recording a physics video are presented. This video was shown to high school students, and teaching activities based on the video subjects were carried out. The data, which were obtained from students' answers on a questionnaire, showed that these activities really contributed to their learning of these subjects in a meaningful way, and also that they liked the videofilm and the teaching activities.

**Key-words:** Teaching, Physics, Video.

---

<sup>1</sup> Apoio FAPERGS.

\* Professor da Faculdade de Educação-UFPEL.

E-mail: bbuch@ufpel.tche.br

## Introdução

O uso do vídeo como recurso de ensino nas aulas de Física é um assunto que não vem merecendo muito destaque em trabalhos que têm sido divulgados. Isso pode estar refletindo o pouco uso desse recurso nessas atividades de ensino. Certamente os motivos principais da ausência dessas atividades podem ser encontrados na pouca disponibilidade de equipamentos, espaço físico apropriado e vídeos nas escolas, bem como na preparação dos professores para planejar e desenvolver tais atividades.

Mesmo assim alguns trabalhos têm apresentado resultados que mostram a importância e as vantagens ou desvantagens da utilização de vídeos no ensino de Física. Em seus dois artigos, Davies (1988, 1991) relata as vantagens do ensino de fenômenos ondulatórios por meio de vídeos e as possibilidades de uso de videofilmes artesanais (“homemade videofilms”) em aulas de laboratório de Física. Kenealy (1985) descreve a realização de videoteipes de aulas expositivas e de módulos introdutórios para certos experimentos de Física de nível universitário básico. Em seus relatos Cook (1982) e Johnson (1988) descrevem a produção de videoteipes sobre a solução de problemas de Física Geral, o seu uso por estudantes de cursos superiores e algumas opiniões desses estudantes. Em outro trabalho (Buchweitz, 1997) foi analisada a aprendizagem de 25 estudantes que participaram de atividades de ensino sobre a interferência da luz refletida em películas delgadas desenvolvidas por meio de aulas teóricas, um experimento de laboratório, um vídeo e o livro de texto. Os dados mostram que os estudantes entendem que melhor aprenderam os conceitos, as relações e as idéias relacionadas com o assunto ao desenvolverem a atividade que está mais relacionada com cada uma dessas partes do assunto. As manifestações também foram favoráveis ao uso do laboratório e do vídeo como alternativas de ensino.

No presente caso queremos relatar alguns resultados de um trabalho em que procuramos produzir um filme em fita de vídeo cassete (videofilme) sobre reflexão da luz e testar o seu uso como recurso de ensino em aulas de Física do nível médio. Com isso visamos oferecer mais um recurso que favoreça a criação de uma situação real de ensino, ou seja, a interação entre o estudante, o professor e o material educativo, nesse caso, o videofilme.

Este trabalho está relacionado com um projeto maior que vem sendo desenvolvido por alguns professores, entre os quais nos incluímos. Trata-se de adquirir, produzir e testar materiais de ensino de Física para o uso no nível médio, tendo sido desenvolvidos principalmente equipamentos de laboratório, reunidos em “kits” que são emprestados para professores interessados das escolas ou, em alguns casos, confeccionados para aquisição

e uso permanente em algumas escolas (Axt, 1987). O objetivo tem sido aprimorar o ensino de Física nesse nível a partir do desenvolvimento, oferecimento e uso de uma maior quantidade de recursos de ensino pelos professores e alunos.

## **O processo de realização do vídeo**

A gravação do filme em fita de vídeo foi realizada por um dos autores deste trabalho. Ela foi feita com uma filmadora de recursos usuais, em vários ambientes, envolvendo fenômenos do cotidiano e cenas interiores realizadas no laboratório de Óptica do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa gravação foi feita na mesma seqüência em que aparecem as cenas, sem edição nem dublagem posterior. Embora seja um filme artesanal, produzido por um amador, procurou-se seguir alguns conselhos técnicos existentes na literatura (Ferrés, 1996). Aspectos didáticos e a experiência pessoal sobre o assunto também foram levados em conta no planejamento e na gravação do programa de vídeo. Embora a filmagem normalmente seja demorada e é preciso realizar esse trabalho com paciência, aprende-se bons hábitos e técnicas de filmar após umas poucas tentativas.

A partir dos procedimentos discutidos na literatura e da própria experiência adquirida, podemos apresentar algumas recomendações para a produção de um vídeo de física, como já foi feito anteriormente (Buchweitz, 1997), as quais procuramos seguir no nosso processo de realização do filme:

- Mostrar fenômenos do dia a dia relacionados com o assunto ou tema abordado, em geral imagens exteriores.
- Abordar apenas um tema, assunto ou lei, no nosso caso, a reflexão da luz.
- Verificar se o assunto ou tema do filme corresponde ao nível e ao interesse dos estudantes.
- Apresentar diferentes formas de ação de acordo com as conveniências, sem se afastar do tema.
- Mostrar eventos e aplicações que possam estimular a discussão do assunto, oferecendo motivos ou cenas que favoreçam a criação de uma situação real de ensino, ou seja, a interação entre o estudante, o professor e o material educativo (vídeo), durante e após a projeção.
- O tempo de duração deve ser adequado. É aconselhável uma duração não excessivamente longa para evitar a fadiga e a perda de interesse, mas também não excessivamente breve a ponto de os alunos não captarem e assimilarem todas as

informações presentes na gravação. O filme que produzimos tem um tempo de projeção de 9 minutos.

O filme inicia com a apresentação de várias cenas exteriores e interiores apresentando fenômenos de reflexão da luz, a maioria com formação de imagens. Elas envolveram fenômenos reais do cotidiano sobre a formação de imagens por reflexão em um lago num parque (figura 1), em um espelho retrovisor de um carro na rua e em um vidro sobre uma mesa, entre outras. Do cotidiano passa-se para o laboratório onde são inicialmente discutidas as reflexões difusa e especular mostradas em situações práticas, com o equipamento disponível: um feixe de luz refletido em superfície uma áspera e outra lisa, e, em outra cena, uma vela acesa em frente a uma folha de papel e a um espelho plano. Em seguida, apresenta-se a realização de um experimento (figura 2), sobre o qual são mostradas cenas que apresentam a ocorrência do fenômeno (incidência e reflexão de um feixe de luz em um espelho plano), a realização de várias medidas (ângulos de incidência e reflexão lidos em um disco graduado), o traçado de um gráfico em papel milimetrado usando as medidas feitas (ângulo de reflexão  $\times$  ângulo de incidência) e, a partir da análise do gráfico, o estabelecimento da lei da reflexão (o ângulo de reflexão é igual ao ângulo de incidência), apresentada oralmente e em texto. Para concluir, projetam-se novamente as cenas do cotidiano apresentadas na parte inicial do videofilme.

Os exemplos do cotidiano e do laboratório visam ilustrar fenômenos de reflexão sem explorá-los nos seus detalhes metodológicos e teóricos no vídeo, embora isso não impeça ao professor de fazê-lo quando for projetá-lo. Apresentar esses exemplos antes da lei da reflexão foi com o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse sobre tais fenômenos. Reapresentá-los no final do vídeo (após a lei) foi com a intenção de estimular o professor e os estudantes a identificar o tipo de reflexão e a forma de ocorrência do fenômeno em cada exemplo a partir do conhecimento preliminar sobre a lei da reflexão recém apresentada no videofilme.

No experimento apresentado as medidas foram feitas apenas uma vez porque a realização de várias medidas do ângulo de reflexão para cada ângulo de incidência iria requerer um tempo demasiadamente longo, tornando o vídeo cansativo e desinteressante, pois é conveniente que a apresentação seja concisa e substancial, sem redundâncias irrelevantes. Além disso, no nível médio geralmente a análise estatística (teoria de erros) não é um tema abordado e discutido, e a sua inclusão criaria dificuldades adicionais que provavelmente não seriam resolvidas nessa oportunidade.

Aplicações da lei da reflexão em superfícies curvas como espelhos côncavos e convexos não são apresentadas nesta oportunidade porque se entende que são assuntos para mais um ou dois outros vídeos. Incluí-los



neste videofilme ampliaria o seu tempo de projeção duas ou mais vezes, contrariando a recomendação sobre a adequação do tempo de duração e da abordagem de um único tema ou assunto. A aplicação da lei da reflexão certamente pode ser motivo para mais um ou dois outros vídeos.



Figura 1.: Cena de laboratório: reflexão na água.

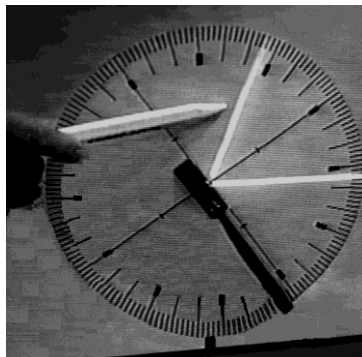


Figura 2.: Cena do cotidiano: reflexão observada em um disco graduado.

## A análise do ensino: o relato da professora

O videofilme foi apresentado para 78 alunos de três primeiras séries do nível médio do Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas, Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 1997. A professora de Física dessas três turmas realizou a projeção e desenvolveu as atividades de ensino relacionadas com o tema envolvido: a reflexão da luz. Ela gentilmente se dispôs a fazer um relato escrito dessas atividades, o qual transcrevemos abaixo:

*O vídeo que trata o assunto de reflexão da luz, foi apresentado para três turmas de alunos de primeira série do segundo grau, sendo que, essas três turmas são do curso de laboratório e têm duas aulas por semana, consecutivas para a turma D e em dias diferentes para as turmas H e F.*

*As três turmas foram previamente avisadas de que teriam aula no laboratório de vídeo, assim acredito que tiveram mais estímulo para comparecer à escola, apesar de que, às aulas de Física essas turmas apresentam um índice elevado de freqüência.*

*A todas as turmas falei que o assunto de reflexão da luz seria apresentado a eles através de uma aula de vídeo porque somente dessa maneira seria possível, pelo menos nesta primeira instância, que eles*

*vissem como se realizam alguns experimentos que nos mostram as leis que copiamos dentro de um pequeno retângulo e grifamos com canetas coloridas. Disse aos alunos que os experimentos, demonstrados por meio do vídeo, poderiam ser realizados no laboratório de Física do Colégio, caso o mesmo possuísse os equipamentos apropriados. Disse ainda que estes experimentos, bem como os experimentos das áreas científicas, não se realizam apenas uma ou duas vezes. Para tal procedimento, é necessário que tenhamos, além de bons equipamentos, tempo à nossa disposição, e este não era o caso encontrado nas escolas do segundo grau, devido ao número reduzido de aulas de Física que consta no currículo de cada curso.*

*A aula de vídeo foi trabalhada de maneira semelhante nas três turmas. Expliquei aos alunos que na primeira vez passaria o vídeo integralmente e sugeri que não se preocupassem em copiar o que estava escrito, pois numa segunda apresentação eu faria comentários relativos às partes mais importantes do filme, bem como daquelas cenas em eles tivessem ficado com dúvidas. Nessa primeira vez os alunos se mantiveram muito atentos e também muito silenciosos. Durante a segunda vez que passei o filme fui gradativamente colocando exemplos onde se pode analisar fenômenos por meio do conhecimento de uma simples lei que é a reflexão da luz. À medida que eu ia apresentando os exemplos, pareceu-me que os alunos começavam a relacionar cada vez mais rápido os acontecimentos que envolvem seu cotidiano e podem ser explicados por meio de informações tão simples.*

*Nessa segunda projeção, em que expliquei as cenas do filme passo a passo, fui chamando a atenção para pontos importantes, tais como:*

- As imagens podem ser formadas em diferentes tipos de superfícies.*
- Onde podemos observar os fenômenos de reflexão que nos rodeiam (cenas do cotidiano apresentadas no vídeo). As imagens do lago e dos fogos de artifício foram bem observadas pelos próprios alunos, bem como as cenas dos livros sobre a mesa e da caixa de fósforos em frente ao espelho (também identificaram as superfícies).*

- Na cena onde é mostrado, de uma maneira interessante, os dois tipos de reflexão (a reflexão difusa da luz da vela sobre um papel e a imagem formada por uma superfície espelhada), reforcei a explicação de que na grande maioria dos casos é possível ver os objetos porque os mesmos refletem a luz de maneira irregular. Os alunos das três turmas acharam esta cena bem explicativa. Houve dificuldades em entender a diferença entre os dois tipos de reflexão a partir da comparação entre as dimensões das irregularidades da superfície e o comprimento de onda, conceito que os alunos ainda não conheciam. Tive que abrir espaço para dar uma idéia sobre o que é comprimento de onda.*

- Vários comentários sobre cenas relativas ao disco graduado, onde os alunos puderam ver as duas leis perfeitamente.

- O gráfico relativo à comparação dos ângulos de incidência e reflexão. A maioria dos alunos não entendeu muito bem como se construía o mesmo porque ainda não haviam tido a oportunidade de aplicar os conhecimentos sobre gráficos em situações experimentais de Física.

As cenas que os alunos demonstraram menor grau de entendimento foram, a cena da construção do gráfico e a cena onde é mostrado que o raio refletido, o raio incidente e a reta normal à superfície estão contidos no mesmo plano.

Na segunda projeção a maioria dos alunos fez suas próprias anotações. Em uma aula posterior, ditei aos alunos os conceitos trabalhados no vídeo – alguns que já haviam feito anotações acharam isso desnecessário: “perdemos tempo”, e com isso também disseram que quem nada anotou foi porque não quis – mesmo assim (infelizmente) tive que tomar tal procedimento.

Durante a apresentação do vídeo observei a reação dos alunos e acredito que os mesmos, ou a grande maioria, nunca havia parado para pensar e se perguntar porque um espelho reflete nossa imagem, nem porque enxergamos os objetos que estão ao nosso redor. Faço essas duas colocações, não porque elas tenham sido as únicas, mas porque durante a aula pude observar que alguns alunos olharam os objetos à sua volta (enquanto eu ia fazendo explicações paralelamente ao vídeo) de uma maneira diferente (muito concentrados) daquela como “aquele olhar desatento”. Alguns alunos que possuíam pequenos espelhos, olhavam os mesmos como se, a partir daquele momento aquele “insignificante objeto” que tinha apenas a finalidade de conferir o cabelo e o batom, tivesse se tornado um “elemento educacional”. A partir daquele momento não estavam apenas olhando (ou olhando-se) o espelho, mas também observando e buscando explicações do que estava acontecendo.

De um modo geral, os alunos apreciaram muito a aula de Física apresentada por meio do vídeo, pois a grande maioria não imaginava que a Física não é só fazer contas e que é por meio da mesma que conseguem explicar se não todos, mas uma grande parcela dos fenômenos que observam no seu dia a dia.

Conclui que a aula de vídeo foi muito proveitosa para meus alunos porque na hora de realizarem os exercícios sobre reflexão os mesmos relembavam as cenas que haviam visto no vídeo e dessa maneira conseguiam solucionar os problemas com maior rapidez e mais convictos de que estavam resolvendo-os de maneira correta. Muitas vezes, quando estávamos em aula de exercícios eu ouvi comentários de alguns alunos que

*discutiam em grupo e diziam, por exemplo, o seguinte: “este ângulo é igual a este daqui porque é a mesma situação que vimos quando aquele dispositivo emitia luz sobre aquela superfície presa ao disco graduado”, ou “lembra que os ângulos de chegada e saída eram iguais?”*

*Baseando-me nesses e em outros comentários feitos por alguns alunos quando tentavam resolver alguns exercícios a respeito do assunto tratado naquele vídeo, é que o considero uma idéia de excelente aplicação pois permite aos alunos terem uma visão melhor do que ficarem tentando imaginar como o fenômeno ocorre na realidade. Por outro lado, é muito mais viável trabalhar um assunto de Física a partir de um vídeo do que realizar ou conseguir que os estudantes realizem um experimento de laboratório. As dúvidas que tenho sobre as possibilidades de realizar experimentos em uma sala com 35 ou 40 alunos de nível médio, não existem no caso de projetar, discutir e analisar os assuntos de um vídeo.*

*Assim se compararmos uma aula em vídeo com uma aula expositiva (expondo a matéria e fazendo desenhos no quadro) onde se usa apenas o quadro e giz branco (eventualmente algumas barras de giz colorido), veremos claramente que os alunos gostam mais do vídeo porque este lhes facilita o processo de aprendizagem. Mesmo para aqueles alunos que têm mais dificuldades, o vídeo ainda é mais funcional do que aquele esmero do professor, em frente ao quadro, tentando (sem muitos recursos) colocar a idéia de diversas maneiras até que seja entendida por esses alunos.*

*As aulas de vídeo realmente funcionam, ainda mais quando se trata de fenômenos óticos, onde os alunos podem ver aquilo que não conseguem imaginar. Mesmo porque, imaginar um feixe ou raio de luz pode não ser tão simples quanto se pensa, mas ao vê-lo produzido por uma determinada fonte, incidindo sobre uma superfície e sendo refletido pela mesma é realmente mais fácil de ver, entender e/ou aceitar a maneira como se dá o processo experimental.*

Dentro das modalidades de uso didático do vídeo, podemos considerar que a primeira projeção foi realizada para suscitar um trabalho adicional, ou seja, na qual se pretende que a aprendizagem ocorra basicamente nas atividades de exploração posterior à exibição, classificada como “programa motivador” por Ferrés (1996). Na atividade posterior, que ocorreu ao longo da segunda projeção, a modalidade de uso do vídeo caracterizou-se basicamente como sendo a de “vídeoapoio” pois ele serviu para discussão dos assuntos apresentados no vídeo e de outros lembrados pela professora e pelos alunos.

Como houve um acompanhamento verbal da segunda projeção do vídeo por parte do professor e dos alunos, estabeleceu-se uma interação entre as imagens (material educativo) e os discursos verbais do professor e

dos alunos, criando-se uma situação em que houve ensino verdadeiro – em que os estudantes e o professor chegam a um acordo sobre o significado transmitido pelo material educativo (vídeo) – e não um ensino unidirecional ou degenerado (Gowin, 1981).

### **Informações e dados dos estudantes**

Para obter algumas informações sobre a aprendizagem dos alunos que participaram das atividades de ensino que constaram da projeção do filme de vídeo, acompanhada e seguida de discussões sobre os assuntos nele apresentados entre a professora e os estudantes, foi elaborado um questionário, apresentado no quadro 1.

As afirmações apresentadas nesse questionário envolveram assuntos de Física sobre o fenômeno de reflexão abordados ao longo do programa de vídeo. Foi solicitado aos alunos o seu posicionamento sobre esses assuntos por meio de uma indicação do grau de concordância (3 a 5) ou discordância (1 a 3) com a opinião expressa em cada afirmação apresentada.

As respostas dadas pelos 78 estudantes em cada item permitiram calcular a média aritmética ( $\bar{X}$ ) que representa a opinião do grupo. Além das médias também foi possível analisar as opiniões a partir do número de indicações que concordam com a afirmação (nC), o número de discordâncias (nD), independentes do valor atribuído na escala, e o número de marcações 3 (nT). Esses dados encontram-se no quadro 1, ao lado da correspondente afirmação contida em cada item.

As médias obtidas indicam que os estudantes apresentaram um forte grau de concordância com as afirmações apresentadas. Isso revela que realmente ocorreu a aprendizagem dos assuntos de reflexão da luz apresentados no filme e discutidos pela professora e os alunos durante e após a projeção.

Examinando o número de concordâncias (nC) e de discordâncias (nD) com as afirmações feitas, independente do valor atribuído na escala, também fica claramente evidenciada uma opinião dos estudantes que se inclina fortemente no sentido de concordar que as atividades realizadas propiciaram a sua aprendizagem dos assuntos relacionados com a reflexão da luz.

Quadro 1. Itens do questionário, médias ( $\bar{X}$ ), número de concordâncias (nC), de discordâncias (nD) e de marcações 3 (nT) obtidas das indicações feitas por 78 estudantes.

Instruções: As afirmações abaixo expressam opiniões sobre o *videofilme* que você observou: **Reflexão**. Leia atentamente cada afirmação e então indique se concorda ou não com ela e o grau de sua concordância ou discordância.

	Discordo	!	concordo						
	←.....!		→.....		$\bar{X}$	nC	nD	nT*	
	1	2	3	4	5				
1. O videofilme ajudou-me a clarear o conceito e a lei da reflexão	←.....!		→.....			4,1	68	2	8
	1	2	3	4	5				
2. Aprendi que o fenômeno de reflexão em superfícies planas pode propiciar a formação de imagens	←.....!		→.....			4,24	66	6	6
	1	2	3	4	5				
3. Entendi a diferença entre reflexão difusa e reflexão especular	←.....!		→.....			4,24	65	6	7
	1	2	3	4	5				
4. Fiquei sabendo que na reflexão o raio incidente, o raio refletido e a normal à superfície estão contidos no mesmo plano	←.....!		→.....			4,13	63	6	9
	1	2	3	4	5				
5. Aprendi a interpretar um gráfico que relaciona linearmente duas grandezas.	←.....!		→.....			3,86	59	9	10
	1	2	3	4	5				
6. Ficou claro que quando um raio de luz incide numa superfície refletora o ângulo de reflexão é igual ao ângulo de incidência da luz.	←.....!		→.....			4,51	71	1	6
	1	2	3	4	5				

7. Tive a oportunidade de relacionar o fenômeno de reflexão com eventos semelhantes do cotidiano.

.....!	4,42	71	4	3
.....				
1 2 3 4 5				

8. De um modo geral aprendi bastante sobre reflexão.

.....!	4,06	65	5	8
.....				
1 2 3 4 5				

9. Gostei da aula com o videofilme.

.....!	4,85	76	0	2
.....				
1 2 3 4 5				

Faça aqui (ou no verso) seus comentários relacionados com o videofilme:

\*Inclui, em quatro itens, uma resposta não assinalada por alunos.

Ainda no questionário, logo após os itens para opinar, foram solicitados aos estudantes comentários relacionados com o videofilme que haviam visto. Esses comentários, a seguir relacionados, indicam claramente que os estudantes gostaram do vídeo e da aula que acompanhou a sua projeção. Também acharam que o filme e as atividades foram interessantes e que ajudaram a entender a matéria. Quase todos aproveitaram a oportunidade para manifestar seu desejo de continuar tendo aulas com projeção de filmes de vídeo e com maior frequência. Um resumo dos comentários apresentados está no quadro 2.

Quadro 2. Comentários feitos por 78 estudantes sobre o videofilme e as aulas.

Tipo	Comentários	frequência
<b>Atitudes afetivas</b>		
1.	Gostei do vídeo, adorei, foi legal, gostei muito, foi muito bom	
	Gostei da aula, foi boa, super boa, bem legal, gostei muito	37
2.	A aula foi interessante, super interessante, diferente, despertou mais interesse	19
3.	Gostaria de outras ou mais aulas de vídeo, mais vídeos, mais oportunidades, espero ou quero que continuem, deve continuar, continuam com esse método	21
<b>Ensino</b>		
4.	Aula mais proveitosa, mais dinâmica, mais divertida, maneira muito boa, melhor ou um bom modo para aprender, é melhor do que ficar copiando ou tentando imaginar coisas, melhor que explicar no quadro, boas explicações da professora, exemplos do dia a dia, melhor para visualizar ou relacionar com o cotidiano é uma maneira diferente de tentar aprender, importante	17
<b>Aprendizagem</b>		
5.	Aprendi ou entendi melhor ou bastante a matéria ou o conteúdo ou a reflexão, aprendi ou entendi muito mais, foi mais fácil de entender, ajudou a esclarecer ou o aprendizado, educativo	39
6.	Aprendi ou entendi mais ou menos ou alguma coisa, ainda tenho muitas dúvidas, com alguns exercícios entenderei mais	4

O fato de ter havido uma mudança pedagógica, passando das aulas convencionais de exposição e resolução de problemas para uma modalidade de utilização do vídeo, por si só tende a motivar e despertar o interesse dos estudantes. Isso sendo verdade, esse fator novidade deve ter tido, nesse caso, um papel favorável à aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, a sua manifestação quase unânime nos leva a acreditar que as atividades com o vídeo tiveram grande importância na sua aprendizagem, independente do fator novidade.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de medida (relatório da professora e questionário respondido pelos estudantes) utilizados neste trabalho certamente não representam a melhor e mais completa maneira de analisar e avaliar o ensino e a aprendizagem a partir da utilização de um vídeo como recurso de ensino, considerando que exprimem basicamente



apenas opiniões e alguns fatos observados. Os dados de apoio às conclusões ficariam mais precisos e válidos se outros instrumentos como testes e entrevistas também tivessem sido utilizados para testar a compreensão do fenômeno e da lei da reflexão em outras situações práticas. Esse é um desafio que pretendemos enfrentar em novas oportunidades.

## **Conclusões e comentários**

Foi produzido um videofilme sobre reflexão da luz e desenvolvidas atividades de ensino a partir dos assuntos nele apresentados.

O objetivo foi testar a utilidade desse recurso de ensino por meio da análise de sua receptividade entre estudantes e da aprendizagem resultante da observação do filme de vídeo precedida, acompanhada e sucedida de discussões entre a professora e os estudantes sobre os assuntos apresentados.

Para realizar essa análise foi elaborado um questionário respondido pelos 78 estudantes que participaram das atividades de ensino. Uma análise preliminar dos dados, obtidos a partir das respostas dadas pelos estudantes, mostra que, de modo geral, essas atividades contribuíram para a aprendizagem dos estudantes relacionada com a reflexão da luz. Para verificar se essa aprendizagem foi realmente significativa, seriam necessárias informações adicionais obtidas de instrumentos de medida que avaliassem a compreensão e aplicação da lei da reflexão. Além disso, merecem destaque os comentários em favor do uso do vídeo como alternativa de ensino, em particular e de maneira enfática, pela utilização em novas oportunidades e com maior frequência. Outros comentários evidenciaram que o videofilme foi interessante e contribuiu significativamente para entender e esclarecer a matéria em questão. Finalmente, cabe destacar que, de maneira quase unânime, os estudantes gostaram do vídeo e da aula que acompanhou a sua apresentação.

A professora responsável pela projeção e pelo planejamento e execução das atividades de ensino nas três turmas, manifestou seu agrado em ter usado o vídeo como um recurso de ensino alternativo, achando válida a experiência, e destacou a atenção o interesse e a participação dos estudantes nas atividades realizadas. Pelo seu depoimento, o uso do vídeo no ensino de Física é uma tentativa válida porque essas aulas “realmente funcionam”, os estudantes apreciaram as atividades e tiveram seu interesse e curiosidade despertados sobre os fenômenos que os rodeiam. De certa forma, as respostas dos estudantes afirmando que as atividades contribuíram para a sua aprendizagem são sustentadas pelo depoimento da professora que também traz evidências sobre a aprendizagem dos estudantes relacionadas com o tipo de reflexões, a lei (vista, recordada e observada pelos estudantes

em vários outros momentos), uma melhor idéia do fenômeno e considerando que a aula foi proveitosa por ter ajudado no momento de resolver exercícios e problemas. Por outro lado, as informações da professora também permitiram detectar algumas deficiências como a dificuldade em entender a construção e análise do gráfico do ângulo de reflexão em função do ângulo de incidência, considerando que os estudantes não haviam tido a oportunidade de realizar atividades semelhantes em outros momentos. Dificuldades decorrentes do desconhecimento de algum conceito usado, como foi o caso do comprimento de onda, merece uma análise mais cuidadosa porque pode não representar a mesma dificuldade para outros estudantes que já conhecem esse conceito, ou pode ser motivo para realizar a sua apresentação e discussão, como ocorreu nas aulas aqui relatadas.

Os dados das observações e opiniões apresentadas permitiram verificar algumas dificuldades relacionadas com as cenas do vídeo, que fornecem um ponto de partida para sanar deficiências com refilmagens e inclusão de outras cenas, em especial a relacionada com a observação de que os feixes de luz incidente e refletido e a normal à superfície no ponto de incidência estão contidos no mesmo plano.

O método de desenvolver as atividades de ensino a partir da e com a projeção do videofilme, com a constante interação entre a professora e os estudantes, mostrou-se adequado para este caso. Isso nos leva a considerar essa participação ativa do professor e dos estudantes na discussão dos fenômenos, da prática experimental e da análise dos dados apresentados no vídeo como uma recomendação para aqueles que pretendem utilizar o vídeo como recurso de ensino.

Resta-nos a satisfação pelo trabalho realizado e sentimo-nos gratificados com as manifestações dos estudantes, favoráveis à utilização do vídeo como recurso de ensino de Física. Isso está nos estimulando para continuar um trabalho desse tipo, abordando outros temas.

## Referências Bibliográficas

- AXT, Rolando, GUIMARÃES, Victor Hugo e BUCHWEITZ, Bernardo. "Laboratory Teaching Materials for Secondary Schools". Trabalho Apresentado na Conferência Interamericana de Ensino de Física, Oaxtepec, México, jul. 1987.
- BUCHWEITZ, Bernardo. O uso de diferentes recursos de ensino na aprendizagem de Física. Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa. Porto Alegre, RS, Brasil, 17-20 jun. 1997.
- COOK, David M. Video problem solutions for introductory physics. *American Journal of Physics*, **50**(3): 268-269, 1982.
- DAVIES, G. R. Waves via video. *Physics Education*, **23**: 59-61, 1988.
- \_\_\_\_\_. Introductory videofilms for physics laboratory classes. *The physics teacher*, **29**: 36-37, 1991.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOWIN, Bob D. *Educating*. Ithaca - NY: Cornell University Press, 1981.
- JOHNSON, Walter H. Experience with videotaped problem solutions for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, **56**(7): 637-638, 1988.
- KENEALY, Patrick F. Instructional video in a university physics program. *American Journal of Physics*, **53** (3): 220-224, 1985.



# A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilingüe e multicultural<sup>1</sup>.

*Carlos Skliar\**

---

## **Resumo**

A proposta de educação bilingüe para surdos, partindo de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia<sup>2</sup> de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas. Esta definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilingüe para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Deveria existir, em torno dela, um debate sobre as questões das identidades, do multiculturalismo, das relações de poder/saber, etc. A educação bilingüe para surdos tem gerado esse debate, ainda que sem propô-lo explicitamente. Se a tendência contemporânea é fugir-intencional e/ou ingenuamente- de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação dos surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilingüe em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada; em síntese, a educação bilingüe pode se transformar numa “metodologia” positivista, não histórica e despolitizada.

**Palavras-chave:** surdez; educação bilingüe; multiculturalismo

## **Abstract**

The bilingual education of the deaf, from a political perspective, can be defined as an epistemology<sup>3</sup> of opposition to the hegemonic discourse and clinical practices that has been characterizing the education and schooling of the deaf during the last decades. Such a definition, although imprecise, suggests that the bilingual education of the deaf is something more than the mastering, at some level, of two languages. There should be, attached to it, a debate on the topics of identity, multiculturalism, power/knowledge relations, etc. The bilingual education of the deaf has been generating this kind of debate, although not yet proposing it explicitly. If the contemporary tendency is to run away - intentionally and/or naïvely - from all the discussions not strictly related to the languages in deaf education, there is a danger of turning the bilingual education into just another “special” pedagogic device, just one more grand educational narrative, just another utopia to be soon abandoned. In short, bilingual education can be transformed into a positivistic “methodology”, without any sense of historicity or political meaning.

**Key-words:** deaf, bilingual education, multiculturalism

---

<sup>1</sup> Texto publicado em Anais do Seminário "Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de Exclusão e Inclusão", realizado de 19 a 22/10/98, pelo Instituto Nacional de educação de Surdos.

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

<sup>2</sup> O termo “epistemologia” aqui utilizado, não deve ser compreendido no mesmo sentido que da à filosofia ou à psicologia do desenvolvimento, mas numa dimensão política, quer dizer, remetendo às conexões existentes entre conhecimento e poder (Foucault, 1980).

<sup>3</sup> The word “epistemology” used here should not be understood in the same way as it is understood in the areas of philosophy or developmental psychology. It should bear a political dimension, that is, it should be related to the existing connection between knowledge and power (Foucault, 1980).

## **Introdução.**

Neste trabalho proponho-me discutir a educação bilíngüe numa dimensão política. “Política”, neste contexto, assume um duplo valor: “política” como construção histórica, cultural e social - no sentido das práticas discursivas e não discursivas sobre a surdez que se constroem e distribuem na sociedade, e “política” no sentido das relações de poder que atravessam este processo.

Existem, neste sentido, um conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos (Davies, 1996). Tais políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas ou, melhor ainda, como práticas “ouvintistas”<sup>4</sup> (Skliar, 1997, 1998).

Nesta perspectiva, o foco da análise sobre a educação bilíngüe para surdos deve-se deslocar dos reduzidos espaços escolares e das descrições da lingüística estruturalista, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder situados dentro e fora da proposta pedagógica. A possibilidade de “desescolarizar” o nosso olhar sobre a educação bilíngüe permitiria apontar sobre algumas questões ignoradas nesse território educacional, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o “amordaçamento” da cultura surda - ainda nas práticas que se denominam bilíngües - os mecanismos de controle através dos quais obscurecem-se as diferenças, o processo pelo qual se constituem - e ao mesmo tempo se negam - as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, etc.

Para poder materializar esta análise é necessário indagar sobre três questões relacionadas: as possíveis relações entre a pedagogia e a educação bilíngüe, o sentido do “bilíngüe” e, finalmente, os diferentes projetos políticos - multiculturais - que sustentam e subjazem à educação bilíngüe para surdos.

## **1. As relações entre a pedagogia e a educação bilíngüe para surdos.**

A discussão sobre as relações mencionadas somente é possível a partir de um deslocamento do conceito de escolarização bilíngüe - quer dizer: do plano específico institucional, disciplinador, textual da escola - e

---

<sup>4</sup> O termo “Ouvintismo” e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc., sugere uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., onde os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 1998).

discutir o privilégio ideológico que a escola tem na vida política, cultural e econômica de nosso tempo. A escola já não pode ser vista simplesmente como um local de instrução. Em acordo com alguns dos teóricos da pedagogia crítica (por exemplo McLaren, 1997, entre outros) a escola é definida como um território, onde ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder.

O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, na qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. A escola atual tende a inculcar uma ideologia meritocrática, uma racionalização do conhecimento por níveis de classes sociais, uma produção e reprodução das desigualdades e enfatiza a competitividade, o logocentrismo e o etnocentrismo cultural (McLaren, 1996).

O desenvolvimento e fortalecimento das identidades pessoais e sociais é anterior, inclusive eticamente, a qualquer tipo de habilidades técnicas priorizadas pela lógica contemporânea do mercado. Esta lógica do mercado impõe, por exemplo, a inclusão dos surdos nas escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do “politicamente correto”, equívocando a dizer: “dar a todos as mesmas oportunidades”, “promover uma política da igualdade”, “opor-se à exclusão de determinados grupos sociais”, etc., porém sem responder às perguntas fundamentais - como os surdos terão as mesmas oportunidades sem uma política linguística de língua de sinais adequada? A quem os surdos devem ser iguais? Como evitar a exclusão dos surdos dentro da escola dos ouvintes?.

O ensino não é politicamente “opaco” nem neutro em seus valores e, por isso, não resulta uma tarefa simples a compreensão do papel da escola em uma sociedade dividida e fragmentada racial, social, étnica, linguística e sexualmente. A escola moderna contribui no dia a dia para esta divisão, através de quatro estratégias fundamentais: a razão instrumental - todo conhecimento deve ter uma finalidade e uma utilidade -, o controle burocrático, a cibernética das subjetividades - “estar na rede ou não estar, eis a questão”- e a lógica binária e perversa da inclusão/exclusão - onde quotidianamente se mudam as fronteiras e o significado do “pertencer ou não pertencer”.

Ao se centrar nas relações de uma suposta continuidade entre ensino e a lógica do mercado, ao mesmo tempo a escola vem negando o papel dos signos, símbolos, rituais, narrativas e formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades e as vozes dos estudantes. No geral, a escola concebe essas vozes como conflito e resolve tal problema através do mito

da cultura da pobreza ou da naturalidade das deficiências culturais e raciais. Assim, não é que a escola reflete a ideologia dominante, mas a constitui.

Neste contexto, a situação da educação bilíngüe mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino. Isto pode ser ilustrado se consideramos os mecanismos, às vezes somente burocráticos, através dos quais inclui-se a língua de sinais nos projetos institucionais. Essa inclusão é muitas vezes praticada como uma experiência controlada, com prescrições de horários, formatos específicos de atividades, seqüências preestabelecidas, etc.

Porém, não é este o único problema ou o problema mais significativo. Pode-se, de fato, “desburocratizar” a língua de sinais dentro da escola - como já se tem feito em muitos países - mas ao mesmo tempo continuar conservando e reproduzindo os mesmos objetivos, os mesmos conteúdos, as mesmas avaliações e os mesmos textos de ensino que provêm da lógica da educação como mercado - lógica de produzir surdos “mais eficazes”.

A pergunta inquietante neste sentido é, então: o que muda quando se diz que alguma coisa está mudando? Ao refletir sobre a situação da educação bilíngüe para surdos nos nossos países, pode se dizer que revela-se a existência de discursos e práticas de concessões: concessões para que a língua de sinais se oficialize e seja legitimada nas instituições; concessões para que os surdos sejam “instrutores” de língua de sinais; concessões para que o currículo incorpore, de modo fragmentário, a história e a cultura surda no seus planos de estudo, etc.

Sem desmerecer o valor histórico que assume este progresso, é evidente que o avanço é visto desde uma única perspectiva, a perspectiva “ouvintista”.

A educação bilíngüe para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática dos direitos humanos concernentes aos surdos; falta a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; falta, também, analisar em profundidade a natureza epistemológica das nossas representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

## **2. O sentido do termo “bilíngüe” na educação bilíngüe para surdos.**

Existe uma manifesta ambigüidade no que se refere ao sentido do termo “bilíngüe” na educação dos surdos. Na atualidade não é possível descrever o bilingüismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva. Para ilustrar o que acabo de



dizer, considerarei dois extremos imaginários nas práticas e nos discursos da educação bilíngüe para os surdos. Em um extremo se localizam aquelas experiências educacionais que caminham pela cornice do hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial, burocratizando, governando e administrando a língua dos surdos. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e a leitura (De Souza, 1998).

Entre esses extremos imaginários surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilingüismo, e/ou um pseudo-bilingüismo, e/ou um bilingüismo de transição, opostos à comunidade e à cultura surda e muito próximos, ideologicamente, a uma concepção de tipo integracionista.

Como já acontece em muitos projetos de educação bilíngüe para índios (por exemplo D’Angelis, 1998) também nos projetos bilíngües para surdos desenvolve-se a idéia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para poder ser como os “demais”, como a “norma”.

Desse modo, a educação bilíngüe para surdos que vem se desenvolvendo nos nossos países expressa em muitas ocasiões uma manifesta irregularidade. E isto ocorre em virtude de, no mínimo, cinco razões:

- O sentido a partir do qual se define que os surdos são bilíngües e que a pedagogia deve refletir coerentemente essa condição.
- A “ouvintização” pedagógica, quer dizer, a intenção de realizar uma educação bilíngüe somente a partir dos professores ouvintes.
- A ouvintização dos educadores surdos, isto é, a inadequada formação dos professores surdos, a partir de noções difusas e confusas sobre a “consciência política” e a “valorização da cultura e da língua dos surdos”.
- A falta de um assessoramento técnico e político competente dentro do universo da educação para os surdos.
- A tendência à experimentação, ao receio pela “coerência” que deve imperar nos princípios inovadores da educação bilíngüe para surdos.

Desde a celebração da conferência da UNESCO, em 1951, é axiomático que, ao mencionar o caráter bilíngüe de um projeto educativo, se faça menção ao direito que têm as crianças surdas, que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas em sua língua. Por isso, a materialização de uma educação bilíngüe para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída e sociolingüísticamente justificada.

### 3. As diferentes representações<sup>5</sup> sobre a surdez.

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos conceituais opostos”. Se trata, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam. Passar da naturalização da medicina à curiosidade da etnografia, como tem assinalado Lane (1992), não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova.

A literatura sobre a surdez reflete uma oposição habitualmente simplificada entre o modelo clínico e o modelo antropológico. Sem dúvida, nem todas as representações encaixam naturalmente nesta oposição e evidenciam uma ostensiva contradição entre as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos que definem a educação bilíngüe para surdos.

Para exemplificar a afirmação anterior bastaria refletir sobre o seguinte: ainda quando o modelo clínico seja definido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade - mantendo um discurso e uma prática assistencialista, em algumas representações pretendidamente antropológicas o discurso parece ser ou é, diretamente, o mesmo. A língua de sinais pode constituir, em ambos os casos, um meio eficaz para resolver a questão da oralização. Como temos notado em algumas experiências de bilingüismo, a língua de sinais deveria ser o ponto de partida, para a construção de uma política das identidades surdas e não um instrumento imediato ao serviço da língua majoritária. Em outras palavras: algumas representações sobre a surdez e a educação bilíngüe para surdos podem constituir-se em uma ferramenta conservadora e eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para a destruição da língua de sinais e a afirmação da língua “oficial”.

Em outro plano, ao descrever a surdez através de um olhar antropológico, em oposição à noção de patologia e/ou de deficiência, se obscurece a análise de um fato significativo: a surdez está efetivamente incorporada ao discurso e à prática da deficiência.

Dada a complexidade representacional sobre a surdez, e dado que não se pode falar do correto ou incorreto, da falsidade ou verdade intrínseca nas representações, apresentarei uma hipótese que tente superar a questão dos modelos conceituais - o clínico ou antropológico. Assim, pretendo definir/representar a surdez na base de três níveis diferenciados, mas politicamente interdependentes:

---

<sup>5</sup> As representações, de acordo com K. Woodward (1997) são práticas de significação e sistemas simbólicos através dos quais se produzem sentidos e nos posicionam como sujeitos.

- a surdez como diferença política;
- a surdez como experiência visual;<sup>6</sup>
- a surdez caracterizada por múltiplas identidades;
- a surdez localizada dentro do discurso da deficiência.

### **3.1. A questão da surdez como diferença política e como experiência visual.**

A ambigüidade e a hipocrisia com que se pensa e constrói a diversidade - isto é, a aceitação de um certo pluralismo, referido sempre a uma norma ideal - estão sendo hoje contestadas a partir do reconhecimento político para as diferenças.

As políticas educacionais - ou como prefere chamá-las McLaren (1997, ob. cit.) “políticas de resistência multicultural” - conduzem-nos a pensar a educação e a escola como um cenário onde a anacrônica diversidade passa a ser uma diferença politicamente reconhecida.

É certo que a diferença pode ser construída negativamente, como exclusão e normalização daqueles que são definidos como os “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”. O certo é que a diferença tem sido interpretada historicamente como diversidade, variação ou, inclusive, como deficiência. Assim, “diferença” faz parte do vocabulário escolar para caracterizar aos indivíduos, grupos, comunidades, etc., que não parecem encaixar com as descrições dos sujeitos da psicologia evolutiva, das avaliações escolares taxonômicas, dos sujeitos homogêneos do currículo escolar, etc.

Há aqui, pelo menos, três tipos de problemas em torno da “diferença”. O primeiro é de natureza representacional, isto é, o discurso e a prática que relacionam a diferença com a diversidade. O segundo problema é conceptual: o que é, que são as diferenças. O terceiro adquire uma dimensão educacional, isto é, pensar o lugar que deveriam ocupar as diferenças dentro e fora da escola.

O primeiro problema pode ser pensado no seguinte modo: a utilização do termos tais como “diversidade”, “variação”, “pluralidade”, etc, supõem sempre a existência de uma norma a través da qual circulam todos os outros, na tentativa do ser o do parecer aos demais, e perdendo assim as suas identidades para serem sujeitos centrados, estáticos. Isto significa que a norma é aquela do homem, branco, europeu, de classe media, alfabetizado,

---

<sup>6</sup> Ao definir a surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.

profissional, etc., e que a diferença deve ser compreendida como o seu oposto: mulher, negra, latina/africana/asiática, etc., pobre, analfabeta, desempregada, etc. A oposição binária parece, deste jeito, não se resolver nunca. Porém, esta oposição não é “natural”, nem forma parte de uma lógica irreversível do pensamento e da linguagem, mas é imposta pela cultura ocidental como uma estratégia privilegiada de processos permanentes de exclusão social e educacional.

A diferença, então, não deve ser entendida em oposição ao conceito de normalidade, diversidade, desvio e/ou variação. A diferença é sempre diferença; não deixa de ser diferença jamais; não representa um momento não desejado na vida das pessoas e no processo de construção das chamadas igualdades sociais; é construída histórica, social e politicamente.

### **3.2. A questão das múltiplas identidades surdas.**

“O ser Surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais.

Na última década os Estudos Culturais em Educação abordaram com especial atenção a noção de fragmentação das identidades, contradizendo às versões iluministas e sociológicas.

As rápidas e profundas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas dos últimos tempos vêm produzindo significados diferentes em relação ao estigma da surdez contrário à idéia da alteridade surda.

Como se constituem e constroem as identidades culturais dos surdos? Como elas se organizam em relações de poder dentro e fora da comunidade surda? Qual é o discurso “ouvintista” sobre os sujeitos surdos na história?

As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos, etc. Neste sentido é necessário ver à comunidade surda de uma forma ostensivamente plural.

Os surdos possuem identidades que se apresentam de forma diferenciada. A construção da identidade dependerá, entre outras coisas, da forma em que cada sujeito surdo é interpelado e interpretado no contexto no qual vive. Um surdo que vive junto com ouvintes, que consideram a surdez como alguma coisa a ser reabilitada, corrigida, pode constituir uma identidade diferente daquele que tem experiências dentro da comunidade surda.

“Atualmente sinto raiva quando não entendo e não sou entendida. Me acostume a ser surda; sinto crise de nervos e tensão por ser surda. Sonho sempre em ser ouvinte. Sinto-me

triste por não poder ir além; sinto que estou no meio de uma loucura para poder ser ouvinte”<sup>7</sup>.

O sujeito contemporâneo, “pós-moderno”, não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais.

A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os “outros”.

“Às vezes acertava na compreensão de alguma coisa. Arriscava e quase sempre sabia que estaria errada no que desejava transmitir e que teria uma captação errada do que os outros diriam” (...) “Precisava de paciência para brincar com os ouvintes. Acostumada ao brincar com surdos, o brincar com ouvintes não tinha graça (...) Sentia a rejeição dos ouvintes (...)” “Hoje vivo somente entre surdos. Não tenho vontade em voltar a viver com ouvintes ... não preciso disso. Detesto esses ouvintes que somente oralizam e que precisam ser interpretados”.

As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição”. Nos contextos sociais persiste a idéia prejudizosa de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola, continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível.

“Apesar de ter 20 anos minha mãe segue controlando todos os dias se eu me coloquei o aparelho auditivo. Muitas vezes me envolve com um abraço e se sente falta do aparelho começa a exigir”(...). Ultimamente o escondo. Ao sair da casa, o escondo onde ninguém o possa ver. Quero ter a liberdade de não ouvir. Quero ser eu mesma”.

Os surdos, nessa situação, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo numa terra do exílio. Este é o ambiente onde vive a

---

<sup>7</sup> Todos as testemunhas que aqui apresento foram tomados da pesquisa “Histórias de vida surda: Identidades em questão”, realizada por Gladis T. Perlin (1998).

grande maioria dos surdos que são filhos de ouvintes. É o ambiente da cultura dominante.

Os surdos pertencem ao grupo das culturas subalternas. Existe um lugar onde a representação das identidades pode estar presente e sempre há uma busca de espaços onde se possa aprender a usar instrumentos para o encontro com a própria identidade. Essa identidade emerge, se afirma e barra as fronteiras, transgredindo os tabus de identidade presentes na cultura dominante. Surge, então, um outro lugar de transição: a comunidade surda.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade para articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional” o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, onde organizam-se novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a estabelecer novas identidades surdas, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos desenvolvem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc., podem se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta auto-produção de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou, como a chama Wrigley (1996, ob. cit.) “A invenção quotidiana da surdez”.

Um último lugar de transição, ainda mais acentuado, é gerado dentro do movimento social surdo, cujos conteúdos podem ser descritos como “anti-ouvintistas”. Trata-se de uma luta dos surdos, entre surdos, para os surdos, para a revitalização de um estilo de vida surda. É um movimento que tenta conservar e garantir a identidade cultural do surdo. A identidade resultante é uma identidade fronteira, uma forma de identidade que vigia seu próprio território.

Em síntese, as identidades surdas se constituem de diferentes formas e a partir de diferentes representações e concepções. Se transformam de sujeito em sujeito.

### **3.3. A questão do discurso da deficiência.**

A ideologia dominante na educação dos surdos do último século está sendo incomodada, desajustada, e incluso violentamente contestada, a partir de um novo olhar sobre a surdez, onde ela é vista não como uma questão de

deficiência, mas como uma questão epistemológica (Wrigley, 1996, ob. cit.).

Ainda sendo totalmente críticos com a idéia de que os surdos sejam considerados sujeitos deficientes, é indiscutível que eles estão inscritos ao discurso dominante sobre a deficiência.

O discurso da deficiência oculta, por trás, seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema da identidade, a alteridade e, em síntese, a questão do Outro, da sua existência, da sua complexidade, dos seus matizes. O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é uma outra coisa que as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico.

A medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico onde o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, a sua vez, de uma norma invisível que todo o ordena e regula.

A educação bilíngüe para surdos pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngüe desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngüe não pode ser conceptualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”.

### **Os projetos políticos da educação bilíngüe para surdos. Do biculturalismo conservador ao multiculturalismo crítico.**

Em acordo com os dados oferecidos pela Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos -WFD- em 1995, aproximadamente 80% das pessoas surdas do mundo não recebem nenhuma educação básica, situação que agrava-se ainda mais nos países do terceiro mundo. Este dato é significativo para localizar os nossos discursos num lugar de equilíbrio, de reflexionar para quem está sendo pensado os projetos de educação bilíngüe e quem fica na periferia destas propostas. A imensa quantidade de surdos que estão fora do sistema escolar e/os que foram excluídos muito antes de terminarem sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexões.

Primeiro: a educação bilíngüe não pode ser assimilada à escolarização bilíngüe, isto é, não deve se sustentar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido exclusivamente dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política da educação bilíngüe que incorpore um conjunto determinado de sub-políticas

transcendentais para a vida dos surdos: uma política lingüística para a primeira infância, uma política das identidades surdas –o encontro entre surdos -, uma política comunitária e, finalmente, uma política dos direitos humanos. Estas sub-políticas, logicamente não universais mas circunscritas regional, histórica e culturalmente, aparecem apenas esboçadas ou praticamente dissociadas nos dispositivos pedagógicos denominados bilíngües.

A segunda reflexão orienta-se para uma discussão sobre o problema do multiculturalismo na educação dos surdos. Isto supõe uma análise sobre as maneiras a través das quais a surdez – como diferença - é construída e determinada nos projetos político/pedagógicos.

Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngüe” não supõe necessariamente um carácter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas–de neutralidade e opacidade - que determinam a proposta educativa. Desde esta perspectiva, a educação bilíngüe deve assumir a questão da diferença para não reproduzir o essencialismo monocultural, etnocêntrico e logocêntrico.

Existe, de fato, um conjunto heterogêneo de maneiras pelas quais a surdez é determinada e construída na educação e nas escolas:

### **O multiculturalismo conservador na educação bilíngüe para surdos**

Muitas experiências de educação bilíngüe conservam uma visão colonialista sobre a surdez - conservam os seus professores que não mudaram a sua formação, conservam os seus regulamentos, conservam o seu currículo, conservam a sua clínica, etc.-. O “ouvintismo” presente nestes programas reflete-se em vários níveis e em diversos espaços: permanece a idéia da supremacia do ouvinte e à biologização dos surdos –por exemplo, ao definirem uma sorte de identidade incompleta dos surdos -, praticam-se discursos evolucionistas onde os surdos são levados a estádios primitivos do desenvolvimento humano, para justificar o “fracasso” pedagógico. O conhecimento utilizado no sistema educativo nunca é questionado.

O projeto do multiculturalismo conservador é, na realidade, querer construir uma cultura comum, anulando o conceito de “fronteira” e deslegitimando as línguas minoritárias. É um boicote à própria educação bilíngüe, pois rejeita-se a idéia da etnicidade da surdez e coloca-se o “ouvintismo” como uma norma invisível a través da qual tudo é medido e julgado.



### **O multiculturalismo humanista e liberal na educação bilíngüe para surdos.**

Algumas experiências bilíngües consideram a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos - igualdade intelectual e equivalência cognitiva -. A desigualdade não dependeria de uma privação cultural dos surdos, mas de uma limitação de oportunidades sociais e educacionais. Assim, se exagera o papel da escola, supondo que as restrições econômicas e sócio-culturais existentes podem ser modificadas e reformadas dentro da instituição escolar, com o objetivo de alcançar uma relativa igualdade.

O resultado desta prática discursiva e deste dispositivo pedagógico pode-se definir como um humanismo etnocêntrico, uma opressão para aqueles que vivem situações de desigualdade histórica e que devem alcançar obrigatoriamente a igualdade.

### **O multiculturalismo liberal e progressista na educação bilíngüe para surdos.**

Um outro tipo de experiência bilíngüe tende a se aproximar e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza à surdez. Polemiza com a idéia da igualdade porque ela é considerada uma estratégia que ignora os recortes relativos à raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade dos surdos.

Ao mesmo tempo que afirma a existência da diferença, ela é pensada estaticamente como uma essência e ignora-se a história e a cultura que lhe dá sustento político. Deste modo, seriam surdos somente os surdos com maiúsculas, os surdos militantes, os surdos que formam parte dos movimentos sociais.

### **O multiculturalismo crítico na educação bilíngüe para surdos.**

A educação bilíngüe para surdos deve sublinhar o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade.

Além disto, é necessário que se compreendam as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações, e não como uma espécie de lógica natural que subjaz ao pensamento.

Por último, a educação bilíngüe deve transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos.

### **Referências Bibliográficas**

- D'Angelis, W. Língua, bilingüismo e alfabetização na escola indígena. Exposição feita no debate "Língua, bilingüismo e alfabetização na escola indígena". Campinas, 1998.
- Davis, Lennard J. Enforcing Normalcy. Disability, Deafness, and the Body. Verso, London, New York, 1995.
- Foucault, Michel. Poderes y estrategias. En M. Foucault: Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza Materiales, 1981. Original: Les revoltes Logiques, 4, 1977.
- McLaren, Peter. Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge, 1996.
- McLaren, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- Perlin, Gladis. Histórias de vida Surdas: Identidade em questão. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- Skliar, Carlos. La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva e pedagógica. Argentina: Ediunc, 1997.
- Skliar, Carlos (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- Woodward, Katheryn. Representations. London: Open University, 1997.
- Wrigley, Owen (1996). The Politics of Deafness. Gallaudet University Press.

# O conceito de *currículo* na literatura educacional crítica: uma contribuição às pesquisas no campo curricular

*Eliane Teresinha Peres\**

---

## Resumo

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de diferentes trabalhos/autores que tratam da questão do currículo escolar na perspectiva da teoria crítica. Na literatura educacional crítica, currículo é um termo complexo e com uma diversidade de significados. Este estudo apresenta o significado deste conceito para diferentes autores que produzem a teorização e as pesquisas nessa área. É, assim, uma espécie de “cartografia” da discussão curricular em diferentes países.

**Palavras-chave:** currículo escolar; teoria crítica; pesquisa educacional.

## Abstract

This article presents a bibliographical review of different works/authors who approach the question about the school curriculum in the Critical Theory perspective. In the critical educational literature, curriculum is a complex term with a diversity of senses. This study presents the sense of this concept for different authors who theorize and research this subject. This article is a “cartography” of the curricular discussion in different countries.

**Key-words:** school curriculum; Critical Theory; educational research.

---

\* Professora do Departamento de Ensino FaE/UFPEL  
Doutoranda - UFMG  
Bolsista da CAPES na Universidade de Lisboa  
Endereço: Rua Prof. Mark Athias – Lote A3 – 3º D  
1600 – Telheiras – Lisboa/PT  
E-mail: [speres@esoterica.pt](mailto:speres@esoterica.pt)

## Introdução

O texto aqui apresentado é resultado da revisão de alguns trabalhos de autores que desenvolvem pesquisas e reflexões em torno de um campo específico de estudos: o do currículo escolar. Para desenvolver este trabalho, tomei como critério, na seleção bibliográfica, as contribuições consideradas mais originais, seja por terem sido as primeiras no campo curricular a partir de uma perspectiva crítica, seja pela originalidade das proposições. Procurei ter como critério, também, a diversificação da produção segundo os diferentes países, grandes produtores da pesquisa, para tentar uma "cartografia" do que e como a discussão curricular vem acontecendo nas últimas três décadas em diferentes espaços geográficos.

Assim, subsidiam este texto os seguintes autores: Michael Young (1982<sup>1</sup>,1989), Michael Apple (1982,1989,1995), Jean Claude Forquin (1992,1993), José Gimeno Sacristán (1995,1996) e o trabalho do português José Augusto Pacheco (1996). É preciso considerar as diferenças de natureza nas produções dos autores. Longe de propor uma classificação do trabalho desses autores, é importante chamar a atenção para algumas dessas diferenças. Forquin e Pacheco, embora de forma bastante diferenciada, fazem sínteses das discussões curriculares, do pensamento de outros autores ou das tendências históricas dos estudos curriculares. Pacheco trabalha, também, numa segunda parte de seu livro, com dados empíricos sobre as mudanças curriculares nas escolas secundárias portuguesas entre 1836 e 1989. Young foi incluído neste trabalho, obviamente, pela importância do seu pensamento como um dos fundadores da Sociologia do Currículo. Apple, pela originalidade de seu pensamento e pelas contribuições no campo dos estudos curriculares, especialmente com o livro *Ideologia e Currículo* (1982). Este autor, a partir de seus trabalhos, difundiu a idéia do currículo como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Abordou, segundo sua própria *auto-análise*, desde *Ideologia e Currículo*, “o papel dos currículos escolares na criação e na recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade” (1989:34). Sacristán representa aqui a fecundidade que os estudos curriculares alcançam hoje na Espanha. Junto com Jurjo Torres Santomé, Sacristán é um dos renomados intelectuais espanhóis da área de formação docente e currículo. Hoje não é possível discutir as questões curriculares sem mencionar os esforços de teorização e de pesquisa vindos dos intelectuais daquele país.

---

<sup>1</sup>Este texto é a tradução do artigo "An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge", publicado originalmente em *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education* (1971).

Mais dois trabalhos foram aqui incluídos pela relevância das discussões que propõem para o presente texto: um do espanhol Joan Rué (1996), porque faz uma *classificação* dos diferentes conceitos de currículo e outro da argentina Flávia Terigi (1993), porque seu trabalho objetiva discutir as diferentes visões de currículo e faz, também, de alguma forma, uma classificação de autores/conceitos.

Ivor Goodson (1995a, 1995b) é hoje, muito especialmente para a história do currículo e das disciplinas escolares, um importante referencial. Foi, portanto, incluído nesta discussão porque o conjunto de sua obra revela importantes contribuições teóricas e conceituais para o campo curricular.

Este texto, longe de esgotar a reflexão conceitual sobre currículo, tem apenas o objetivo de problematizar e apresentar algumas das principais contribuições sobre esse controverso, ambíguo e emergente objeto de pesquisa educacional: os currículos escolares.

### **Algumas noções de currículo na literatura contemporânea**

Atualmente há, sem dúvida, uma grande produção no campo do currículo. O uso do termo *currículo* tornou-se, na linguagem educacional, amplamente generalizado. Não há, porém, consenso sobre este conceito. Segundo Pacheco (1996), o termo currículo originou uma grande confusão terminológica. O autor refere-se a currículo como um conceito polissêmico, carregado de ambigüidades, não possuindo sentido unívoco, com falta de precisão. Sacristán (1996:36) afirma que “discutir currículo significa discutir um conceito escorregadio”. Goodson (1995a) sinaliza para essa dificuldade quando diz que “um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído e negociado em vários níveis e campos” (p.67). Assim, colocam-se questões como: qual é realmente o significado do termo currículo? A que estamos nos referindo quando falamos em currículo? A que aspecto ou aspectos do fenômeno educativo refere-se o termo currículo? Estas parecem algumas das questões fundamentais para qualquer trabalho que se proponha discutir currículo, seja ele em uma perspectiva sociológica, histórica, filosófica ou pedagógica.

A teoria curricular crítica redefiniu o conceito de currículo. De um conceito extremamente restrito - currículo como o plano/programa de ensino - até um conceito que abarca todas as experiências educativas - conjunto das experiências escolares vivenciadas pelos alunos/professores - há uma longa trajetória da pesquisa e da teoria curricular. Não pretendo aqui discutir o desenvolvimento das teorias curriculares nem historiar o conceito de currículo no interior de diferentes tendências, tampouco

apresentar a etimologia da palavra currículo ou as origens do termo<sup>2</sup>. O objetivo é apresentar algumas idéias de autores que, *grosso modo*, pertencem a uma mesma corrente de pensamento: a teoria crítica. Antes disso é necessário, porém, algumas considerações iniciais.

Na idéia de currículo como o plano de ensino, sob a influência americana, especialmente com os trabalhos de R. Tyler (1979) e H. Taba (1962), a “ênfase foi posta na apresentação de formas *racionais* e *científicas* de projeto e implementação curriculares” (Goodson, 1995a:48). Se esse conceito é insuficiente e está associado a uma determinada teoria curricular e, mais do que isso, a uma determinada visão de mundo e a uma concepção de escola e de prática docente que se considera hoje problemáticas, o conceito de currículo como conjunto de todas as atividades docentes e discentes não deixa, também, de ter alguns problemas. Flávia Terigi (1993) argumenta que o currículo como o “todo educativo” produz um excessivo “estiramento” que pode resultar insuficiente. Afirma a autora que “é tanto o que abrange [o conceito], que abrange tudo, ou quase tudo; o que é o mesmo que dizer que [o conceito] perdeu sua capacidade discriminativa” (p.3). Ela analisa o campo curricular como estando em uma situação de esfacelamento, “no sentido que se chegou a um estado em que tudo o que acontece na instituição escolar e no sistema educativo é, de maneira indiferenciada, ‘currículo’. O efeito é paradoxal: a hipertrofia do campo estaria levando-o, segundo vários diagnósticos, à sua própria dissolução” (p.3)<sup>3</sup>. Forquin (1993:23), também chama a atenção, apoiado em Robin Barrow, para o fato de que a extensão da palavra currículo pode acabar fazendo com que ela perca toda a sua especificidade semântica.

Penso que a proposição de currículo como o “todo educativo” constituiu um esforço da teoria curricular crítica para chamar a atenção entre as diferenças daquilo que é postulado, planejado externamente e o que realmente acontece em sala de aula. Neste sentido, considero a proposição válida. No entanto, por outro lado, tal conceito não permite estabelecer as relações entre as partes constitutivas do ato educativo. Assim, os autores que se alinham com esta conceitualização buscam, ao contraporem os aspectos da prática com as definições prévias da prática e as relações entre ambas, ou as influências de uma sobre a outra, uma alternativa: a proposição dos conceitos de *currículo formal* e *currículo real* para estabelecer a diferença entre o planejado e o “vivido” em sala de aula. Aqui, sob o mesmo entendimento, os autores usam diferentes expressões: para Sacristán, currículo escrito e currículo real ou em ação; para Apple, currículo

---

<sup>2</sup>O estudo das origens do termo currículo foi adequadamente estudado por David Hamilton (1992).

<sup>3</sup>A tradução das citações do texto de Flávia Terigi e, adiante, do texto de Joan Rué, são de minha responsabilidade.

explícito, formal, manifesto, expresso e currículo em uso; para Forquin, currículo formal e currículo real; para Goodson, currículo pré-ativo e currículo interativo, ou ainda, currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula ou ativo; para Young, currículo como fato e currículo como prática. Assim, considerando as especificidades de cada autor há, ao que tudo indica, uma concordância: a de que o currículo tem, pelo menos, duas dimensões: a dimensão das decisões prévias e a do “vivido em sala de aula”. Cada um dos autores, tomados como referência neste texto, dá um tratamento diferenciado a estas duas dimensões.

Michael Young - principal representante da Nova Sociologia da Educação (NSE) - lançou, primeiramente, a idéia de que os programas escolares são “construções sociais” que “nascem, persistem e se transformam” (1982:158) articulados com interesses sociais das classes dominantes e com relações de poder, traduzindo pressupostos ideológicos. Young argumentou, também, que “as disciplinas escolares são uma forma histórica particular de sistematizar conhecimento” (1989:30). A questão da hierarquização dos saberes escolares mereceu desse autor um destaque especial.

O próprio Young chama a atenção para o fato de que as perspectivas inauguradas pela NSE foram uma “ameaça a algo quase sagrado”, principalmente ao “sugerir que o currículo acadêmico não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição” (1989:32). É também o próprio Young quem vai traçar a contribuição mais marcante da NSE: a compreensão de que o currículo é um processo de seleção e de exclusão do conhecimento escolar cujo processo é permeado por “relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla”(1989:34). Forquin (1992), de alguma forma, se aproxima dessa conceituação de currículo. Currículo, para ele, é o processo de seleção no interior da cultura, dos conhecimentos, das atitudes e dos valores transmitidos na escola.

Na esteira das proposições feitas por Young na década de 70, o conceito de currículo como uma “invenção social” subsidiou estudos e pesquisas posteriores. Forquin (1993), afirma que as contribuições de Young foram importantes principalmente pela fecundidade das questões que sugeriram e pelas perspectivas que abriram no campo da pesquisa educacional.

Goodson (1995a) apresenta três autores que propuseram um conceito dual de currículo: P. Jackson<sup>4</sup> com a proposição dos termos *definição pré-ativa e realização interativa de currículo* - o que demonstra que Goodson se

---

<sup>4</sup>Jackson P. *Life in Classrooms*. Nova Iorque, Holt Rinehart and Winston Inc, 1968.

apropriou da conceituação proposta por Jackson e que essa não é uma terminologia original no seu pensamento; Maxine Greene<sup>5</sup> com a noção de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (p.18), em justaposição a uma noção de currículo como “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive”(p.18); e, por fim, Goodson apresenta a distinção feita por Michael Young<sup>6</sup>: *currículo como fato*, que responde, segundo Goodson, “pela priorização do 'estabelecimento' intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito”, e *currículo como prática* que “dá precedência à ação contemporânea e faz concessão à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa” (Goodson, 1995a:19).

Mesmo considerando as importantes contribuições de M. Young, seus estudos careceram de dados empíricos. Assim, não é possível dizer que Young tenha se dedicado à pesquisa de uma ou de outra das dimensões do currículo: pré-ativa ou interativa.

Já Goodson, mesmo considerando que chama a atenção, em vários momentos, para necessidade de articular as dimensões pré-ativas e interativas do currículo na pesquisa e na análise da escolarização, privilegia claramente a primeira em detrimento da segunda e argumenta:

Iniciar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (1995a:27).

Goodson privilegia a dimensão pré-ativa do currículo porque sua análise é, fundamentalmente, sobre a gênese das disciplinas escolares, sobre os conflitos curriculares e, principalmente, sobre como e porque esta forma de escolarização que conhecemos hoje, se legitimou. A discussão sobre o pensamento de Goodson poderia se estender. Por ora, basta registrar seu investimento de pesquisa no nível pré-ativo do currículo e o registro de que o autor trabalha na perspectiva de currículo como *construção social*, como *invenção de tradição*.

---

<sup>5</sup>Greene, M. Curriculum and Consciousness. The Record, 1971.

<sup>6</sup>Young, M. e Whitty, G. *Society, State and Schooling*. Lewes, Falmer Press, 1977.



O recente trabalho de José Augusto Pacheco (1996) de alguma forma também privilegia a dimensão pré-ativa dos currículos - embora sendo um trabalho diferente do desenvolvido por Goodson, porque é um estudo das reformas entre 1836 e 1989 no sistema secundário português. Saliento que essa obra - pela sua especificidade - mereceria uma atenção mais apurada. Aponto, apenas, para um indicador da dificuldade de trabalhar com o conceito de currículo. Nessa obra, encontram-se por volta de vinte e cinco conceituações diferentes de currículo. O autor se propõe a discutir conceitualmente currículo, a fazer uma “varredura” nas diferentes teorias curriculares, nas perspectivas de investigação curricular e nos processos de desenvolvimento curricular, lançando muitas críticas especialmente ao que classifica como teoria técnica. Acaba operando, porém, em sua pesquisa empírica, com o conceito de currículo como plano/programa de ensino. A análise que empreende das reformas do sistema de ensino português tem como preocupação básica as disciplinas que ora aparecem, ora desaparecem dos planos curriculares, as oscilações nas cargas horárias, entre outras coisas desta natureza. “Temos como objecto de estudo quer a legislação escolar (...) quer as decisões e interpretações tomadas ao nível da escola” (1996:170), diz o autor, embora acabe privilegiando a análise da primeira.

Compreender as relações entre conhecimentos manifestos e ocultos transmitidos pela escola tem sido o empreendimento teórico de Michael Apple. A contribuição de Apple tem sido, sem dúvida, a de explicitar as relações entre a forma e o conteúdo do currículo escolar e a manutenção da hegemonia das classes dominantes. É, segundo Apple, pelos conhecimentos escolares e pela sua forma de organização e distribuição que a dominação econômica e cultural se mantém na sociedade capitalista. Isto, sem dúvida, foi - e continua sendo - fundamental para a pesquisa educacional.

Sem desmerecer, no entanto, as contribuições do pensamento de Apple, ele é absolutamente impreciso quanto ao conceito de currículo, especialmente em *Ideologia e Currículo* e *Educação e Poder*. A preocupação maior de Apple é, na realidade, com o *currículo oculto*, conceito que toma de empréstimo de Jackson (1968), como sendo a “distribuição tácita de normas, valores e tendências que se realiza simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos” (Apple, 1982:27). Apple também fala do *corpus formal do conhecimento escolar* que subentende-se como sendo o que denomina de currículo manifesto, expresso, explícito ou formal. A esta idéia Apple normalmente contrapõe o conceito de currículo oculto. Para ele, o currículo oculto pode estar presente tanto no currículo formal quanto no currículo em uso.

No trabalho que segue *Ideologia e Currículo e Educação e Poder, Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação* (publicado no Brasil em 1995), Apple se propõe a examinar as formas de controle dos docentes e do currículo. Para tanto, trabalha com a noção de *texto*, com o intuito de examinar o processo pelo qual o currículo chega aos docentes. Se não é possível afirmar que ele trata *texto* como sinônimo de currículo é possível dizer que nessa noção subjaz a idéia de que o *texto* é uma dimensão do currículo. Penso também que ela tem relação com a noção de *texto curricular* de José G. Sacristán. Para clarear, tomemos as palavras de Apple:

A noção de texto é aqui entendida de forma ampla, com o objetivo de incluir dois elementos. Em primeiro lugar, o próprio livro-texto. Quer nós gostemos ou não, nos Estados Unidos e num número crescente de países, o currículo na maioria das escolas é definido pelo livro-texto de leitura, matemática, estudos sociais, ciências etc, o qual é padronizado e está destinado a uma série específica. (...)

Em segundo lugar, a idéia de texto inclui não apenas aquilo que os/as alunos/as devem ler em nossa sala de aula ou aquilo que os/as professores/as têm que considerar ao fazer (ou não fazer) escolhas. Inclui também livros e propostas que foram distribuídos aos/às educadores/as e ao público em geral por grupos específicos para influenciar nossas decisões sobre o que deveria ser ensinado nas escolas e como deveria ser o trabalho dos/as professores/as (1995:12).

Com a noção de *texto* Apple dá *materialidade* ao currículo escolar. Sacristán propõe, também, em um dos seus trabalhos o conceito de *texto curricular*. Nas duas produções de Sacristán tomadas aqui, pode-se observar um movimento interessante. No primeiro texto, *Currículo e diversidade cultural*, publicado no Brasil em 1995<sup>7</sup>, Sacristán conceitua currículo como “a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (p.86). Esse alargamento do conceito *obriga* Sacristán a estabelecer a diferença entre currículo escrito, como a “expressão dos conteúdos que são regulamentados para a escolaridade”, embora, afirma o autor, “acreditemos que seu poder determinante para a prática seja muito limitado”(p.85), e currículo real como a “consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e

---

<sup>7</sup>O texto foi , porém, traduzido do original que é de 1992.

de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (p.86). Mas, o mais interessante de se observar é que, nesse mesmo trabalho, Sacristán é absolutamente céptico em relação à importância da análise do currículo escrito. Diz o autor que:

Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno (1995:88).

Ao referir-se ao projeto de um currículo multicultural - introdução de perspectivas diferentes e das várias culturas nos conteúdos que são propostos pela escolarização - Sacristán argumenta que é *relativamente fácil* garantir as mudanças nas intenções daquilo que se quer transmitir na escola. Penso que Sacristán simplifica em demasia, naturaliza, um processo que é conflituoso, permeado por relações assimétricas e por disputas de diferentes grupos. Mesmo considerando que o que Sacristán pretendeu com essa discussão foi argumentar que a introdução de uma perspectiva multicultural no currículo escrito não garante que isto seja alcançado na experiência real dos alunos em sala de aula, que a implantação de um currículo multicultural não passa apenas pela mudança no currículo escrito mas pela transformação dos processos internos da escola, dizer que é *fácil* introduzir modificações nas definições prévias é simplificar demasiadamente um processo que é, por sua natureza, complexo. Há, aqui, uma distância muito grande em relação às proposições de Goodson, para quem é fundamental conhecer as lutas precedentes em torno das definições pré-ativas do currículo para entender as formas de escolarização legitimadas historicamente. Afirmar que transformações no currículo escrito não garantem transformações nos processos internos de sala de aula é algo pertinente, pois aponta para a complexidade da equação currículo pré-ativo / práticas escolares. Afirmar, contudo, que essas transformações são *fáceis* e não importam tanto quanto as experiências vividas é uma simplificação excessiva do processo. Goodson diz apropriadamente que é “politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que o importante é a prática em sala de aula” (1995a:20/21).

Observo que Sacristán não cita, nesse trabalho, autores como Apple, Forquin, Goodson, o que acontece em seu artigo *Escolarização e cultura: a dupla determinação* (1996)<sup>8</sup>. É nítida a influência, nesse artigo, das idéias de Forquin na discussão que Sacristán faz do currículo como seleção da

---

<sup>8</sup>Não há indicação de que o texto tenha sido publicado anteriormente. Estou considerando que ele foi escrito nesse período e apresentado, originalmente, no *III Seminário de Reestruturação Curricular* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, responsável pela publicação onde se encontra o referido texto.

cultura, de uma cultura *sui generis*; do currículo como uma versão particular da cultura. Nesse trabalho, Sacristán apresenta, também, uma visão diferente em relação à importância da análise da prática em detrimento das intenções curriculares explícitas. Caracterizando agora as definições prévias da prática como *texto curricular* afirma, demonstrando uma mudança de direção em relação ao trabalho anteriormente citado:

Se os estudos críticos das últimas décadas demonstraram a necessidade de decodificar a prática real para explicitar a cultura vivida e poder ter uma consciência mais clara do que é cultura na escola, não é menos certo que o texto curricular é muito importante, porque a análise deste texto nos permite descobrir tanto os códigos culturais e educacionais que propaga, quanto algumas forças não estritamente institucionais nem pedagógicas, mas de tipo social, político, macroestrutural, etc., que governam a realidade (1996:43).

Ou ainda:

Se é certo que os estudos curriculares, nas últimas décadas, nos têm levado a compreender o currículo como uma práxis cultural que se plasma em práticas educacionais, também se está recuperando cada vez mais, talvez como reação, o valor das análises dos currículos públicos, porque eles são divulgadores muito transcendentais de códigos de comportamento cultural e pedagógico, porque funcionam como veículos de ideologia pedagógica, através de um discurso que se propaga por canais muito diversos e potentes. As propostas de currículo em forma de texto, a codificação da cultura que queremos recriar, não se instala na realidade em forma de práticas culturais à margem de pessoas, materiais e contextos (...), mas são propostas de política cultural com grande carga simbólica nos sistemas educacionais... (1996:44).

O próprio conceito de currículo de Sacristán mereceu, aqui, uma reconsideração. Para ele, nesse trabalho, currículo é um “*regulador da prática* de estudantes, professores e instituições, da avaliação, dos alunos, da normalização cultural” (p.35/36). É, segundo o autor, “o plano diretor da prática dos professores, de estudantes e escolas; funções que passa a desempenhar mais claramente quando se ampliam e universalizam sistemas educacionais nacionais, quando se cria um aparato escolar completo” (p.36). Aqui é perceptível a influência de estudos históricos como os de David Hamilton e Ivor Goodson que o autor chega a citar. Assinala, também, para a complexificação que Sacristán passou a estabelecer entre o texto

curricular e a prática pedagógica. Definições do currículo como o *instrumento regulador da prática* ou *instrumento ordenador do aparato escolar*, ou ainda, como o *plano diretor da prática dos professores*, apontam, agora na produção de Sacristán, para a compreensão de que a prática não tem esse grau de autonomia completa que transparecia na produção anterior. Se o texto curricular não determina de forma absoluta a prática docente, ele também não é um fenômeno aleatório, que não obedece determinação alguma. A relação entre as definições pré-ativas e as práticas escolares estão ainda a merecer atenção nas pesquisas educacionais, é o mínimo que se pode dizer.

A questão da determinação e/ou da autonomia do texto curricular em relação à prática docente parece estar no âmago das discussões curriculares, embora em alguns casos ela não seja explicitada. Na própria proposição conceitual esta relação está colocada. Veja-se a classificação proposta por Joan Rué (1996). Em seu trabalho, o autor apresenta três concepções distintas de currículo: 1) currículo como estrutura acadêmica ou plano de estudos, que se sustenta, segundo o autor, na crença de que planos determinam a prática docente e a qualidade curricular; 2) o currículo como contexto normativo da interação educativa, sendo assim, diz o autor citando Goodson, “o conjunto das normas legais, culturais e contextuais, desde as legislativas até as impulsionadas pelas orientações oficiais e o desenho dos materiais oferecidos que regulam de fato a atuação de professores e alunos” (p.60). Assim, afirma Rué, isto seria um “processo relativamente complexo integrado pelas prescrições, os referentes contextuais e a adaptação da atuação prática e desenvolvida pelas equipes e docentes individualmente, explicaria uma prática qualquer, segundo esta perspectiva” (p.61); 3) o currículo como experiência educativa, que assinala a distância entre currículo oficial e o que é realmente vivido pelos alunos. “Currículo como experiência não estaria determinado por planos, intenções ou finalidades pretendidas. Tampouco seria uma consequência direta das normas, das condições legais e materiais, das culturas ou das tradições acadêmicas, por mais condicionante que seja sua influência” (p.62).

A primeira proposição do conceito de currículo, por um lado, indica uma idéia de determinação do texto curricular sobre a prática docente, a terceira, de outro lado, sugere a idéia da autonomia da prática em relação às regulações curriculares. Ambas são, no meu entendimento, simplificadoras. A segunda proposição de currículo como *contexto normativo* - influencia a prática, mas não a determina e *não é* a prática - parece sinalizar para uma relação complexa e de interdependência entre o texto curricular e a prática docente. O texto curricular não determina a prática, mas estabelece parâmetros e estes parâmetros é que podem ser subvertidos, interpretados,

re-interpretados, negociados pelos docentes em situações concretas de sala de aula.

É preciso considerar que as regulações curriculares serão, sempre, um “quadro e um conjunto de significados” (Sacristán, 1996:36) e de referências para alunos e para professores. Nem que seja para negá-los no cotidiano escolar!

## Considerações finais

Pelo exposto fica claro que operar com o conceito de currículo, na pesquisa educacional, é hoje uma difícil tarefa. Significa movimentar-se em um terreno arenoso. Requer, por um lado, um aprofundamento teórico e conceitual bastante cuidadoso e, por outro, uma opção bastante criteriosa. Penso, no entanto, que a conceituação de texto curricular poderá potencializar as abordagens no campo curricular. Texto curricular entendido como o conjunto das propostas, das normas, das ordenações, das regulações que definem as funções da escola, os modos de organização escolar, os conhecimentos, as atitudes, os valores considerados legítimos de serem veiculados no espaço escolar, os processos pedagógicos. Eles estão expressos nos livros didáticos e paradidáticos, nos planos e programas de ensino, nas normas legais e orientações oficiais, nos pareceres, nas leis e nos decretos educacionais, nos manuais e orientações dos cursos de formação, nas idéias e teorias pedagógicas, nas normas coletivas do corpo profissional dos professores. Texto curricular precisa ser entendido, também, como processo de seleção, de disputas, resultados de conflitos, de negociação, de construção, de divergências, de representações desiguais de diferentes grupos sociais. E é esta, sem dúvida, a função da teorização e da pesquisa curricular: desnaturalizar o conhecimento escolar, historicizar e expor as arbitrariedades das decisões curriculares<sup>9</sup>.

Reafirmo que o objetivo deste trabalho foi apenas o de problematizar o tratamento e o uso do conceito de *currículo* a partir de *alguns* autores que considerei representativos da teoria crítica de currículo. Penso, contudo, que outros trabalhos, tomando outras contribuições e outras vertentes teóricas, devam ser feitos. Considero, por exemplo, que uma importante contribuição seria um estudo que “escrutinasse” o conceito de currículo nas teorias pós-modernas<sup>10</sup>, que confrontasse, do ponto de vista conceitual, os trabalhos das

---

<sup>9</sup>A proposição do conceito de *currículo como texto* é, aqui, apenas indicativa. Esta é, sem dúvida, uma questão muito complexa. Tomaz Tadeu da Silva, em trabalho recente, desenvolveu a idéia de currículo como texto, como discurso, como signo, como prática de significação (1998:13).

<sup>10</sup>É também de Tomaz Tadeu da Silva um estudo sobre o currículo na perspectiva pós-estruturalista. No trabalho *Currículo e cultura como prática de significação* (1997), o autor aborda o currículo escolar como *prática cultural* e como *prática de significação*.

chamadas teorias pós-modernas, tanto **internamente** quanto **externamente**, ou seja, comparando-as com as proposições de outras correntes teóricas. Um estudo que explicitasse, por exemplo, quais são as aproximações e as diferenças no tratamento das questões curriculares entre os estudos pós-modernos e as teorias críticas. Têm circulado no meio acadêmico brasileiro trabalhos de autores como, por exemplo, Thomas Popkewitz (1994) e Cleo Cherryholmes (1993), de orientação marcadamente pós-estruturalista. Considero que seriam significativos para o campo curricular trabalhos que buscassem responder algumas questões como: qual tem sido o impacto dessa literatura nos estudos curriculares? Qual a contribuição desses trabalhos para o avanço conceitual da área? Como se dá a apropriação das idéias desses autores nos meios acadêmicos brasileiros? Confrontar autores, perspectivas, metodologias, campos conceituais, torna-se cada vez mais importante em uma área que vem crescendo significativamente nos últimos anos no Brasil, como é o caso dos estudos curriculares. Um segundo tipo de trabalho que considero relevante seria sobre as formas de *apropriação* (Michel de Certeau, 1994) das diferentes perspectivas teóricas de currículo pelos *curriculistas* brasileiros e, também, pelos vários trabalhos de investigação nessa área em curso no Brasil, especialmente nos estudos produzidos nos últimos anos no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Isso nos permitiria um conhecimento sobre o processo de circulação, de apropriação e do uso dos diferentes quadros de referência do campo curricular entre os pesquisadores brasileiros. Entender o fluxo e o refluxo das teorias e dos autores de um determinado campo de investigação é sempre um trabalho válido e necessário, pois permite entender a própria dinâmica da área. Permite, também e principalmente, historicizar o processo de produção do conhecimento. Sem isso, corremos o risco de tomar conceitos ou autores de forma abstrata e, por vezes, inapropriada.

## Referências Bibliográficas

- Apple, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.  
Apple, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.  
Apple, Michael. *Trabalho Docente e Textos: economia das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- Certau, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Cherryholmes, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Forquin, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, Nº 5, 1992.
- Forquin, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Goodson, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- Goodson, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, António (org.) *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.
- Hamilton, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: *Teoria e Educação*. Dossiê História da Educação. Nº 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- Pacheco, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Portugal: Ed. Porto, 1996.
- Popkewitz, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Rué, Joan. Currículo: Concepciones y prácticas. In: *Cuadernos de Pedagogía: Tendencias educativas hoy*. Nº 253. Barcelona. Diciembre, 1996.
- Sacristán. José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T.T. e Moreira, A. F. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Sacristán, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: Silva, L.H., Azevedo, J.C., Santos, E.S. (orgs.) *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- Silva, Tomaz Tadeu. *Currículo e cultura como prática de significação*. 20ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1997.
- Silva, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998.
- Terigi, Flávia. *Notas para una genealogia del curriculum*. Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Ministério del Cultura y Educación (MCE), Buenos Aires, 1993. (Texto mimeo)
- Young, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: Grácio, Sérgio e Stoer, Stephen (org.). *Sociologia da Educação II - Antologia*. A



*construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.

Young, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica a "nova sociologia da educação". In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14(1): jan/jun, 1989.



# Cartas de viagem (um exame das cartas de Pero Vaz de Caminha e de Manoel da Nóbrega)

*Jarbas Santos Vieira\**

---

## **Resumo**

Este ensaio foi escrito com base na leitura de alguns trabalhos sobre Estudos Culturais\*\* e busca, a partir da carta do "descobrimento" do Brasil escrita por Pero Vaz de Caminha, e da primeira carta do padre Manoel da Nóbrega sobre as gentes da nova colônia portuguesa, examinar como esses discursos construíram, para o ente chamado Europa, os significados e identidades do "resto do mundo" não-europeu. Ao mesmo tempo, o ensaio pretende, em toda a sua extensão, demonstrar como esses discursos contribuíram para a codificação e legitimação da dominação econômica, política e cultural da Europa sobre o continente latino-americano.

**Palavras-chave:** estudos culturais, análise do discurso, colonialismo.

## **Abstract**

This essay intends to understand, from Cultural Studies perspective, how the discourses of Pero Vaz de Caminha's letter of "discover" of Brazil and priest Manoel da Nóbrega's first letter about native people who lived in the new Portuguese colony, construct non-European world's meanings and identities for the entity called Europe. At the same time, there is throughout the essay an intention to demonstrate how those discourses have been contributing to codification and legitimization of economic, political and cultural domination of Europe on the Latin American continent.

**Key-words:** cultural studies; discourse analysis; colonialism.

---

\* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Independente das hipóteses sobre a origem dos povos da América<sup>1</sup>, os europeus que aqui chegaram no século XVI encontraram sociedades já estabelecidas. Inca, Jê, Nu-Aruak, Karib e Tupi eram alguns dos grupos étnicos que habitavam o continente sul americano, formando culturas tão diferentes quanto as existentes na Europa. A carta escrita por Pero Vaz de Caminha e as cartas do padre Manoel da Nóbrega, por exemplo, estão entre os primeiros documentos sobre o impacto desses contatos interculturais entre os povos da América Latina e da Europa. As cartas produziram a primeira leitura (discurso) oficial dos luso-europeus sobre a natureza e as “gentes” da “terra nova”<sup>2</sup>. Leitura marcada pelo estranhamento do ‘outro’ nativo, pela necessidade de conhecê-lo, e do europeu fazer-se conhecido como conquistador — “evangelizador”.

Neste ensaio, considero a carta de Pero Vaz de Caminha — escrivão oficial da frota comandada por Pedro Álvares Cabral — o primeiro documento público sobre o “descobrimento” do Brasil<sup>3</sup>. Na mesma direção, as cartas do padre Manoel da Nóbrega, escritas entre 1549 e 1560, produziram as primeiras leituras sobre a vida e os costumes das gentes da “terra nova” e dos europeus que para ela migraram<sup>4</sup>.

Os discursos inscritos nesses documentos se desenvolveram como uma “pintura verbal”<sup>5</sup> sobre a “realidade”, produzindo significados que se confundiam com a “própria realidade” encontrada pelos europeus. Significados estabelecidos através das diferenças culturais, morais, físicas, geográficas, etc., entre os “índios” e os “civilizados”. Diferenças estabelecidas através de uma linguagem marcadamente salvacionista e

<sup>1</sup> Na primeira metade do nosso século, um antropólogo norte-americano, Ales Hrdlick, defendeu a tese de que toda a América pré-colombiana descendia de raças mongolóides que teriam atravessado o estreito de Bering, ocupando a parte setentrional da América e alcançando, mais tarde, a parte sul do continente, através do istmo do Panamá. Mas representantes da Escola Histórico-Cultural francesa, especialmente Paul Rivet, defendem a tese de quatro grandes migrações humanas para a América: mongolóide, australiana, polinésia e esquimó. Tais movimentos de migração ocorreram no período holoceno (cerca de 20.000 anos atrás).

<sup>2</sup> “Terra nova” foi a primeira expressão utilizada por Pero Vaz de Caminha para nomear o continente “descoberto” pela armada de Cabral. Uma expressão que revela, de algum modo, a perspectiva colonizadora dos portugueses e o conseqüente desprezo pelos habitantes nativos da América do Sul.

<sup>3</sup> O historiador da Universidade de Lisboa, professor Jorge Couto, defende que o primeiro português a confirmar a existência de terras além-mar foi o navegador Duarte Pacheco Pereira, que desembarcou entre novembro e dezembro de 1498 nas proximidades da fronteira do Maranhão com o Pará. No entanto, o “achado” do navegador foi mantido em segredo por ordens de D. Manuel I, pois as terras encontravam-se em território espanhol segundo o Tratado de Tordesilhas (1494) (Evelyn, 1997).

<sup>4</sup> No que aqui interessa, será examinada a carta escrita em 1549 (provavelmente numa segunda-feira do dia 15 de abril, segundo Afrânio Peixoto (Peixoto, 1988)) ao padre Mestre Simão Rodrigues de Azevedo que se encontrava na Europa.

<sup>5</sup> Mary Pratt utiliza a metáfora da pintura para discutir a produção do ‘outro’ pelo conquistador europeu da época vitoriana. Ela diz: “*a metáfora da pintura é sugestiva. Se a cena é uma pintura, então [o conquistador] é ao mesmo tempo o observador a julgá-la e apreciá-la, e o pintor verbal que a produz para ‘outros’.* Da analogia da pintura decorre que aquilo que [o conquistador] vê é tudo o que há, e que o cenário devia ser visto de onde [o conquistador] emergiu sobre ele. Assim a cena é detidamente organizada com referência a seu ponto de vantagem, e é estática” (Pratt, 1992 : 9).

mercantilista. Os escritores das cartas — “pintores verbais” — produziram o ‘outro’ não-europeu através de um discurso que se equilibrou entre a “missão” evangelizadora-cruzadista e as necessidades mercantilistas e de revigoramento do Estado monárquico português — sua expansão militar e política. A leitura do ‘outro’ equilibrou-se entre esses interesses, ora complementares, ora conflitivos.

Nesse sentido, o exame das cartas é feito em relação à expansão econômica e política de Portugal (Europa) desde as grandes navegações, mostrando como os europeus escreveram sobre partes não-europeias do mundo e como esses escritos comprometeram “*o público leitor das metrópoles em (ou com) empreendimentos expansionistas cujos benefícios materiais foram acumulados por muito poucos*” (Pratt, 1992 : 3). E mais, a leitura desses documentos associa os relatos sobre a “terra nova” com determinadas transições históricas vividas por Portugal no final do século XV e começo do século XVI.

No caso deste ensaio, o foco de exame recai nas retóricas (práticas representacionais) produzidas pelos luso-europeus<sup>6</sup> sobre a “terra nova”, não ignorando, porém, os fenômenos de transculturação que ocorrem nas “zonas de contato”<sup>7</sup>, pois,

(...) embora povos subjogados não possam de pronto controlar aquilo que emana da cultura dominante, eles sem dúvida determinam, em graus que variam, aquilo que absorvem para si, e para quê o usarão. A transculturação é um fenômeno da zona de contato (Pratt, 1992 : 4).

Levar em conta o fenômeno da transculturação é concordar com Pratt quando diz que,

(...) o ente de nome Europa foi construído tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Pode-se dizer isto de seus estilos de representação? Enquanto a metrópole imperial tende a

---

<sup>6</sup> Neste ensaio não pretendo suavizar uma perspectiva redutora da colonização portuguesa no Brasil. Não busco, também, fazer uma crítica ideológica ou literária. “*Ambos esses projetos fundam-se (...) na metrópole; conceder-lhes autonomia ou completude reafirmaria a autoridade da metrópole em seus próprios termos (exatamente aquilo que os escritores de viagem são, freqüentemente acusados de fazer)*” (Pratt, 1992 : 4).

<sup>7</sup> “Zonas de contato” tenta invocar a co-presença espaço-temporal de sujeitos previamente separados por disjunturas geográficas e históricas, e cujas trajetórias agora se cortam. Ao usar o termo “contato” pretendo destacar as dimensões interativas, improvisadoras, dos choques coloniais, tão facilmente ignoradas e suprimidas por relatos difusionistas de conquista e dominação. Uma perspectiva de “contato” dá ênfase a como os sujeitos são construídos nas e por relações mútuas. Essa perspectiva trata as relações entre colonizadores e colonizados (ou viajantes e “viajados”) não em termos de separação ou apartheid, mas como co-presença, interação, entrelaçando compressões e práticas, seguidamente no interior de radicalmente assimétricas relações de poder” (Pratt, 1992 : 5).

compreender-se como a determinadora da periferia (no fulgor que emana da missão civilizadora, ou no fluxo monetário do desenvolvimento, por exemplo) torna-se cega, de hábito, frente às formas pelas quais a periferia a determina, começando, talvez, pela necessidade obsessiva daquela de apresentar-se e re-(a)presentar, continuamente, suas periferias e seus outros a si própria. A literatura de viagem, dentre outras instituições, é fortemente organizada a serviço daquele imperativo. Do mesmo modo, alguém poderia acrescentar, o é grande parte da história literária da Europa (Idem, p. 4).

O exame da representação européia não ignora “o espaço dos embates coloniais, o espaço onde povos separados geograficamente e historicamente entram em contato e estabelecem relações dotadas de movimento, geralmente envolvendo condições de coerção, de radical desigualdade, e de conflito ingovernável” (Idem, p. 4). Dentro dessas relações, as estratégias de representação utilizadas pelo conquistador asseguravam a inocência e a hegemonia do europeu perante o “resto do mundo”. O discurso produzido através das cartas “escolhe seu objeto e dele se apropria” (Idem, p. 5), estabelecendo seu significado e determinando sua identidade. Nesse sentido, a “terra nova” e suas gentes são representados para os europeus como os seus ‘outros’ subordinados. Com efeito, as cartas de Pero Vaz de Caminha e do padre Manoel da Nóbrega produziram o significado do ‘outro’ não-europeu para Portugal e, como num espelho, devolveram à metrópole sua própria imagem européia, sua identidade européia. Além disso, esses documentos garantiram ao conquistador a única leitura possível do estrangeiro — a “leitura legítima” —, revelando o domínio e o desejo de domínio do europeu sobre o “estranho”, sobre o “alienígena”, que, segundo palavras dos próprios escritores, estava carregado de “primitivismo”, “bestialismo”, “ingenuidade”, “paganismo”, “pecado”, etc.

Enfim, as primeiras “pinturas verbais da nova terra” realizaram, para o ente Europa, um inventário das possibilidades de conquista, controle, exploração e “evangelização” do ‘outro’, pelo simples fato de tê-lo “descoberto”. “Descoberta” que, como relata Pero Vaz de Caminha na introdução de sua carta, somente “tornou-se real” quando a Metrópole foi informada de sua existência:

Senhor, posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim [mesmo] os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem

contar e falar —, o saiba peor que todos fazer!<sup>8</sup> (Caminha, 1817 : 86)

E logo adiante o escrivão revelava o nome dado à “terra nova”, “ao qual monte alto o Capitão pôs nome O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera-Cruz!” (Caminha, 1817 : 87). Como afirma Pratt, “aqui a linguagem é incumbida de tornar o mundo num sistema o mais possível de mão única” (Idem, p. 8), assegurando a existência do ‘outro’ e registrando a posse e o domínio sobre o “estrangeiro”, agora “batizado” como um “bom cristão”. A “terra nova” e suas gentes, agora nomeados, “passaram a existir” para a grandeza de Portugal e de seu rei.

A descoberta nesse contexto consistia então, cruamente, em um gesto de conhecer conhecimentos (discursos) locais em conhecimentos nacionais e continentais europeus, associados a formas e relações de poder européas. Colocar a questão desta forma é, por certo, colocar de lado de modo bastante agressivo aquilo que de fato constituía a dimensão heróica desse tipo de descoberta, nomeadamente a superação de todas as barreiras geográficas, materiais, logísticas e políticas à presença física e oficial dos europeus em lugares como a África Central. (...) Ao final, o ato em si do descobrimento, pelo qual incontáveis vidas foram sacrificadas e sofrimentos suportados, consistia naquilo que a cultura européia tem como uma experiência puramente passiva, a de ver (Pratt, 1992 : 8).

As cartas de Caminha e de Nóbrega contribuíram para que a empresa colonizadora portuguesa afirmasse sua política imperialista de controle do comércio e da navegação mundial e, ao mesmo tempo, confirmasse a “superioridade” da cultura européia sobre o “resto do mundo”.

## **O desenvolvimento comercial e marítimo português**

Toda vez que se questiona as razões do pioneirismo português nas navegações surgem inúmeras explicações: a insuficiência de metal circulante em Portugal; a escassez de produtos agrícolas e de mão-de-obra; a posição geográfica do reino lusitano entre o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo; a tradição pesqueira; o desenvolvimento da Escola de Sagres; os desejos cruzadistas de expansão da fé cristã e conversão dos mouros; etc. Mas, ao lado dessas explicações existe uma outra: as condições políticas e

---

<sup>8</sup> A versão que sigo da carta de Pero Vaz de Caminha assim como suas grafias, correspondem àquelas presentes na publicação do Real Arquivo da Marinha Brasileira de 1817.

institucionais favoráveis a aventura nos mares. Portugal aparecia, no começo do século XV, como a primeira nação européia a possuir um Estado fortemente centralizado e voltado para o comércio. A dinastia de Avis, que chegou ao poder nesse período, aprofundou a herança burguês-mercantil da Revolução de Avis<sup>9</sup>. Assim, os poderes do soberano cresceram consideravelmente, mesmo existindo, no decorrer da história portuguesa, vacilações e tendências “feudalizantes”, como as do reinado de D. Afonso V, o Africano (1438-1481), e da regência de D. Pedro no início do seu reinado (1440-1449). No entanto, sob o reinado de D. João II (1481-1495), o caráter mercantil e absolutista do Estado português ganhou mais importância (França, 1946; Alencar et al., 1981; Maranhão et al., 1982). À medida que o Estado se fortaleceu, intervindo na economia comercial e preparando o caminho para o mercantilismo, produziram-se as condições para as grandes viagens marítimas. Só no comércio atlântico, o rei obteria metais preciosos e, com eles, os fundos para o fortalecimento de seu exército, de sua armada e de seu poder. Desta forma, o Estado português empresou as grandes navegações marítimas e foi o precursor do moderno absolutismo monárquico, articulando, em seu benefício, as demandas procedentes de dois setores distintos da sociedade em transformação: a nobreza e a burguesia mercantil.

Embora muitos elementos do grupo mercantil fossem recrutados entre os nobres e boa parte da nobreza tivesse origem burguesa, os objetivos estruturais desses grupos eram diferentes: para a burguesia mercantil a busca do lucro e de sua acumulação se opunham à perspectiva de terras, títulos e riqueza imediata através do saque — objetivos da nobreza. Mas, a ascendência do Estado sobre a sociedade civil, permitiu que o monarca conjugasse as aspirações desses dois grupos dentro da “missão” histórica de levar bem alto e bem longe o pavilhão de Cristo, retirando os povos do paganismo e “civilizando” seus costumes e suas culturas<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, o “Cruzadismo” ou “Salvacionismo” português subordinou o interesse de lucro e de ampliação territorial aos desígnios de um Estado que se arrogara a missão de cristianizar o mundo. O preço disso foi a dificuldade da instauração, em Portugal, de um “ethos” tipicamente capitalista.

No reinado de D. João II (1481-1495), o caráter mercantil-salvacionista foi bastante acentuado, sacrificando, em várias ocasiões, os interesses da nobreza e colocando em primeiro plano o objetivo mercantil

---

<sup>9</sup> A Revolução de Avis foi uma revolução popular ocorrida em 1383 que preparou Portugal para a Modernidade, completando a primeira fase de formação do Estado Moderno Absolutista. Nesse processo a burguesia mercantil lusitana se fortaleceu e o absolutismo da Dinastia de Avis estabeleceu suas bases.

<sup>10</sup> “Representar a missão civilizadora como um projeto estético é uma estratégia que o ocidente muito usou para definir a “outros” como disponíveis para e necessitados de sua intervenção benigna e embelezadora” (Pratt, 1992 : 9).



das navegações. Mas o sonho guerreiro-cruzadista continuava presente e seria capaz de prejudicar a burguesia de Portugal. A nobreza, como “dona” do Estado e de seus negócios, não vacilaria em atacar a burguesia tão logo ela tentasse se aproximar do poder<sup>11</sup>.

Embora a burguesia continuasse sobrevivendo e, inclusive, incorporando membros da nobreza, não conseguia se afirmar como classe, a não ser de maneira muito frágil. Coube ao Estado mesclar os ideais burgueses com os ideais da nobreza e do cruzadismo. Essa duplicidade apareceu no século XV, durante a expansão ao longo da África e no modelo de colonização realizado no Brasil. As cartas de Caminha e de Nóbrega são exemplos desta intrincada relação.

Um outro elemento que compunha a expansão marítima portuguesa estava relacionado ao desenvolvimento náutico<sup>12</sup>, que exigiu muito dinheiro, ampliação de conhecimentos científicos e certo consenso político dentro do reino para financiar o empreendimento náutico-expansionista perante a opinião dominante. Também houve dificuldades na arregimentação de homens para a navegação. Quanto aos conhecimentos de cosmografia, geografia, cartografia e astronomia necessários às viagens, foi preciso reunir e sistematizar informações que, muitas vezes, eram caóticas e saturadas de misticismo. Tarefa inviável para um armador ou navegador particular. A ação do Estado resolveu esses problemas, pois somente o rei seria capaz de reunir fundos, prestígio, poder, apoio de nobres e burgueses, da Igreja e das Ordens em favor das navegações. Somente o Estado poderia oferecer garantias de lucros aos particulares, obter financiamentos em bancos estrangeiros e reunir todas as energias da nação no empreendimento marítimo. Além disso, o rei precisou enfrentar opiniões contrárias às aventuras marítimas<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> As perseguições aos judeus durante o reinado de D. Manuel I (1495-1571), que obrigou os israelitas ao batismo cristão ou à fuga do reino era parte da estratégia de controle do estado por parte da nobreza. Os judeus, parcela rica da burguesia, sofreram perseguições também com D. João II, que trouxe a Inquisição a Portugal, obrigando, em várias ocasiões, os judeus a emigrarem, levando consigo boa parcela das finanças lusas. Os judeus que ficavam tinham que se conformar com a condição de “cristãos-novos”, sempre com a espada do Santo Ofício sobre suas cabeças. (França, 1946).

<sup>12</sup> Como afirma Maranhão et al. (1982), o desenvolvimento da técnica náutica não era o maior obstáculo para a travessia do ‘Mar Tenebroso’, pois, naqueles tempos, a prática era o critério soberano das artes profanas, e os lusitanos vinham praticando a navegação há muito tempo, devido suas necessidades pesqueiras. Mesmo na escola de Sagres, arrojarem-se rumo ao mar desconhecido era a única forma de dar um pouco de “realidade” às idéias dos cosmógrafos, sábios e pilotos mais experientes.

<sup>13</sup> “Nas cortes de Évora, de 1444, os moradores de fãro protestavam contra o excesso de aposentadorias e outros encargos, que pesavam na população, por ser a localidade o ponto de passagem mais trilhado pelos que iam a Ceuta. E nas de 1456, em Lisboa, as povoações do norte, Viana, Ponte de Lima e Vila do Conde, contra o abuso de lhes tomarem obrigatoriamente, para levarem trigo a Ceuta, as caravelas de que necessitavam para o seu tráfego de pescaria e transportes” (Maranhão et al., 1982 : 51).

A duplicidade cruzadista-mercantil da empresa portuguesa, devido aos gastos por ataques às praças islâmicas<sup>14</sup>, atrasou o desenvolvimento das navegações. Foi necessário a ascensão de D. João II, em 1481, para que a perspectiva mercantil se reafirmasse. D. João II percebeu que a expansão marítima, já suficiente para fazer de Portugal uma nação forte e comercialmente pioneira, exigia uma política voltada para os interesses mercantis. Neste sentido, o monarca traçou uma política de aperfeiçoamento do sistema de resgates e escambo na costa africana (1482) e, também, de reforço ao poder do rei dentro de Portugal. Assim, em acordo com os potentados negros na região, os portugueses ampliaram o comércio de escravos e de ouro, o que permitiu que a empresa ultramarina se autofinanciasse e as riquezas da coroa aumentassem<sup>15</sup>.

Coube a D. João II a elaboração de um plano e a organização de recursos para atingir a Índia através do costeamento da África — “Périplo Africano” — visando os centros produtores de especiarias. A rota marítima para as Índias, fonte original das especiarias, representou um grande incentivo para os grupos mercantis lusitanos que perceberam a oportunidade de altos lucros. Durante muito tempo o comércio dos produtos do oriente foi feito exclusivamente pelas cidades italianas de Veneza e Gênova principalmente, que mantinham o monopólio das rotas mediterrâneas. Mesmo assim, a quantidade de canela, de cravo, de pimenta e do gengibre que chegavam às cidades européias era pouca (Maranhão et al., 1982; Alencar et al., 1981; França, 1946). Aquele que atingisse diretamente à fonte produtora conseguiria grande quantidade de especiarias, sem precisar de intermediários e atravessadores. Desta forma, as navegações de exploração pelo “grande mar” começaram a ser incrementadas.

A primeira viagem dos portugueses pelo “grande mar” até as Índias foi muito lucrativa, mas era preciso garantir em definitivo a supremacia lusitana sobre as rotas do Oriente<sup>16</sup>. Desta necessidade derivou a formação da maior e melhor frota que jamais zarpará dos portos ibéricos: a armada do

---

<sup>14</sup> Afonso V (1458), impôs a mentalidade medieval à expansão, gastando enormes quantias de ouro para financiar um ataque à cidade marroquina de Alcácer-Ceguer. Em 1471, tomara Arzila e Tânger e assediara outras bases muçulmanas, trazendo lucros e glória apenas para a nobreza senhoria.

<sup>15</sup> “O crédito lusitano nas praças financeiras de Florença, Gênova e nas cidades flamengas tornou-se fácil. Não dispondo de uma rede bancária eficaz (o que muito os prejudicaria mais tarde), os portugueses transacionaram amplamente com financistas estrangeiros, atentos às suas conquistas africanas. Naquele momento, a coroa lusa passava por ser uma das mais ricas da Europa” (França, 1946 : 58).

<sup>16</sup> “A expedição de Vasco da Gama não conseguiu estabelecer uma relação comercial duradoura com o soberano local, pois Calicut já mantinha um vultoso comércio com os árabes. A presença dos cristãos na Índia certamente traria problemas e o soberano local estava disposto a evitá-los. Desta forma, a recepção aos navegantes ibéricos foi bastante fria e tiveram de contentar-se em adquirir carga de especiarias para voltar a Portugal, sem nada estabelecer para uma relação comercial duradoura. Em julho de 1499, depois de dois anos de ausência, a expedição aportava novamente em Lisboa. Apesar dos problemas encontrados nas Índias, a viagem trouxera mais especiarias do que entravam anualmente em Gênova, recendo lucros da ordem de 6.000%” (França, 1946 : 76).

Almirante Pedro Álvares Cabral — alcaide-mor de Azurara e Senhor de Belmonte. A armada de Cabral, composta de treze naus e cerca de mil e duzentos homens<sup>17</sup>, partiu no dia nove de março de 1500 da praia do Restelo. No dia 21 de abril, já afastados do litoral africano, os navegadores avistaram sinais de proximidade de terra, como salienta Pero Vaz de Caminha em sua carta de “achamento” do Brasil. Na manhã seguinte avistaram um monte, ao qual chamaram Pascoal por ser a semana da Páscoa. Estava “descoberta” a Terra de Vera Cruz, depois Santa Cruz, hoje Brasil.

### Carta de Pero Vaz de Caminha<sup>18</sup>

A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita do porto seguro de Vera Cruz, data de primeiro de maio de 1500. Nela, o escrivão relatava ao rei de Portugal o “*achamento desta Vossa terra nova*” (Caminha, 1817 : 86). Portanto, a partir do relato de Caminha, o Brasil passou, “concretamente”, a existir, possuindo um dono: o monarca português.

Na introdução da Carta, o escrivão lusitano afirmava ao rei seu esforço em garantir uma descrição “*objetiva e clara*” da “*terra nova*”, para não “*pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu*” (Caminha, 1817 : 86). Mesmo assim, Caminha não se furtou de expor seus desejos e interpretações particulares dos fatos, mesmo que, ao longo do texto, empenhe-se em ser “muito exato” em dados, datas, numerações, etc., distinguindo, meticulosamente, entre o que viu e o que lhe pareceu certo. Sempre que escrevia sobre acontecimentos dos quais não foi testemunha ocular, ou dos quais não podia tirar suas próprias conclusões, Caminha apelava às suas fontes — “*os mareantes, os navios pequenos, Pedro Escolar, os pilotos, o sota-capitão Sancho Toar*” (Caminha, 1817) — como “prova da verdade” daquilo que estava relatando.

Além de “objetividade e clareza”, o escrivão procurava mostrar a “neutralidade” de seu gesto. Uma “neutralidade” que iria marcar a empresa colonizadora européia, produzindo legitimidade à “missão civilizatória” portuguesa. A “neutralidade” perseguida por Caminha, assegurava a

<sup>17</sup> O historiador português Jorge Couto afirma que a quantidade e o porte das embarcações da armada de Cabral demonstravam o interesse colonizador de Portugal e o conhecimento da existência de uma “terra nova” no outro lado do Atlântico, pois, normalmente, as expedições de descobrimento não contavam com mais de quatro pequenas embarcações.

<sup>18</sup> Segundo Manuel Pires do Casal (1817), “a Carta de Pero Vaz de Caminha é datada de Hoje sexta-feira, primeiro de maio de 1500. Deste Porto Seguro da Vossa Ilha de Vera Cruz. Todavia não creio fôsse escrita tôda — catorze páginas in-fólio de trinta e tantas linhas cada uma — naquele último dia da semana memorável em que pela primeira vez se avistaram homens brancos da Ocidental praia lusitana e indígenas da América do Sul. Pelo contexto, e igualmente pela letra, muito mais rasgada nas páginas finais do que a princípio julgo reconhecer que ela foi traçada em dias consecutivos — dias, ou noites — de 24 ou 26 de Abril em diante, a modo de Diário” (p. 86).

“inocência” do conquistador e reivindicava a hegemonia europeia frente ao “resto do mundo”. A estratégia de “inocência” do europeu frente ao que “via” (dominava), justificava a retórica imperial de conquista da era absolutista, cujo “*olhar imperial passivamente escolhe seu objeto e dele se apropria*” (Pratt, 1992 : 2). A estratégia de “inocência” da dominação, utilizava uma linguagem que primava por expressões de “salvaguardas de sinceridade” do escrivão: “*pouco, mais ou menos, obra de, talvez...*” (Caminha, 1817). Expressões que pontuavam a descrição daquele-que-via. De qualquer forma, mesmo com toda a “modéstia”, o escrivão revelava os desejos mercantilistas e absolutistas portugueses como a fonte de sua inspiração. O trecho seguinte, no qual Caminha narra o primeiro encontro do Capitão e da oficialidade portuguesa com os “índios” que foram “tomados”<sup>19</sup> em terra para serem levados até o navio-capitânia, é um exemplo deste tipo de retórica:

(...) um dêles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direcção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para o castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata! (Caminha, 1817 : 89)

E logo adiante o escrivão revela seus desejos:

Viu um dêles uma contas de rosário, brancas; fêz sinal que lhas dessem, e folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos! Mas se êle queria dizer que... levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, porque lho não havíamos de dar. (Caminha, 1817 : 90)

Os gestos dos nativos foram interpretados a partir do desejo lusitano — encontrar riquezas, metais preciosos, etc. — e orientado por uma lógica binária e polarizada de leitura do ‘outro’: o “índio” ou desejava a posse do colar do capitão e a prata do castiçal, ou “sabia” aquilo que o conquistador

---

<sup>19</sup> Caminha evita os termos “prisioneiro, preso, cativo”. Emprega exclusivamente “hóspede”. Quanto a verbos somente o anônimo “tomar”.

desejava. Não havia outra possibilidade de leitura senão aquela desejada pelo europeu, pois “*não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria dêles ser tamanha que se não entendia nem ouvia ninguém*” (Idem, p. 91). A característica do discurso do escrivão era o representativismo: a empresa colonizadora representava os desejos dos próprios colonizados, pois era a única alternativa ao “barbarismo” em que as gentes da “terra nova” se encontravam. Nesse movimento, o escrivão exagerava a figura do emissor que se apresentava fortíssimo, voraz, totalizador. Um emissor que tudo podia, tudo sabia, indicava perspectivas, desqualificava e negava a legitimidade do ‘outro’. Como representante da “civilização”, o discurso do escrivão não cedia espaço aos representados. Ao contrário, era seu porta-voz, encampava seu discurso. E, mesmo convocando numerosos outros para legitimar seu relato, não concedia voz a ninguém. Todos os outros discursos relatados eram submetidos ao seu.

Interpretar o desejo do ‘outro’ segundo seus próprios desejos e necessidades tornava o “resto do mundo”, de alguma forma, “devedor” de uma Europa “não-bárbara”. O ‘outro’ passava a existir como oposição ao europeu e assim, ou se convertia à cultura européia ou era por ela eliminado — simbólica e fisicamente.

Pressupor o colonizado como necessário da “civilização” era uma das marcas mais fortes do discurso do escrivão de Cabral. Uma marca da construção do receptor e uma estratégia para obter corporeidade. Caminha nomeava-se como representante de todos “nós” — marujos europeus e “índios”. Um nós forte, majestático, que delimitava a comunidade discursiva e excluía todos os demais. Conversão ou eliminação, continuidade ou oposição. As possibilidades da conquista portuguesa trilhavam esses caminhos desde o momento que avistaram um grande monte, imediatamente nomeado com um nome santo, assegurando um “batismo cristão” à “terra nova”. A cultura européia era, assim, reproduzida em seus próprios termos. E, mesmo antes do contato físico com as gentes da “terra nova”, o ‘outro’ já foi nomeado, passando a existir como “índio”, como “bárbaro”, como “estranho”, enfim..., como necessitado de “civilização”.

Dentro desta lógica, o escrivão, como um “pintor verbal”, vai organizando sua narrativa como se estivesse diante de uma tela. As palavras, os conceitos, as expressões européias que empregava eram as tintas que utilizava para descrever a paisagem da “terra nova”, tornando o mundo um sistema capaz de ser apreendido pelo europeu. A “tela” pintada por Caminha, organizava a paisagem “*e a descrição ordenada em termos de fundo, primeiro plano, de simetrias*” (Pratt, 1992 : 9).

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, mui alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dêle; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o Capitão pôs nome O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera-Cruz! (Caminha, 1817 : 87)

E ainda,

Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o Sul vimos até a outra ponta que contra o Norte vem, de que nós dêste porto houvemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima tôda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é tôda praia...muito chã e mui formosa. Pelo sertão no pareceu, vista do mar, muito grande; porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos — terra que nos parecia muito extensa. (Caminha, 1817 : 99)

É do alto de seu “promontório cultural” que o escrivão coordenava as informações para o rei de Portugal. A partir de um centro — a cultura européia cristã — ordenava os processos de significação. *“As substituições e deslocamentos dessa retórica partia, afinal, de uma lei central onde aquele que descreve coloca-se como uma presença central na narração”* (Pratt, 1992 : 9). Ao ler em seu cenário beleza, ordem, grandiosidade e imensidão, Caminha constituiu a “terra nova” verbalmente como um valioso prêmio; e então projeta sobre ela a visão de um futuro ainda mais grandioso, organizado e belo, sob direção européia. Este foi o otimismo impetuoso da empresa luso-européia.

Contudo, a terra em si é de muito bons ares, frescos e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo d’agora assim os achávamos como os de lá. [As] águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se há nela tudo; por causa das águas que tem!

Com tudo, o melhor fruto que dela se póde tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calecut [isso] bastava. Quanto mais, disposição para nela

cumprir o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber acrescentamento de nossa santa fé! (Caminha, 1817 : 99)

Da nau capitânia, Caminha pára, reflete e registra suas interpretações — as interpretações do conquistador. Agora precisa “dar existência” aos “índios”, nomeando-os por aquilo que eles não são: brancos, civilizados, cristãos, poderosos, empreendedores... europeus. O escrivão estabelece as diferenças “essenciais” entre “índios” e europeus a partir das descrições físicas e culturais dos nativos: seus corpos nus, a integração espontânea com os marinheiros, seus exóticos costumes, a ausência de sinais agressivos, etc., são alguns elementos que se cruzavam na descrição do ‘outro’ — “*pardos, nus, sem cousa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas*” (Caminha, 1817 : 88).

A cultura pudica européia, tradição da moral católica cristã e aristocrática, estabeleceu a única leitura possível (“e correta”) da moral e da cultura “estrangeira”: “cor” parda, imoralidade sexual, falta de vergonha, ausência de maldade, ingenuidade, etc. Uma leitura que atestava o “estágio primitivo” dos nativos, isto é, o estágio “inferior” ao dos europeus, reforçando a necessidade de domínio do ‘outro’. O domínio dos “*mancebos de bons corpos*” (Caminha, 1817 : 88), como escreve Caminha, produziu o caráter pacífico dos “índios” e o estado de pureza daquelas “almas pagãs”, assegurando a “necessidade” da intervenção civilizatória e evangelizadora de Portugal e da fé cristã. Era preciso torná-los envergonhados, só assim a “presença” européia tornar-se-ia “concreta”.

O “pintor verbal” lusitano reforçava ainda mais a “necessidade” de sua presença quando descrevia o prazer que o ‘outro’ sentia por conhecer o conquistador. Segundo Caminha, os “indígenas”, mais que os portugueses, mostravam-se satisfeitos em conhecer aquele que “nomeava” seu mundo. Neste sentido, os nativos foram convocados a testemunhar sua satisfação: a celebração da primeira missa “*foi ouvida por todos com muito prazer e devoção*” (Caminha, 1817 : 92). O escrivão arrolava o testemunho “vivo” do prazer que a civilização européia produzia nos “mancebos”, que não apresentavam sinais de resistência alguma ao ato de prepotência dos portugueses. O escrivão estabeleceu as bases da colonização, da “missão” civilizadora e evangelizadora dos portugueses. Uma “missão” que deveria dominar o ‘outro’ e conhecer sua linguagem, até o momento “incompreensível” para o europeu e incapaz de fornecer as informações que o colonizador desejava.

A “terra nova”, suas gentes e sua natureza foram produzidos como um ‘outro’ primitivo, inocente, despossuído de capacidade e fascinantemente telúrico. E, se a língua e costumes aproximavam o “indígena” da “bestialidade”, como afirmava Caminha, sua inocência e

passividade reacenderam a chama cruzadista européia, justificando a expansão colonialista portuguesa combinada com o avanço do mercantilismo. A interpretação cultural da metrópole era, agora, um ato de conversão e exploração combinados e raramente diferenciados pelos europeus.

A descoberta nesse contexto consistia então, cruamente, em um gesto de conhecer conhecimentos (discursos) locais em conhecimentos nacionais e continentais europeus, associados a formas e relações de poder européias (Pratt, 1992 : 8).

Os degredados deixados na “terra nova”, em lugar de “*tomar por força*” (Caminha, 1817 : 93) um nativo, novamente ressaltava a lógica do poder europeu e a produção de significado do ‘outro’:

E que portanto não cuidassemos de aqui por força tomar ninguém, nem [de] fazer escândalo, mas sim, para os de todo amansar a apaziguar, unicamente de deixar aqui os dous degredados quando daqui partíssemos. (Caminha, 1817 : 93)

Amansar, apaziguar, dominar a língua para “descobrir” as riquezas da “terra nova”, orientou os passos dos europeus a partir daquele momento. A conversão seria, junto com a força bruta e com o “amansamento” dos nativos, os elementos de dominação daquela terra. Nessa perspectiva, Caminha vai nomeando a “terra nova”, “batizando”, em nome do rei de Portugal, um mundo que desconhecia. Nomes que sempre partiam daquilo que para os europeus era o “verdadeiro” conhecimento do mundo. Mas é a nomeação dos nativos como seres quase-humanos que assegurou ao expansionismo luso-europeu a sua legitimidade de intervenção:

Os outros dous que o Capitão teve nas náus, a que deu o que já ficou dito, nunca mais aqui apareceram — factos de que deduzo que é gente bestial e de pouco saber, e por isso tam esquivá... Mas a-pesar-de tudo isso andam bem curados, e muito limpos. E naquilo ainda mais me convenço que são como aves, ou animais montesinhos, aos quais o ar faz melhores pênas e melhor cabelo que às mansas, porque os seus corpos são tam limpos e tam gordos e tam formosos que não pôde ser mais! E isto me faz presumir que não tem casas nem moradas em que se recolham; e o ar em que se criam os faz tais. Nós pelo menos não vimos até agora nenhuma casa, nem cousa que se pareça com elas. (Caminha, 1817 : 94)



Caminha não encontrava marcas de “civilização ou civilidade” e, na ausência de um referente humano, os nativos foram “trazidos à terra” como animais (“bons animais”). Como animal o ‘outro’ é inferiorizado e sua “essência” definitivamente apreendida pelo conquistador. Assim, os marcadores de diferença e de identidade foram construídos e organizados pela localização no interior dos códigos culturais e ideológicos do conquistador.

A escrita de Caminha é um exemplo localizado mas profundamente difundido pelo colonialismo que iguala o ‘outro’ ao animal — “bestiário do poder”. E, uma vez igualado ao animal, a relação entre o nativo e o europeu funcionou como um signo material das diferenças imaginadas de cultura, de capacidade, de moral, etc. As diferenças produzidas pelo colonizador mantinham sua identidade européia intacta e estabelecia a necessidade de transformar a identidade do ‘outro’. As culturas eram divididas em pólos opostos: o europeu era prático, objetivo, útil, ético, neutro; o nativo era decorativo, estético, prazeroso, bestial. Uma distinção binária e útil à construção imperialista e masculina do mundo. As relações de domínio/subordinação inscritas na divisão cultural foram transpostas de forma que o europeu era percebido como superior e necessário (masculino/produtivo), e o ‘outro’ — “resto do mundo” — como inferior, secundário, desnecessário (feminino/não-produtivo). O exótico e a sobriedade confrontavam-se e produziam um modelo de significação que construiu a legitimidade do discurso invasor, colonialista e escravagista europeu. Desta forma, o desenvolvimento da colonização era associado ao aumento do poder do colonizador sobre as novas terras e com o aumento da influência crescente de Portugal (do rei) dentro da própria Europa. O domínio do ‘outro’ não-europeu, de alguma maneira, ajudou a construção de uma política e de uma percepção de poder no interior da própria Europa.

A escrita de Caminha também funcionou totemicamente para duplicar distinções de categorias que eram coletivamente afirmadas na negação e remoção do ‘outro’. Valores exóticos eram retransmitidos mecanicamente por meio de leituras, conceituações e atitudes para com os nativos. A demarcação das diferenças movimentou-se ao longo de uma cadeia que deslizava entre a pureza e a falta de vergonha do nativo; entre sua ignorância e sua amabilidade; entre ingenuidade e bestialidade. Esta caracterização dos domínios e das prioridades que ela envolve foi institucionalizada na colonização: aos brancos um conjunto de valores culturais de manutenção, aperfeiçoamento e engrandecimento da cultura (da moral); aos nativos, valores de conversão cultural, aculturação, cristianização — o ‘outro’ deveria ser subordinado por ser “quase” um animal. A empresa colonizadora não poderia esquecer seus interesses

particulares de conquista e assim, o “estranhamento” do ‘outro’ tornava-se instrumento de avaliação das possibilidades de conquista e domínio das gentes da “terra nova”. Também a fé e os rituais cristãos serviriam como elementos de diferenciação entre o europeu e o “índio”, reforçando, ainda mais, a presença do conquistador e de seu poder. Conhecimento e cultura européia se entrelaçavam para “mostrar” ao “estranho” aquilo que ele deveria temer e respeitar. Assim, seguindo a ordem do Capitão todos os marinheiros se põem de joelhos perante a cruz e beijam-na para que os nativos vejam o acatamento que os portugueses tinham. Depois, acenam para os nativos fazerem o mesmo “*e logo foram todos beijá-la*” (Caminha, 1817 : 97).

Em seguida, mostrando seu desejo, o “pintor verbal” afirmava:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendessemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. (Idem, p. 97)

O desejo europeu se manifestava como “realidade” e apontava para a missão civilizadora que deveria ser realizada por Portugal. O discurso do escrivão construiu a “realidade” segundo os desejos salvacionistas e mercantilistas luso-europeus. E mais, o discurso permitia que o europeu pudesse ser visto e tornar-se visível: a visibilidade da cruz, da fé, da autoridade, do colar no pescoço do capitão, eram signos dos deslocamentos que o colonizador produzia sobre o ‘outro’. Assim se cruzavam códigos, linguagens, tótems que indicavam os perigos da ‘zona de contato’, onde “*culturas discrepantes se encontram, chocam-se e engalfinham-se, geralmente em relações de dominação e subordinação altamente assimétricas — tais como o colonialismo, a escravidão, ou seus produtos, assim como são vividos no mundo hoje*” (Pratt, 1992 : 2).

De qualquer forma, o “achamento” da “terra nova” construiu novos caminhos à expansão econômica, política e cultural da Europa e, ao mesmo tempo, comprometeu o público leitor das metrópoles com os empreendimentos salvacionistas e mercantilistas de Portugal — as verdadeiras balizas que asseguraram os financiamentos e a legitimidade da empresa colonizadora. A beleza selvagem da “terra nova” e a “inocência” das gentes ali “descobertas”, ao fim e ao cabo, permitiram que Portugal reescrevesse a história do “resto do mundo”, exorcizando da cultura do ‘outro’ aqueles aspectos não-europeus. Esta foi a “missão” evangelizadora que, mais tarde, a Companhia de Jesus iria desenvolver, avisada, desde a carta de Caminha, que “*o melhor fruto que dela se pôde tirar parece-me que*

*será salvar esta gente (...) a saber acrescentamento da nossa santa fé!*" (Caminha, 1817 : 99).

## Carta de Manoel da Nóbrega

Na "Nota Preliminar" que apresenta as "Cartas do Brasil", Afrânio Peixoto declara que

(...) a colonização europeia dos outros mundos, não teve, necessariamente, ainda hoje não tem, sinão intuítos egoístas metropolitanos, de tráfico e exploração, salvo alguma vaidosa expansão imperialista. Dahi, todas as suas taras. As colonias foram, e ainda são, o purgatório das metrópoles (Peixoto, 1988 : 7)<sup>20</sup>.

Esta observação serve como discurso introdutório para caracterizar o colonialismo como um processo de violenta ganância e exploração por parte da metrópole europeia, "salvo", como acentua Peixoto, "*a missão evangelizadora dos jesuítas no Brasil*" (Peixoto, 1988 : 7). Missão essa que, segundo o autor, contrapunha-se aos interesses imperialistas euro-lusitanos e contribuiu para a constituição de uma "*verdadeira identidade brasileira*", construída pelos "*religiosos europeus (...) até pelo magistério, doutrinas e ações completamente opostas a exploração colonialista*" (Idem, ibidem, 1988 : 7)

Talvez por professar a fé católica, Afrânio Peixoto leia a missão jesuítica como um elemento anti-colonialista que perseguiu a construção de uma outra nação não-europeia. Entretanto, o historiador deixou de perceber que o cristianismo e seu discurso evangelizador, bem como as formas de "ver" e narrar a opressão e a cultura dos nativos, não estavam livres da forma europeia de ler o mundo, o "resto do mundo". As narrativas jesuíticas também foram construídas dentro do cenário discursivo europeu. As impressões e descrições do "resto do mundo", de alguma maneira, também possuíam o "carimbo" cultural eurocêntrico. Portanto, o discurso jesuítico não estava livre das lutas humanistas e mercantilistas da Europa e, por isso, sua retórica estava pontilhada da estética europeizante.

Mesmo na "defesa" dos povos nativos e na indignação frente às formas violentas de subjugação usadas pelos exploradores luso-europeus, os discursos jesuíticos acabavam falando pelo 'outro' não-europeu. E, se não aprovavam a violência das armas, lançavam mão da doce melodia das flautas, dos cantos sacros e dos ensinamentos do "verdadeiro" deus para

---

<sup>20</sup> A versão que sigo da carta de Manoel da Nóbrega assim como suas grafias, correspondem àquelas presentes na publicação da Editora da Universidade de São Paulo de 1988.

produzir efeitos e significações sobre o nativo, constituindo-lhe, subordinadamente, como a imagem e semelhança de Deus, da Europa, da cultura européia...

No plano da política lusitana, a Igreja Católica atuava em estreita ligação com o absolutismo português. Isto permitiu conjugar os interesses da burguesia mercantil e da nobreza feudal com os interesses do Estado e da religião no processo imperialista de expansão marítima. O Estado e a fé cresceram juntos com a exploração da África e da América. A escravidão, a extração de riquezas e o plantio de vastos canaviais aumentaram a riqueza de Portugal em conjunto com a expansão do cristianismo nas mais distantes partes do mundo.

No caso do Brasil, o expansionismo luso-europeu, para dilatar a fé católica, trouxe junto com Tomé de Sousa, em 1549, os primeiros jesuítas para a colônia.

Chefiados por Manoel da Nóbrega, eles se dispunham a realizar uma tarefa definida pela Contra-reforma: recuperar os fiéis perdidos com a cisão da Igreja Católica. O Brasil, com sua grande população nativa, abre o vasto campo para esse esforço. A catequese se incumbirá de formar novos católicos. O Deus que conta é o dos europeus; o caminho da santidade só é conhecido por eles, colonizadores desse mundo “bárbaro” (Alencar et al., 1981 : 37).

Empenhados na “missão” evangelizadora, os jesuítas fundaram colégios onde ensinavam os filhos dos colonos e catequizavam os nativos através de aulas de leitura, escrita e contas. Castigos corporais, orações em latim e sabinas visavam difundir a fé católica e conquistar novos “soldados de batina”. Foi por essa forma que se estruturou a evangelização da “terra nova”. Evangelização da qual não participavam os negros que, pelo trabalho compulsório, “cumpriam a vontade de Deus”<sup>21</sup>.

Com o espírito da Contra-Reforma os padres da Companhia de Jesus e de outras Ordens religiosas se estabeleceram em pontos distantes do território para “levar a palavra de Deus”, organizando missões onde alegavam “respeitar” a organização tribal. Entretanto, pouco a pouco, foram introduzindo os princípios religiosos e econômicos cristãos-europeus.

---

<sup>21</sup> A exclusão dos negros do trabalho de evangelização respondia aos interesses econômicos da época, já que a escravização dos nativos não permitiria o tráfico internacional e os lucros que gerava. “*Sendo um negócio interno da colônia, a escravidão indígena não favorecia a acumulação de capital. Além do mais, ao contrário dos africanos, os índios do Brasil não tinham experiência de lavoura sedentária nem conheciam metalurgia. Assim sendo, eram menos convenientes como escravos, por isso, não era tão difícil defendê-los, exceto em áreas onde o negro era pouco utilizado ou em situações de crise no tráfico africano*” (Alencar et al., 1981 : 37).

A primeira carta escrita por Manoel da Nóbrega sobre a “terra nova” é o exemplo da “visão” jesuítica sobre a natureza e os costumes dos nativos. A narrativa de Nóbrega estabeleceu os referentes de ação da empresa evangelizadora e, assim como na carta de Caminha, produziu a única e legítima leitura do ‘outro’ não-europeu. No entanto, diferente dos outros conquistadores lusitanos, que “enxergavam” o ‘outro’ como parte de seu domínio — e por isso lançavam mão das armas de ferro e fogo, da troca de informações por bugigangas ou da simples repressão —, a missão jesuítica apelou para uma retórica de sedução do ‘outro’ pelo domínio da linguagem nativa como instrumento de conversão para o cristianismo.

Imperialistas mas anti-colonialistas, os jesuítas usaram o poder religioso para agir como elemento de regulação da exploração mercantilista. As expedições exploratórias de novos territórios, as operações de escambo e escravização seriam melhor mediadas pela intervenção da “palavra” de Cristo, “menos opressora e menos destrutiva”. Para os jesuítas, o ouro e a prata da “terra nova” eram as “gentes” a serem catequizadas. O desejo de converter os nativos em novos “soldados de batina”, permitiu à Igreja Católica um enorme poder de barganha junto ao Estado absolutista lusitano.

O discurso heróico do explorador lusitano, seus desafios no “grande mar”, a coragem de descer à terra mesmo estando os nativos de posse de arcos e setas, conforme relata Caminha, não estavam presentes na retórica de Nóbrega. Antes, existia uma narrativa que primava pelo relato do “prazeroso” sacrifício da missão evangelizadora. Prazer que, muitas vezes, é pontilhado pelo espanto frente aos costumes nativos. Conhecer o ‘outro’, na Carta de Nóbrega, é um exercício que passava pela compaixão e pela indulgência frente ao estado de vida primitivo que se encontrava o nativo. A certeza da fé cristã como universal, “necessária e desejada por todos”, produziu a “inocência” da empresa jesuítica. Nada mais “justo”, nada mais “neutro” do que esse discurso.

Assim, via inversão, o jesuíta produziu seu próprio aparato de significação, tendo como matéria-prima o discurso monárquico de dominação e de intervenção. O resultado é uma voz salvacionista monárquica que assegurava sua forma própria de domínio, mesmo quando negava a dominação. Para tanto, o prazer evangelizador do jesuíta também era identificado no nativo que “desejava” ser evangelizado:

Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem habeis para o baptismo. Todos estes que tratam comnosco, dizem que querem ser como nós, sinão que não têm com que se cubram como nós, e este só inconveniente têm. Si ouvem tanger á missa, já acodem e quanto nos vêm fazer, tudo fazem, assentam-se de giolhos, batem nos peitos, levantam as

mãos ao Ceu e já um dos Principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado e em dous dias soube o A, B, C todo, e o ensinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e não comer carne humana, nem ter mais de uma mulher e outras cousas; somente que há de ir á guerra, e os que captivar, vendel-os e servir-se delles, porque estes desta terra sempre têm guerra com outros e assim andam todos em discordia, comem-se uns a outros, digo os contrarios. É gente que nenhum conhecimento tem de Deus. Têm idolos, fazem tudo quanto lhes dizem (Nóbrega, 1987 : 72-73).

Nóbrega descreveu a si mesmo “descobrimdo” os nativos e seus costumes do alto de seu promontório religioso, procurando a integração e a cumplicidade do ‘outro’, chamando-o como testemunha de sua missão evangelizadora. E, como faz o escrivão de Cabral, também convocava as testemunhas para comprovarem a sua dedicação cristã, o que tornava presente a densidade de significado e o valor inscrito na narrativa do jesuíta. A densidade residia na idealização que construiu, no seu desejo de servir a Deus salvando aquelas almas pagãs e na receptividade que acredita ter encontrado nos próprios nativos, desejosos de “salvação”. O valor foi criado na afirmação do desejo do ‘outro’ como sendo o desejo do próprio jesuíta. Desta forma, o jesuíta contemplava as possibilidades de uma conversão pacífica e dócil do nativo à fé cristã.

A retórica de Nóbrega constituiu uma forma particular de domínio da “terra nova”. Se os exploradores luso-europeus não-religiosos eram nobres guerreiros e ávidos comerciantes, os jesuítas, pela “missão” de levar a palavra do “verdadeiro” deus aos nativos, eram os “soldados de batina” numa guerra que começou além-mar, muitos anos antes do “descobrimento”. Representar Nóbrega e os jesuítas como “soldados de batina”, é evidenciar que eles estavam dentro do projeto imperialista, mesmo rejeitando os tropos da dominação lusitana. Afinal, a “salvação das almas pagãs do resto do mundo” garantiria legitimidade à empresa evangelizadora no interior da própria audiência doméstica europeia, facilitando créditos e fundos para novas aventuras marítimas, comerciais, militares... “evangelizadoras”. Nesse sentido, Nóbrega perseguiu uma posição que afirmasse a inocência europeia frente ao processo de expansão imperialista. Uma expansão que, no desejo do jesuíta, passava pela necessidade de “*ir vivendo com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a lingua e il-os doutrinando pouco a pouco*” (Nóbrega, 1987 : 73). O ideário de Nóbrega perseguia a possibilidade da expansão do cristianismo e do mercantilismo sem a exploração dos nativos, separando domínio de dominação, conhecimento de

controle. A “inocência” jesuítica na carta de Nóbrega produziu um modo próprio de ser europeu na colônia. Lutar pela conversão, tanto dos nativos quanto dos colonizadores, ao “verdadeiro” deus, diminuiu a ameaça à civilização européia que, como num espelho invertido, fazia “tremar” a própria identidade européia. Medo e fascinação é o que se impunha frente àquilo que o jesuíta “olhava” — experimentava<sup>22</sup>:

Espero em Nosso Senhor fazer-se fructo, posto que a gente da terra vive em pecado mortal, e não ha nenhum que deixe de ter muitas negras das quaes estão cheios de filhos e é grande mal. Nenhum delles vem confessar; ainda queira Nosso Senhor que o façam depois. O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e tambem tem eschola de ler e escrever; parece-me bom modo este de trazer os Indios desta terra, os quaes têm grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos (Idem, p. 72).

A certeza da “verdade” que professava e a necessidade de controle tornava Nóbrega um atento vigilante dos “bons costumes” na colônia. O exótico lhe era temerário e gerava incerteza e vulnerabilidade em suas posições. Mas, como afirma no final do trecho transcrito acima, essas coisas poderiam ser confiscadas pela própria ação doutrinária dos Irmãos de Fé e pelo próprio desejo dos “índios” de se tornarem cristãos. Mais uma vez os elementos do tropo imperial se faziam presentes, ancorados naquele-que-vê. A retórica jesuítica legitimava a presença do europeu e assegurava a “inocência” da “verdade” cristã e da cultura européia. Uma “verdade” que deveria ser traduzida no domínio da própria língua nativa e na transformação européia de seus significados:

(...) aprender com elles a lingua e il-os doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua lingua as orações e algumas praticas de Nosso Senhor e não posso achar lingua que m'o saiba dizer, porque são elles tão brutos que nem vocabulos têm (Idem, p. 73).

O olhar do jesuíta iluminava o alvo de seus desejos e o cenário transformava-se numa fantasia intervencionista cristã. A missão evangelizadora de Nóbrega tornava-se o conteúdo da sua visão, fundada em presunções da supremacia branca, que revelavam o projeto imperialista-colonialista.

---

<sup>22</sup> Nessa “cruzada” para salvar do “pecado” as gentes da “terra nova”, o jesuíta escreveu ao rei de Portugal pedindo mulheres, “até meretrizes, para evitar pecados e se aumentar a população no serviço de Deus” (Nóbrega, 1988).

A carta do jesuíta criava ainda mais densidade de significado quando passava a descrever os “estranhos” costumes nativos, reforçando a autoridade de sua narrativa pois, o que via era o que, de fato, “existia”. E assim, eram articuladas as relações de subordinação e posse do ‘outro’. Do mesmo modo, a esteticização da retórica de Nóbrega se fazia ainda mais forte. Ao contrário de Caminha que achou beleza, cores e grandiosas imensidões geográficas, o jesuíta encontrava males, pecados e explícitos desejos de conversão à fé europeia na “terra nova”.

Nóbrega terminou sua primeira carta do mesmo modo que Caminha finalizou a sua: aconselhando uma intervenção evangelizadora mais rigorosa na “terra nova”, obra necessária à própria expansão da fé cristã:

Crie Vossa Reverendíssima muitos filhos pra cá, que todos são necessários. Eu um bem acho nesta terra que não ajudará pouco a permanecer depois na Fé, que é ser terra grossa, e todos têm bem o que hão mister, e a necessidade lhes não fará prejuizo algum. Estão espantados de ver majestade com que entramos e estamos, e temem-nos muito, o que também ajuda (Idem, 75).

Fé e medo, conversão e domínio, foram as estratégias que acabaram sendo aproveitadas pelo colonizador para sua política expansionista como “*necessidade que não fará prejuízo algum*” (Nóbrega, 1988) aos nativos da “terra nova”. Para Nóbrega não há história nessa “terra nova”. A história tinha que ser construída pelos europeus, pelos cristãos. Para o jesuíta, nessa terra não poderia haver um passado, somente poderia existir um futuro produzido pela fé cristã e pela cultura europeia para “*regar este seu povo de Israel*” (Idem, p. 76). Como afirma Pratt:

Não há desculpa para esse hábito ocidental desumanizador de representar outras partes do mundo como não tendo história. Para que um europeu (...) faça uma afirmação dessas (...), é necessário um extraordinário ato de negação. Fazê-lo impunemente exige uma escritura muito elaborada, muito persuasiva (Pratt, 1992 : 17)

E a escritura do jesuíta é clara: erguia-se do alto do promontório das normas e do autoritarismo imperialista luso-europeu. Nóbrega resignificava a cultura nativa por sua falta, por aquilo que ela não é — europeia. Preconceito, ignorância, neutralidade, controle e exploração, foram os elementos presentes no discurso colonialista europeu...

(...) um discurso de negação, dominação, depreciação, e medo, que permanece no final do século vinte enquanto um poderoso



constituente ideológico da consciência do Ocidente sobre as pessoas e lugares que ele luta para manter em sujeição (Pratt, 1992 : 17).

## **Concluindo**

As cartas de Caminha e Nóbrega acabaram se constituindo num modelo de discurso que contribuiu para a produção do ‘outro’ não-europeu como a imagem e (des)semelhança da Europa. Guardadas as particularidades de cada narrativa, elas ajudaram a elaborar o mapa de intervenção do europeu sobre o “resto do mundo”, utilizando uma retórica que reclamava a necessidade e o desejo “embelezador” da cultura ocidental sobre todos os povos de todos os lugares do planeta. Assim, a missão colonizadora legitimou-se como interpelação “necessária” sobre o mundo não-europeu que, embora “puro” e “ingênuo”, era por demais “primitivo”, “repugnante”, “pervertido” e “vazio”, carecendo da mão branca e cristã da Europa.

A literatura de exploração informou à Europa aquilo que ela deveria fazer com os ‘outros’ não-europeus, legitimando as políticas expansionistas como novas cruzadas evangelizadoras, agora, no entanto, aliadas aos interesses do nascente mercantilismo burguês. Nesse sentido, a expansão luso-européia foi uma forma particular de construir o ente europeu como senhor da “verdadeira” fê e, por isso, senhor com o direito e o dever de dominar e converter o “resto do mundo” segundo seus próprios valores e necessidades imperialistas.

Do alto de seus promontórios, os escribas europeus comandaram o olhar “legítimo” sobre o “resto do mundo” e determinaram seu valor, *“desatentos às limitações em suas capacidades perceptuais e suas relações de privilégio perfeitamente naturalizadas. Ou talvez imperfeitamente naturalizadas...”* (Pratt, 1992 : 18). E assim, ainda hoje estamos aqui, “o resto do mundo”, sendo europeicamente descritos.

## Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1981.
- ARROYO, L. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1976.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta de Pero Vaz de Caminha escrita do porto seguro de Vera Cruz com a data de 1º de Maio do anno 1500 a El-Rei D, Manuel. In: CASAL, Manuel Pires do. **Corographia Brazílica**. Rio de Janeiro : Real Arquivo da Marinha, 1817. pp. 84-99.
- CASAL, Manuel Pires do. **Corographia Brazílica**. Rio de Janeiro : Real Arquivo da Marinha, 1817.
- EVELYN, Guilherme. O verdadeiro Cabral. **ISTOÉ**, n. 1469, 26 nov., 1997. (pp. 64-72).
- FRANÇA, Eduardo de Oliveira. **O poder real em Portugal e as origens do absolutismo**. Boletim LXVIII da USP. São Paulo, 1946.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula; uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- HEBDIGE, Dick. Object as image: the Italian Scooter Cycle. In: HEBDIGE, Dick. **Hidind in the light. On images and things**. Londres : Routledge, 1992.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piroetas e mascaradas**. Porto Alegre : Contrabando, 1998.
- MARANHÃO, Ricardo; RONCARI, Luiz; MENDES JR, Antonio. **Brasil texto e consulta: Colônia**. 4.ed., v.1. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil; 1549-1560**. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- PEIXOTO, Afrânio. Nota Preliminar. In: NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil; 1549-1560**. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- PRATT, Mary. **Imperial eyes; travel writing and transculturation**. Londres : Routledge, 1992.

# Pressupostos históricos dos processos educativos no meio rural <sup>1</sup>

*José Fernando Kieling\**

---

## **Resumo**

Este artigo trata do vínculo entre escola e relações sociais. Propõe uma reflexão epistemológica sobre essa relação e expõe um delineamento do processo histórico agropecuário das últimas décadas, na tentativa de construir alguns balizamentos para a análise da agropecuária camponesa e dos processos educacionais aí ocorrentes.

**Palavras-chave:** epistemologia; escola rural, campesinato

## **Abstract**

This article looks the relations between the school and the contiguous and far society relationships. It searches to detail the particular cognitive references which aid make the more qualified concept of the rural reality which we want analyse, especially that concerns the peasant men and women.

**Key-words:** knowledge (epistemology), rural school, peasant(ry)

---

<sup>1</sup> Este artigo foi elaborado como roteiro da exposição realizada no III Encontro da ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, abril/98, a partir da introdução da tese defendida na USP, em 1994.

\* Professor adjunto-doutor - Departamento de Fundamentos da Educação, FaE/UFPeL.

Os processos educativos - segundo crença comum nos meios escolares e acadêmicos - estão ou deveriam estar intimamente relacionados com a realidade imediata e mediata à escola. Sabe-se, por outro lado, que potencializamos nossa prática e nossa capacidade de percepção e análise da realidade na proporção direta em que desenvolvemos categorias ou referências capazes de dar conta da complexa realidade que vivemos, objeto que queremos conhecer e explicar. Para conceituarmos a escola, por exemplo, de forma um pouco mais competente que o senso comum, precisamos instrumentos que nos sensibilizem para a diversidade de relações que a constituem. A prática educativa, por sua vez, igualmente demanda referências e instrumentos proporcionais à complexidade da interação que estabelece. Isso, no entanto, nem sempre é levado em conta na formação de professores, na prática docente e na elaboração de pesquisas educacionais.

A *escola rural*, particularmente, demanda categorias específicas e apropriadas para dar conta das relações sociais que a constituem e a envolvem. Infelizmente, nem sempre atinamos com a importância de tal premissa. Como decorrência, além de dificultarmos os procedimentos de análise, corremos o risco de enviezar nossas considerações e produzir meros pré-conceitos sobre essa realidade.

Quando se colocam em foco as relações camponesas e as escolas desses trabalhadores, o pré-juízo é ainda maior. Transpõem-se da cidade para o campo, diretamente, sem nenhuma mediação, os conceitos formulados para a explicar os problemas e as alternativas da sociedade urbana e industrial sob comando direto do capital. Num outro modo, romantizam-se os diversos grupos de trabalhadores rurais, lamentando-lhes a miséria, degradação, exploração a que são submetidos e sugerindo-lhes soluções atávicas, dissociadas das relações históricas contemporâneas.

Acrescentem-se, ainda, as dificuldades dos pesquisadores para entender a postura política dos pequenos proprietários e trabalhadores rurais em geral, agravadas quando eles enfrentam a questão munidos de esquemas simplistas de correspondência (pequeno proprietário - pequeno burguês ...).

Os esforços de pensadores brasileiros em definir as especificidades das relações de produção nas diversas regiões interioranas do país são muito bem representados, por exemplo, nos estudos José de Souza Martins<sup>2</sup> e Ariovaldo Umbelino de Oliveira<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil; as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**, 3 ed.. Petrópolis Vozes, 1986; **Expropriação e Violência; a questão política no campo**, 2 ed.. São Paulo, HUCITEC, 1982.

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1991; IDEM- **A Geografia das Lutas no Campo**. São Paulo, Contexto/EDUSP, 1988; IDEM **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. São Paulo, Ática, 1986. p73

Procurando evitar reduzir os trabalhadores rurais aos processos tipicamente urbanos ou enquadrá-los em humanismos abstratos, propomos trazer nesse artigo um pouco da reflexão metodológica que viemos fazendo nos últimos anos e um delineamento do processo histórico agropecuário das últimas décadas, na tentativa de construir alguns balizamentos para a análise da agropecuária camponesa e dos processos educacionais aí ocorrentes <sup>4</sup>.

A questão relevante que temos focalizado, nesse sentido, diz respeito à interação entre políticas agrícolas e ação dos colonos, entre relações gerais e processos sociais imediatos, no intuito de verificar a eficiência das políticas "dominantes" na determinação da prática imediata dos agricultores. Essa, afinal, é uma questão central na historiografia, e aparece com todo vigor no cerne dessa discussão, dizendo respeito, em última instância, ao sujeito da história. As indagações relativas à tecnologia, outrossim, procuram saber se as técnicas adotadas naquele momento correspondiam às necessidades dos colonos nas suas lides agrícolas ou foram impostas apesar dos problemas históricos desses agricultores, determinando outro rumo para as forças produtivas rurais.

Continuamos com respostas parciais a respeito de um conjunto de indagações sobre a ação política e a maneira como os colonos interpretavam as suas práticas imediatas e suas relações com outras instâncias da sociedade. Como, por exemplo, os colonos apreendiam e apreendem o processo histórico do qual também são sujeitos? O que os levava e leva a pensar seu trabalho como isolado dos demais? Como entendiam e entendem o valor de sua produção e trabalho, a relação entre valor e preço das mercadorias, etc.? Como apreendiam e apreendem sua relação com o sistema financeiro, com a indústria e com o processo social capitalista? Como se entendiam e entendem em termos de grupo ou classe social? Contra quem se opunham e se opõem e com quem se aliavam e se aliam no processo político? Como entendiam e entendem suas relações com o Estado? Como explicavam e explicam o processo global de produção? Como explicar a postura política dos colonos e a sua relação com as condições objetivas de produção?

Nossos questionamentos têm problematizado o processo histórico tanto no sentido de se apreender as particularidades locais, responsáveis pela diversidade de cada processo histórico, como no de compreender as determinações mais amplas que englobam essas diversidades regionais no processo único, embora diverso, da formação social capitalista no Brasil.

---

<sup>4</sup> Essa reflexão e análise está mais amplamente fundamentada na nossa tese **Expansão da Agropecuária Sul-Rio-Grandense - 1950-1980**. São Paulo, USP, 1995.

A partir da segunda guerra mundial, ocorreram modificações nas técnicas empregadas pelos colonos para trabalhar a terra que possibilitaram um aumento da produtividade. Essas modificações, entretanto, foram acompanhadas por novas situações que afetaram profundamente as relações mantidas pelos colonos entre si, com os comerciantes e industriais e com as instituições públicas.

Para entender tais determinações, repassemos, de forma sumária e descritiva, a inter-relação de instâncias de apreensão do processo histórico brasileiro na conjuntura surgida após a segunda guerra mundial <sup>5</sup>.

A destruição européia ocasionada pela guerra, o grande acúmulo de capital nos Estados Unidos, a recuperação dos países do velho continente eram, em meados dos anos 50, acontecimentos recentes. Já estava bem caracterizada a pressão dos grandes monopólios sobre as economias de países como o México, a Argentina e o Brasil. Recursos para investimentos eram abundantes e foram "empurrados" para essas nações.

A forma como cada uma delas se articulou com o capital monopolista - empresas monopolistas e/ou Estados de origem dessas empresas (EUA, Alemanha, Inglaterra, Holanda, etc.) - decorreu diretamente de seu processo histórico anterior e das relações sociais e políticas aí presentes. No Brasil, houve embate dos grupos pró e contra o capital estrangeiro, guiando as discussões em torno do problema do subdesenvolvimento e de sua superação.

As teses do momento, entretanto, nem sempre deixavam transparecer com clareza o leque de interesses dos grupos em disputa e as contradições da sociedade brasileira. Os vínculos com a economia internacional, evidentemente, não eram novidade. As várias iniciativas governamentais tomadas para controlar ou amenizar os efeitos adversos das relações calcadas basicamente na exportação de produtos agrícolas, que já vinham de muito tempo e se intensificaram a partir da crise de 1929-33, eram bem indicativas da tradicional dependência de nossa economia em relação à economia internacional.

A novidade foi a emergência, principalmente a partir dos anos 50 e 60, de novos grupos sociais. Eles nasceram no próprio desdobramento interno da economia, no fortalecimento dos setores industrial e comercial urbanos frente aos processos chamados "coloniais". Se ocorreu uma nova forma de capital estrangeiro que pressionava nossa economia - o capital

---

<sup>5</sup> As alusões ao processo histórico são muito rápidas e não fogem de um certo consenso que há a respeito do desenvolvimento ocorrido no pós-guerra. As referências a essa forma de interpretação do período estão mais didaticamente expostas em Caio Prado Jr. *História Econômica do Brasil* e João Manoel Cardoso de Melo. *Capitalismo Tardio*. Mas são encontradas também nos autores que analisam aspectos desse processo mais recente como Carlos Guilherme Mota, Jacob Gorender, Luis Carlos Bresser Pereira, Paulo Singer, Octávio Ianni, José de Souza Martins, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, entre outros.

monopolista -, havia também uma sociedade mais complexa com a qual se defrontou aquele capital. Talvez pela primeira vez em nossa sociedade tenhamos tido grupos em condições de fazer frente e questionar efetivamente as articulações da economia aos interesses estrangeiros. As tentativas de golpe de estado nesses anos - durante os quais somente os de 1954 e 1964 tiveram grande ressonância - indicam uma tensão maior na disputa hegemônica.

Já tínhamos, nesse período, um razoável desenvolvimento da indústria, um grande avanço da agricultura, uma acentuada expansão dos serviços urbanos e da própria urbanização. A infra-estrutura de estradas de ferro, portos, estradas de rodagem, comunicações telegráficas, davam nova dimensão às relações internas. Já havia grandes investimentos em indústrias de base. Enfim, estavam em pleno andamento as políticas para implementação das chamadas "economias externas" das indústrias e para o processo de industrialização.

Essas políticas, porém, não decorreram de desígnio natural ou determinação lógica de qualquer evolução de estrutura. Conseguiram se impor através de grupos sociais com fortes razões para pensar que as mesmas constituiriam processos onde teriam maior retribuição. Tais grupos conseguiram se impor em detrimento de outros que pretendiam outras formas sociais de organização da produção e da distribuição dos valores produzidos. Os embates entre as diferentes propostas foram o pano de fundo da conturbada conjuntura dos anos 40 e seguintes.

As políticas emanavam ou tentavam orientar processos constituídos por relações sociais concretas, no bojo da sociedade brasileira. Daí o fato de tais propostas - a dos industriais, por exemplo - se apresentarem necessariamente como projetos globais para o país, pretendendo rearticular todos os segmentos num processo integrado e nacional, embora privilegiando diferenciadamente cada um deles.

Foi assim que, no bojo dos projetos ditos nacionalistas e/ou desenvolvimentistas, se colocaram as relações sociais e econômicas do meio rural como uma "questão agrária". Isto é, as práticas sociais que ocorriam no meio rural eram vistas como "problema" para os grupos interessados no desenvolvimento das atividades urbanas como eixo do processo social brasileiro.

Essas relações apresentavam-se "problemáticas", porém, não só em decorrência dos interesses econômicos e políticos que decidiam os rumos do Estado brasileiro. As próprias condições concretas e o desenvolvimento das relações sociais no campo eram contraditórias e tensas. Muito do escravismo mantinha-se nas relações entre os latifundiários e "seus" trabalhadores. O monopólio da terra comprimia os vários focos de

agricultura camponesa. A marginalização e a pobreza dos trabalhadores rurais eram uma ameaça para os grandes proprietários. A produção em geral era orientada predominantemente para as exportações - onde se realizavam os privilégios dos "senhores". A alimentação da população continuava problema secundário naquela "orquestra de interesses" regida pelo comércio exportador/importador.

Face, pois, às mudanças gradativas nas orientações do Estado e da atividade econômica, a realidade agrária ou "questão agrária", como passou a ser conhecida, constituiu-se em "problema", em particularidade da sociedade a ser re-orientada para atender outras necessidades e interesses. Tornou-se parte das discussões e das políticas econômicas e sociais, principalmente dos setores dominantes. Era preciso integrá-la no projeto urbano-industrial e, à medida que essas políticas conseguiam ser executadas, as populações rurais passaram a sofrer influências de mecanismos mais ou menos convincentes e/ou coercitivos de adequação de suas práticas aos novos "modelos" propostos.

Assim, grupos econômicos e sociais umbilicalmente ligados a setores monopolistas, radicados em relações de produção tipicamente urbanas, começaram a interferir, diretamente ou via Estado, sobre as práticas dos grupos sociais rurais. De tal maneira que, através de mediações históricas complexas, gradativamente, os colonos do Rio Grande do Sul e do Paraná, os meeiros e parceiros do Nordeste e de São Paulo, os posseiros e arrendatários do Sul e do Norte, passaram a estabelecer relações com as formas mais sofisticadas do capital internacional, os monopólios multinacionais. Suas práticas cotidianas - preparo da terra, plantio, colheita, criação, artesanato, consumo, compra e venda, etc. -, aparentemente restritas aos limites de suas posses, e as relações sociais que estabeleciam ou de que participavam foram cada vez mais determinadas pelas formas empresariais e capitalistas de produção.

Esses são alguns aspectos da totalidade que queremos analisar de uma forma que possibilite percebê-la em sua diversidade e complexidade.

O problema, por conseguinte, é entender a totalidade não como entidade ontológica transcendental, mas construída pelas relações das pessoas nas suas práticas habituais. Epistemologicamente, isso significa apreender o conceito de totalidade não como uma sobredeterminação unilateral da história, mas como um conceito que se constrói na medida em que se explicita o processo em suas múltiplas determinações.

Nesse sentido, constatamos que, subjacentes às formas de organização das pessoas, há as suas necessidades históricas, produto e causa daquelas relações. Há, por outro lado, a maneira como pensam as suas necessidades e suas ações concretas, como constituem seus "interesses"



individuais e sociais. Parece-nos, por conseguinte, que é na compreensão do enraizamento das pessoas no conjunto das necessidades orientadoras de suas ações concretas, mediadas pelas formas concretas de pensamento histórico, no estudo da relação entre necessidades e práticas sociais, na análise dos valores socialmente produzidos, que encontramos o eixo para a análise da sociedade.

Precisamos ter claro, igualmente, que as necessidades fundamentais estão em relação direta com a própria forma de organização da sociedade, isto é, com a maneira como esta produz e reproduz a si mesma. Em outras palavras, as necessidades sociais determinam e são determinadas pela própria forma como as pessoas, socialmente, produzem e reproduzem a si mesmas e às relações sociais. É assim que a análise e conceituação das relações camponesas, por conseguinte, nos impelem a mergulhar no mundo dos colonos, por um lado, sensibilizando-nos para suas vivências complexas e, por outro, para as relações com outros grupos e instâncias que, mediadamente o constituem.

Na perspectiva de outros grupos sociais - como a burguesia industrial e financeira, os latifundiários e a própria burguesia rural gestada nesse período mais recente de nossa história - e de acordo com as necessidades de saber decorrentes de seus interesses, muito do conhecimento produzido lhes é suficiente, pois lhes explica satisfatoriamente como aproveitar as oportunidades para aumentar seu capital ou suas rendas, independentemente de como os valores apropriados são efetivamente produzidos. O conhecimento dos meandros da burocracia gerenciadora dos recursos estatais e dos canais de aporte aos drenos que lhes são apostos, por exemplo, dá a esses segmentos meios de ação eficazes para seus intuítos.

Evidentemente são outras as carências dos colonos e dos trabalhadores rurais, tanto em termos de prática como de conhecimento. E o que produzimos como conhecimento é muito pouco face aos problemas que afetam essa classe social. As exigências que demanda à Universidade, por exemplo, são muito maiores do que nos é exigido pelos grupos privilegiados de nossa sociedade.

Quando, portanto, tratarmos dos aspectos agrícolas e agrários relativos às transformações ocorridas, tentaremos entender como se estabelece historicamente a relação capital-trabalho, isto é, como prática concreta de grupos sociais diferentes que se articulam sob uma forma de relação ampla e embasada na produção e reprodução preponderante do capital. Essa predominância - não determinação unilateral - capitalista permite-nos discernir a base mais ampla a partir da qual se projetam e executam as políticas sociais e econômicas, se articulam e confrontam os

grupos ou classes sociais, se delimita a ação do Estado, se priorizam as necessidades humanas e se constroem os valores sociais.

Temos claro, outrossim, que sem o domínio dos processos sociais imediatos, o balizamento amplo torna-se inócuo. O confronto entre a leitura da bibliografia e nossa vivência, entretanto, já nos alertava quanto à mitificação de jargões que qualificavam o processo de mudanças ocorridas na agricultura nas últimas décadas, como aqueles acima mencionados. O que mais sentíamos era a falta de referências aos fatos concretos - muitos dos quais tínhamos vivenciado - e a dissociação e generalidade contidas em conceituações *standardizadas* que quase nenhuma referência segura forneciam para a prática política dos grupos sociais envolvidos no processo. Dessa forma, para darmos um exemplo, especulações financeiras de grande vulto foram conceituadas de diversas formas (investimento, inversões, determinação financeira dos processos agropecuários, etc.) menos como de fato e principalmente eram, isto é, jogo especulativo <sup>6</sup>.

Criava-se, desse modo, um discurso logicamente integrado, mas paralelo ou alheio, hipostático, enfim, às relações sociais efetivas. Tratamos, então de relacionar fontes de informação e construções conceituais para ponderar alguns dos preconceitos derivados desse tipo de procedimento cognitivo.

Para escapar às limitações decorrentes das oscilações entre conhecimentos genéricos e os estudos de caso, temos procurado privilegiar uma abordagem que persiga as relações históricas efetivas, imediatas ou mais amplas. O critério de escolha, nada aleatório, deveria se submeter, conforme nosso julgamento, ao que tínhamos em vista: resgatar os sujeitos dos processos de produção agropecuária e ponderar os limites e potencialidades de suas práticas.

A crítica historiográfica, de igual modo, também se subordina àquele intuito, adquirindo, conseqüente e prioritariamente, o sentido de avaliar se o conhecimento produzido atende às necessidades históricas dos grupos a que se destina. Aos trabalhadores rurais, cujos movimentos políticos irrompem de norte a sul do país, estudos com abordagens microscópicas os ajudam pouco, quando as relações adversas que enfrentam têm abrangência nacional e mundial; menos ainda lhes servem estudos abstratos e transcendentais às suas práticas sociais e políticas. Esses movimentos exigem o avanço da metodologia e do conhecimento numa perspectiva de

---

<sup>6</sup> É do domínio do senso comum no Rio Grande do Sul, os critérios de concessão e a destinação dada aos financiamentos subsidiados para a agricultura no decorrer dos anos setenta, principalmente. Os aquinhoados com as benevolências do crédito oficial, esbanjavam dinheiro em casas requintadas, automóveis ou utilitários sofisticados e outras suntuosidades nunca vistas naqueles pagos. Desproporcionalmente, entretanto, o processo produtivo foi bem mais acanhado, como mostramos nos capítulos 2 e 3 da nossa tese, já anteriormente citada.

totalidade não-homogênea, justamente para poder resgatar as práticas concretas dos vários grupos sociais, seus limites e suas virtualidades, a fim de se chegar a um projeto de sociedade onde sejam contempladas as suas necessidades e os seus interesses.

As pesquisas educacionais, face ao acima exposto, precisam realizar alternadamente dois movimentos cognitivos: a análise historiográfica do conhecimento já produzido, que permite aprofundar e refinar o movimento de construção das referências de análise, e a pesquisa e análise propriamente ditas dos processos educacionais, cujo produto são os conceitos ou as concepções explicativas da realidade pedagógica.

No estudo de pesquisas já realizadas, por conseguinte, buscamos categorias, referências, indicativos, termos de comparação que nos auxiliem a perceber as peculiaridades históricas da realidade que procuramos explicar. A revisão bibliográfica fica desvirtuada se a reduzirmos ao estudo dos autores e seus conceitos. É como se estudássemos um livro de anatomia, tomando-o como objeto do conhecimento, ao invés de estudá-lo de maneira que viesse nos facilitar a compreensão do corpo humano. Evidentemente é importante o estudo de bons intelectuais como adjutórios da tarefa cognitiva, mas não como objeto do conhecimento. Sem as categorias estudadas por eles, corremos o risco de reduzirmos nossas análises a esquemas muito simplistas e rudimentares. Colocando-os como objetos do conhecimento, por outro lado, corremos o risco de tomar os problemas das sociedades deles como nossos, alienando-nos dos processos que efetivamente nos são problemáticos e nos quais estamos enraizados.

A teoria do valor, por exemplo, constitui a referência fundamental de avaliação das práticas sociais na perspectiva dos trabalhadores, pois institui o esforço produtivo como critério essencial de comparação das práticas sociais. Isolada dos problemas que precisamos e queremos explicar, no entanto, não passa de mero e aleatório (talvez alienatório) diletantismo. Como categoria, entretanto, ela nos faz mergulhar nos processos históricos de produção, distribuição, troca e consumo dos bens sociais, decifrando os enigmas da geração radical da riqueza socialmente produzida e como tal avaliada, discriminando os mecanismos fundamentais da distribuição e determinando historicamente a gênese e o processamento das contradições sociais a ela relacionadas.

Nesse mergulho histórico, temos claro que, ao menos como ponto de partida prático, os processos históricos podem ser vistos em duas direções. Na perspectiva mais geral, podemos focalizar relações comuns a várias zonas geográficas e diversos grupos sociais. Podemos tomar a agropecuária, por exemplo, em suas determinações gerais na abrangência do Rio Grande do Sul. Aproveitamos, nessa visualização, as indicações estatísticas sobre as

variações da ocupação econômica e da população; sobre propriedade, posse e exploração da terra e dimensões respectivas; sobre as relações de trabalho, os padrões técnicos de produção, volume e produtividade das várias culturas e criações, bem como algumas indicações sobre aspectos derivados dessas relações imediatas de produção. Sem dúvida, estas informações nos permitem fundamentar e delimitar melhor as relações básicas constitutivas da evolução da agropecuária gaúcha no período considerado. Numa outra direção, poderemos prestar maior atenção às especificidades micro-regionais ou de determinados grupos sociais.

Sob o prisma micro-regional, nesse sentido, a pesquisa tem nos revelado a intensidade do problema da propriedade e posse da terra, face à comparação das práticas dos diferentes grupos sociais. O latifúndio excludente, por conseguinte, aparece como problema da sociedade e não apenas dos agricultores sem terra. Aparece, ainda e de forma mais incisiva, a complexidade interna de cada região, com a presença de camponeses em todas as MRH do Rio Grande do Sul e a de latifúndios inclusive nas regiões tradicionalmente consideradas camponesas (*coloniais*). Conceitos como *colono*, *camponês*, *empresário* ou *latifundiário*, começaram também a perder sua generalidade ambígua e passaram a indicar relações históricas diferenciadas, onde as pessoas vivenciam limites e problemas históricos, e agem em função deles.

Quando restringimos a observação aos municípios, os fatos apareceram ainda mais determinados pelas relações sociais imediatas. Reforçaram-se as observações feitas na micro-região e na amplitude do Estado, além de mostrar também um leque de fatores necessariamente constitutivos dos conceitos gerais - industrialização, agroindustrialização, capitalização da agricultura, etc. - e que podiam ser melhor apreendidos nestas modalidades de tratamento da realidade.

Nessa forma de delimitação da realidade, por outro lado, recuperamos, contextualizados, os avanços da historiografia recente sobre estudos de caso, de particularidades e singularidades históricas. Nas relações agropecuárias, somos obrigados a diminuir o enfoque generalizador para resgatarmos a diferenciação entre comunidades de colonos, entre famílias de uma mesma comunidade, entre pessoas de uma mesma família, entre formas diferentes de vivência social, cultural, de gênero internas à mesma classe social e ocorrentes na mesma região. As diferentes formas de pensar e agir dos colonos face às formas diferenciadas com que os problemas históricos se lhes apresentam erguem-se à nossa frente para mostrar a precariedade dos conceitos que conseguimos elaborar face à complexidade da história que queremos com eles explicar.

Entendemos, enfim, que, quanto mais genérica for a abordagem, mais difícil se torna perceber os sujeitos dos fatos históricos. Nas relações gerais eles tendem a aparecer nos seus produtos, como fetiches que se autonomizam e esquecem seu produtor. Os conceitos tendem a aparecer, então, como estéreis, reduzindo a realidade a números e "elementos" de estruturas impessoais movidos por "n" demiurgos. A abordagem mais localizada, ao constituir conceitos mais abrangentes, carrega para esses conceitos determinações essenciais da realidade, fundamentais para se perceber a diversidade, a riqueza, a virtual rebeldia das práticas das pessoas aos processos sociais generalizadores e negadores dos sujeitos que, com sua atividade, constituem os fatos da história presente.

Tomemos como exemplo, as possibilidades que nos advêm da abordagem localizada sobre o processo industrial nas micro-regiões e municípios radicalmente implicado na expansão agropecuária.

Efetivamente, a abordagem empírica das atividades industriais, nas formas mais próximas de organização do capital e do trabalho, permite explicitar bem melhor a progressão das relações de trabalho, a constituição do operariado, dos sindicatos, e outros aspectos de interesse dos movimentos populares. Pode-se identificar os ramos de atividades, os estímulos para instalação e desenvolvimento, os mecanismos dados pelas políticas públicas para a capitalização dessas indústrias, etc.<sup>7</sup> De muitas delas sabe-se o nome, a constituição histórica do capital, a organização da produção, as relações de trabalho, a lucratividade, a capitalização, etc.<sup>8</sup>

Outra parte desses dados se consegue através de entrevistas com pessoas das empresas ou da localidade, leitura dos jornais e revistas, propaganda, etc.. Os arquivos, num outro momento, complementam mais sistematicamente as informações e indicam relações mais complexas.

Esse tipo de aproximação explícita bem melhor - e, por isso conceitua de forma mais consistente - a ação dos sujeitos. Explicar relações embutidas na prática imediata das pessoas, entretanto, não significa ficar na mera descrição fenomênica e empiricista do fato. A vantagem dessa abordagem fortemente circunscrita é que as relações podem ser mais imediatamente percebidas, mas podem - e geralmente são - relações mediadas por incontáveis sujeitos de outras atividades imediatas,

---

<sup>7</sup> Essa forma de pesquisa pode ser inviável nos grandes centros industriais. Não é impossível, entretanto, nas regiões predominantemente agrárias. Muitas generalizações atribuídas à nossa região são meras transposições de conceitos elaborados para os grandes centros. Indicam, por vezes, desconhecimento da realidade e abstração total das relações históricas.

<sup>8</sup> Em Tuparendi, por exemplo, a Ferraria Fankhauser transformou-se numa indústria de porte médio dedicada à fabricação de implementos agrícolas. A IMASA, de Ijuí, acabou especializada em materiais de construção, telhas auto-portantes e esquadrias de ferro. Em Santo Cristo, os Irmãos Seibert desenvolveram a fábrica de serrarias com serra-fita e com serra-fita móvel, pioneira no ramo a nível nacional; ampliaram rapidamente suas atividades nos anos 70, tornando-se grande absorvedora de operários naquela pequena cidade.

constituidoras elementares das relações sociais, com esferas de abrangência as mais variadas possíveis.

Para exemplo dessa forma de aproximação, veja-se o caso de *Santa Rosa*. As atividades industriais estavam concentradas em dois dos atuais municípios da região do *Grande Santa Rosa*: Horizontina e a cidade polo. Pode-se perguntar o que faziam, em Horizontina, em 1980, as 1.924 pessoas classificadas nas atividades industriais <sup>9</sup>. Qualquer horizontinense informa que estão trabalhando na *SLC (Schneider, Logemann & Cia)* - uma das grandes indústrias montadoras de máquinas e implementos agrícolas do sul do país, pioneira na produção de trilhadeiras, produtora de grandes ceifadeiras e implementos de médio e grande porte para tratores, e que sua produção é colocada em todo o país e exportada para outros países latino-americanos e africanos. Alguns poderão historiar, inclusive, a constituição do capital da indústria. Isso no referente à *SLC*. Outras indústrias da cidade surgiram como subsidiárias da firma maior, absorvendo também algumas dezenas de trabalhadores cada uma. Trata-se de indústrias menores mas especializadas em estofamento, marcenaria e montagem de mecanismos específicos das grandes ceifadeiras.

No município de Santa Rosa, 5.034 pessoas estavam ocupadas nas indústrias em 1980 <sup>10</sup>. Os munícipes, medianamente informados, fornecem um quadro dos tipos existentes (frigorífico, laticínios, fábrica de óleo de soja, serralherias, marcenarias, construção civil, etc.), das atividades desenvolvidas por elas, das suas respectivas esferas de abrangência, da constituição do capital e controle acionário das grandes firmas <sup>11</sup> da origem da maior parte desses capitais desde a época da guerra ou da ocupação colonial da região, do escambo café/pneu com a Argentina, etc..

Esse tipo de conhecimento - que supõe, dada a ingênia da tarefa, a ação conjunta de pesquisadores - por mais localizado que seja, é conteúdo constitutivo essencial, não exclusivo, dos conceitos que pretendem dar conta do capital industrial, do processo de industrialização do Rio Grande do Sul e das relações históricas neles contidas.

Uma observação sobre fontes quantitativas. Os dados estatísticos, apesar de importantes em meio à carência geral de informações, não podem limitar a análise aos aspectos quantitativos do processo histórico. Consideramo-los indicativos dos processos sociais e, enquanto tais,

---

<sup>9</sup> Cf. Tabela 28, in KIELING, J.F., tese citada, volume II, p. 175.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> É do conhecimento dessas pessoas, por exemplo, que o Frigorífico Santarrosense é controlado pelas famílias Carpenedo e Lunardi; que a Fábrica de Máquinas Agrícolas Ideal é controlada majoritariamente pela IOCHPE; que a antiga Fábrica de Óleos IGOL hoje é controlada pela OLVEBRA; que a também antiga Fábrica de Laticínios Mayer atualmente está sendo empresariada pela CCGL; que a Cooperativa Triticola de Santa Rosa está investindo cada vez mais na agroindustrialização e passou a ser conduzida pelos agricultores vinculados aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais da região, etc..

apropriados para um balizamento geral - e não determinação precisa - das modificações ocorridas na agropecuária sulina. A impossibilidade de uma explicação histórica mais consistente decorre não apenas de uma insuficiente operação de relacionamento das informações estatísticas, mas dos limites inerentes ao dado em si enquanto representação de aspectos parciais e exíguos da realidade<sup>12</sup>. Além dos números, precisamos resgatar os problemas históricos e humanos, os sujeitos e suas formas de pensar as práticas sociais, as formas de superação dos limites de suas ações.

A análise histórica da agropecuária gaúcha que viemos realizando nos últimos anos tem nos permitido um delineamento razoável da gênese de algumas especificidades agrícolas e agrárias do Rio Grande do Sul. Buscamos integrar um processo coletivo que produza um conhecimento histórico profundo das situações contraditórias dessas mudanças ocorridas e ocorrentes no Rio Grande do Sul, complexo o suficiente para delimitar alguns problemas históricos dos trabalhadores rurais e sua recuperação como sujeitos essenciais - não exclusivos - da modernização agropecuária gaúcha e, concomitantemente, embasar a prática política de grupos dispostos a levar a cabo as transformações efetivamente democráticas da sociedade.

Nossa crença é que uma abordagem bem fundamentada das relações sociais abre horizontes fecundos para a pedagogia e lhe possibilita melhores perspectivas de superação do dilema que a acomete atualmente: apesar de saber-se radicalmente imbricada na história, não consegue, apenas com elucubrações pedagógicas, superar o confinamento idealista que as práticas acadêmicas lhe reservam.

É com essas aspirações que apresentamos aqui nossas reflexões.

---

<sup>12</sup> Faz-se necessária uma observação preliminar: as informações estatísticas não deixam de ser uma forma de representação do real; não são, por isso, espelho. Por conseguinte, não deixam de sofrer contingências semelhantes às que afetam o conhecimento elaborado pelas Ciências Sociais em geral, fartamente tratadas na epistemologia dessas ciências: limite histórico de apreensão de determinados aspectos da realidade; tempo exíguo para tarefas de grande amplitude; disponibilidade dos informantes ou dos agentes municipais; limite dos técnicos que elaboram os roteiros de coleta de dados e sua posterior catalogação e publicação; carência de informações e obrigação de produzi-las, o que leva os agentes a projetarem dados a partir de variáveis sempre afetadas pelas concepções subjetivas do funcionário, ... entre outros.





# Civilização: iluminismo e educação pública

*Jussemar Weiss Gonçalves\**

---

## **Resumo**

Artigo apresenta a educação e a educação pública como elementos do processo civilizado moderno. Começo definindo civilização e observando sua gestação na modernidade. Mostro a importância do pensamento iluminista para a conformação de um projeto civilizatório ocidental, com suas idéias de progresso, razão, civilização, como também de educação, lugar para onde migram os conceitos dos filósofos iluministas. Por fim observo a constituição de uma noção de espaço público e a formação da educação pública, como criação singular da modernidade.

**Palavras-chave:** modernidade, civilização, iluminismo, educação, público e educação pública

## **Abstract**

The present article introduces education, in general, and public education, in particular, as elements of the modern civilising process. I start by defining civilisation and remarking its growth/development in the modernity. I show the importance of the Enlightenment thought to the shaping of a western civilising project, with its ideas regarding progress, reason, civilisation, and also education, place to which the concepts of the philosophers of the Enlightenment shift. Finally, I highlight the constitution of a certain notion of public sphere and the formation of public education as unique creation of the modernity.

**Key-words:** Modernity; civilisation; Enlightenment; education; public; and public education.

---

\* Professor de História da Universidade do Rio Grande do Sul, Doutorando em Educação – UFRGS.

*“Cultivados a um alto grau pela arte e pela ciência, somos civilizados a tal ponto que estamos sobrecarregados por todos os tipos de decoro e decência social”. (Kant, História Universal do ponto de vista de um cidadão do mundo. 1784)*

## **A civilização moderna**

O texto que apresento coloca o iluminismo e a educação, como também a educação pública, como elementos do processo civilizador. Começo então definindo civilização e observando sua gestação na modernidade. Esta prática se dá através do iluminismo com suas ideias de progresso, razão, civilização, indivíduo, como também a educação, lugar para onde migram conceitos filosóficos. Por fim observo a educação pública como criação singular da modernidade e iluminista.

Trata-se de fazer um “corte na espessura histórica de uma experiência”<sup>1</sup> marcadamente moderna, buscando capturar ou reconstituir um movimento civilizador cujas singularidades e peculiaridades nos falam das diferentes formas de se viver, no espaço da história, a modernidade<sup>2</sup>. Esse movimento é visto pelo olhar da educação, já que esta assume um lugar central na concepção mesma do processo civilizador que o nosso tempo instaurou.

Nada nos diz mais do ocidente do que a própria noção de civilização. “Esse conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo”<sup>3</sup>, diz Norbert Elias. “Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior às sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas mais primitivas”<sup>4</sup>. “Dessa forma o ocidente buscou mostrar suas peculiaridades”<sup>5</sup>, e “o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou a visão do mundo, e muito mais”<sup>6</sup>, enfatizando o que é comum entre os povos e minimizando as diferenças nacionais.

Esse conceito diz respeito à noção de movimento também cara ao ocidente, ao ser descrito como processo, movimento constante, movendo-se incessantemente para frente.

---

<sup>1</sup> DUMEZIL, George. *A ideologia tripáide indo-européia*. Madri, Taurus, 1986.

<sup>2</sup> Modernidade aqui é pensada seguindo as definições propostas por Habermas em seu livro *O Discurso filosófico da modernidade*.

<sup>3</sup> ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p.23.

<sup>4</sup> ELIAS, Norbert. *Op. Cit.* p.23.

<sup>5</sup> ELIAS, Norbert. *Op. Cit.* p.24.

<sup>6</sup> ELIAS, Norbert. *Op. Cit.* p.24.

É a partir da Revolução Francesa que a concepção de civilização atende às expectativas gerais e experiências dos círculos reformistas e progressistas da sociedade parisiense. Essa concepção agrega um desejo de reforma, gerado por um movimento esclarecido, socialmente crítico, e que busca aprimorar as instituições, a educação e a lei via conhecimento. “Esta noção nasce na França, e constitui um contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie. Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros do movimento reformista - esclarecido - é ampliada a idéia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade”<sup>7</sup>. “O processo de civilização do Estado é a constituição, a educação, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio”<sup>8</sup>. É inegável a ligação dessa noção de civilização com o crescente desenvolvimento do mundo burguês ancorado na comercialização e industrialização.

Todo esse processo civilizador trabalha na direção de gerar mudanças na conduta e sentimentos humanos com um fim muito específico, de forjar novos padrões de relacionamento.

Assim, vimos brotar um processo civilizador que se articula com uma modernidade cultural fundamentada no individualismo. Para Simmel, (El individuo y la libertad. Barcelona: Peninsula, 1986) houve pelo menos dois movimentos individualistas em nossa civilização. O primeiro deles foi resultado da expansão do capitalismo e caracterizou-se pela libertação do indivíduo das estruturas tradicionais, culminando com a formação da personalidade livre e igual no curso do século XVIII. O segundo resultou do processo da divisão técnica do trabalho no novo modo de produção e caracterizou-se pela valorização da singularidade do indivíduo culminando como o estabelecimento do culto da individualidade em nossa sociedade durante o século XIX. No tempo moderno, constitui-se “uma formação histórica em que convivem e se entrelaçam pelo menos duas formas de inserção do indivíduo no todo da sociedade, em que a liberdade pessoal de todos terminou se associando ao conceito de individualidade, distinta de cada um, mas a qual fundamentalmente subjaz o mesmo processo: o processo de abstração social do sujeito”<sup>9</sup>. Descartes construiu reflexivamente os rudimentos de uma categoria que não apenas passou a mediar todas as esferas sociais desta época em diante, como também forneceu a direção comum às diversas formas de individualismo.

---

<sup>7</sup> ELIAS, Norbert. *Op. Cit.* p. 62.

<sup>8</sup> ELIAS, Norbert. *Op. Cit.* p. 62.

<sup>9</sup> RÜDIGER, Francisco. *Literatura de Auto-ajuda e individualismo: Contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1996.

A transformação do indivíduo em categoria de valor, promovida pelos modernos, sem dúvida comporta seu entendimento como realidade moral, como fica claro na articulação através do recurso a realidades suprapessoais de carácter universal - a humanidade, a natureza, o espírito - que funcionaram durante certo tempo como manancial de mandatos políticos, morais ou estéticos em relação à conduta.

O processo civilizador, como diz N. Elias “é o movimento da história, é a mudança histórica, e que é tomada em seu todo e que produz uma ordem social”<sup>10</sup>.

O processo que descrevi da individualização na civilização moderna é a construção de uma nova ordem social desencadeada pelo movimento da história. O avanço das relações de comércio levou a um movimento de rompimento dos vínculos que prendiam os indivíduos às estruturas tradicionais, oportunizando sua liberdade e o surgimento de diferenças entre si nas várias esferas da sociedade, sobretudo na Inglaterra. Entre os séculos XVI e XVIII, desenvolve-se um processo no qual as pessoas começam a se libertar não apenas das estruturas econômico-sociais do mundo senhorial como também do imaginário coletivo que não comportava as possibilidades da individualização. A sociedade burguesa moderna pertence ao momento de desenvolvimento do indivíduo, célula da economia de mercado<sup>11</sup>.

O princípio da modernidade para Hegel, conforme diz Habermas, “é a subjetividade”<sup>12</sup>, e ela surge no bojo do mesmo processo, em função de que a categoria do indivíduo, por um lado, constitui em princípio a expressão de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual uns indivíduos independentes e livres se encontram para negociar; por outro, a capacidade de refletir sobre si mesmo, representar plenamente a realidade para si e conduzir-se como único senhor de suas ações, o que coincide com o conceito idealista de sujeito.

A civilização moderna produziu um conjunto de significação metafísica, em que a liberdade individual terminou se tornando o principal bem. O primeiro fenômeno de valor, segundo os modernos, é a liberdade em relação aos laços sociais que não têm sua fonte em nossa vontade. A liberdade consiste, em seu modo de ver, “numa condição ou direito inerente a nossa natureza”<sup>13</sup>.

Dessa forma, a sociedade se coloca como realidade secundária, engendrada por meio de contratos e pactos por sujeitos livres, conforme seu interesse individual.

---

<sup>10</sup> ELIAS, Norbert. O processo civilizador. RJ: Zahar, 1939.v.2.p.194.

<sup>11</sup> RÜDIGER. *Op. Cit.*p.160.

<sup>12</sup> HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: D.Quixote, 1990.p.27.

<sup>13</sup> RÜDIGER. *Op. Cit.*p.160.

Nota-se que esta entrada da subjetividade na modernidade “propiciou o surgimento de um novo tipo de teoria política, onde a sociedade deixou de se justificar pelo que era ou pelo que expressava, para fazê-lo pelo que lograva a satisfação das necessidades, desejos e propósitos dos homens. A sociedade passou a ser considerada como instrumento, e seus distintos modos e estruturas a serem estudadas cientificamente por seus efeitos sobre a felicidade humana”<sup>14</sup>.

Surge, assim, uma experiência política moderna, que sempre fez questão de se contrapor ao mundo antigo. Em 1818, Benjamim Constant, em um texto intitulado Da liberdade do antigo comparada a dos modernos, mostra claramente uma diferença. “O objetivo dos modernos é a segurança nas funções privadas, eles chamam de liberdade as garantias acordadas pelas instituições para aquelas funções”. “Hoje o que o cidadão exige do poder é a fruição pacífica de sua liberdade, da independência privada”<sup>15</sup>. Para Habermas, “A tradição aristotélica não se adapta às sociedades modernas nas quais a circulação de mercadorias organizadas na base do direito privado da economia capitalista se separa da ordem da dominação. O social separou-se do político, e a sociedade econômica despolitizada separou-se do estado burocrático”<sup>16</sup>.

Assim, a modernidade processa-se através de um novo conceito de indivíduo, de sociedade e política e que alicerçam o surgimento de uma pedagogia, de um novo espaço público, onde a valorização do sujeito leva ao desenvolvimento de uma concepção de educação como formação, e o crescimento de hábitos ligados à privacidade típicos do mundo burguês produzem uma dicotomia clássica na civilização moderna que é aquela entre o espaço público e espaço privado.

### **A educação moderna, ou o mito do homem novo**

No interior do processo civilizador moderno desenvolveram-se conceitos diferenciados de formação. Podemos marcar duas linhas de desenvolvimento da concepção burguesa de educação; uma que parte de Locke e vai a Comte enquanto funcionalismo e positivismo, passando pelo entendimento da pedagogia como ética do ajustamento e que aparece enfaticamente em Dilthey. Nesta ótica a educação visa adequar o indivíduo às condições existentes. A outra linha do pensamento burguês-iluminista tem uma de suas marcas mais expressivas na crítica radical de Rousseau à civilização; ele vê na educação, um princípio de qualificação individual e

---

<sup>14</sup> TAYLOR, C. *Hegel. La Sociedad Moderna*. p.215-216.

<sup>15</sup> GONÇALVES, Jussemar. *A paixão pela ação*. Teoria da organização nos clássicos e uma Incursão na filosofia política contemporânea. Rio Grande: Furg, 1991.p.108.

<sup>16</sup> HABERMAS. *Op.Cit*.p.45.

desenvolvimento autônomo do espírito como condição à emancipação intelectual, política e finalmente econômica do homem dos laços feudais.

Esse entendimento de formação, como crítica a qualquer dominação, encontra sua expressão amadurecida na filosofia de Kant e Hegel, sendo depois elaborada por Marx através de uma teoria social dialética.<sup>17</sup> Nota-se na modernidade que os sistemas filosóficos produzem de forma subjacente uma pedagogia, entendida como forma de organização da ação, da moral e “diz respeito à construção cultural do homem para que possa viver como ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade”.<sup>18</sup> Aposta na educação do gênero humano revela-se, assim, uma consequência lógica dos ideais do iluminismo numa perspectiva de consolidação da modernidade. A educação buscará a instauração do sujeito autônomo fundamentado na metafísica da subjetividade.<sup>19</sup> É Kant que melhor sintetiza as preocupações de uma filosofia da consciência com a formação do indivíduo (vide página 9 deste artigo)

Já a partir do Séc. XVI temos uma produção intelectual, de alguma maneira, vinculada à convicção de que a realidade antes tida como dada deve ser agora construída. Erasmo<sup>20</sup>, com seu manual sobre a civilização na criança, nos anuncia a presença de uma preocupação em ordenar saberes, preceitos morais e conhecimentos práticos, que será compartilhada, de forma diferenciada, por autores ligados à filosofia, à política ou religião. O que se nota na verdade é a presença de um movimento de problematização pedagógica que caminha juntamente com as novas representações da educação e da infância a partir do Séc. XVIII. Com a revolução Francesa aparece uma nova mentalidade, por meio da qual virá à tona, mediante chaves diversas, o problema pedagógico. Sem dúvida alguma ligado ao universo das luzes, “mas radicalizando e rompendo com a pedagogia dos pensadores ilustrados, o movimento revolucionário criará, por assim dizer - novas dimensões políticas, sociais, ainda a serem desvendadas. Realizando um movimento que vai da ilustração à revolução, a educação destaca-se do fenômeno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito à capacidade inerente à espécie”<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Market, Werner. Teorias de Educação do Iluminismo, Conceitos de Trabalho e do Sujeito. RJ, Tempo Brasileiro, 1994.

<sup>18</sup> Kant. Pedagogia. Piracicaba, UNIMEP, 1996. p. 36.

<sup>19</sup> Prestes, Nadja. Metafísica da Subjetividade na Educação. Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS. v. 22. nº 1. jan - jun, 1997. p. 81-94.

<sup>20</sup> Erasmo de Roterdam, em 1530, publicou um manual cujo título era De Civilitate morum puerilium (Da civilidade nas crianças), que teve nos seis primeiros anos após o lançamento mais de 30 edições. Tornou-se livro-texto para a educação de meninos.

<sup>21</sup> BOTO, Carlota. A escola do homem novo. São Paulo: Unesp, 1996.p.22.

Voltamos agora à afirmação de que a realidade é construção que pressupõe um homem que se faz a si mesmo. É necessário dizer, antes de qualquer coisa, que a possibilidade de desenvolvimento desse pensamento no âmbito da filosofia, e mesmo na pedagogia, surge com o processo de secularização no qual o homem se concebe a si mesmo como sujeito capaz de autodeterminação racional, ou, mais exatamente, como sujeito que, em princípio, se acha em condições de formar-se até a autodeterminação racional enquanto indivíduo.

Na teoria clássica de Educação<sup>22</sup>, esta é “compreendida como capacitação para autodeterminação racional, a qual pressupõe e inclui a emancipação frente ao domínio alheio; como capacitação para a autonomia, para a liberdade de pensamento próprio e de decisões morais igualitárias próprias”<sup>23</sup>. À medida que o homem é visto em seu conjunto, como gênero, somente se chega à humanidade via educação. A educação moderna assume o processo de humanização como sua tarefa. Esta segunda natureza surge através de um desenvolvimento moral em processo constante de aperfeiçoamento e é baseada em uma metafísica do sujeito.

Foi Kant quem, com mais clareza, colocou o problema da responsabilidade do sujeito. “Ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, Kant eleva a noção de responsabilidade ao mais alto grau: doravante, a natureza humana está em nossas mãos”<sup>24</sup>. Em sua pedagogia Kant diz que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”<sup>25</sup>, fazer-se, mas fazer-se sempre objetivando o universal, “uma idéia de humanidade e da sua destinação”<sup>26</sup> e que nos remete “para o futuro, para a noção de utopia presente em toda a teoria pedagógica tradicional”<sup>27</sup>. Kant cria as condições de possibilidade de uma ciência da educação, enquanto investigação empírica e qualitativa.

Partindo de si mesmo, o homem moderno funda a possibilidade da moral através de um processo educativo que, via razão, produz uma vontade capaz de refrear os impulsos e a renunciar à satisfação imediata.

É fácil perceber os limites dessa criação. Embora a ilustração tenha concebido a idéia de igualdade do gênero humano, de sua liberdade, “nenhum pensador dessa época realizou uma reflexão de maneira suficientemente conseqüente sobre as condições econômicas, sociais e

---

<sup>22</sup> Estamos chamando teoria clássica aquela produção realizada entre 1770 e 1830, na qual a reflexão pedagógica não se realiza através de uma disciplina mas aparece na filosofia, na história, nas artes, política.

<sup>23</sup> KLAFKI, Wolfgang. A importancia de las teorías clásicas de la educacion para una concepcion de la educacion general hoy. *Revista Educacion*. Tubingen. v.36.p.40-66. 1986.

<sup>24</sup> VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichtel*. São Paulo: UNESP, 1994.p.10.

<sup>25</sup> KANT. *Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p.11.

<sup>26</sup> KANT. *Op. Cit.* p.23.

<sup>27</sup> PRESTES, Nadja. Educação e Ética; Relações e perspectiva. In: *Identidade Social e Construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMC, 1997.p.177-191.

políticas que permitissem tornar efetiva a reivindicação de uma educação emancipadora ou geral”<sup>28</sup>. Já a partir de Nietzsche, a racionalidade é criticada e, nesse caso, a própria metafísica do sujeito que embasa a prescritiva pedagogia moderna entra em dissolução juntamente com sua consciência ética. “Não há condições objetivas para realizar a consciência ética, as promessas de igualdade e justiça não cumpridas e o deslocamento do poder da vontade para o narcisismo numa sociedade individualista trazem a suspeição sobre a garantia de educar para a virtude”<sup>29</sup>. Esta formulação é a realidade “em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento e tem se constituído, há quase dois séculos, como modelo determinante para realizar o processo de educação e de formação dos sujeitos dotados de razão”<sup>30</sup>. Para Adick “a escola moderna se converteu em escola mundial na forma dominante de ensino e educação sistemática”<sup>31</sup>.

Conceitos como vontade, a idéia de fabricação do homem, liberdade e direitos<sup>32</sup> migraram para a política. Apesar da crítica dos revolucionários franceses à ilustração, suas concepções de cidadania, de política e mesmo de ação eram originárias desse movimento intelectual. O resultado é que a escola moderna, assim como a sociedade, baseiam-se no princípio da igualdade de todos perante as leis ou perante as regras, daí o papel educacional do “meio” escolar enquanto tal, cujo funcionamento deve inculcar na criança o senso de igualdade. O indivíduo educado é aquele que reconhece a legitimidade de toda a lei que lhe impõe um comportamento admissível e aceitável por todos, isto é, um comportamento racional e razoável. Mas é também o indivíduo que percebe a ilegitimidade de qualquer lei que lhe empunha o não-respeito pela pessoa do outro como pela sua. No interior do pensamento moderno, a educação deveria levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a elaborar um juízo sobre as coisas, a comunidade, a política. Socializar e fundar uma moral nas novas gerações: nunca se exigiu tanto da educação e, conseqüentemente, da escola como na modernidade e principalmente nesse século. A escola tornou-se “uma agência de civilização para as crianças em nossa sociedade, à medida que se fez obrigatória e impôs (como já vimos) padrões disciplinares e de desenvolvimento da consciência”<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> KLAFKI. *Op. Cit.* p.46.

<sup>29</sup> PRESTES. *Op. Cit.* p.177-191; nesse artigo a natureza da crise é explicada, a partir de uma visão reconstrutivista, buscando romper com as ilusões que a civilização moderna depositou na educação.

<sup>30</sup> PRESTES, Nadja. Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na Escola. Porto Alegre: PUCRS, 1996, p.54.

<sup>31</sup> ADICK, Christel. *La escuela em el sistema mundial moderno*. Educacion. v.40, p.70-89. 1989.

<sup>32</sup> A declaração dos direitos do homem e do cidadão nos mostra essa migração. Também a proposta de Condorcet depois utilizada por Romme. Condorcet propõe uma escola democrática, e expressões como “a sociedade dever favorecer com toda sua força o progresso da razão pública” mostram o vínculo entre filosofia e política.

<sup>33</sup> ELIAS, Norbert. *Conocimiento y Poder*. Madrid. La Piqueta, s.d. p.98.



## O público

Fazendo um movimento em direção ao mundo da política, organizado a partir do indivíduo, a educação é chamada a compor uma determinada natureza de cidadão no mundo moderno.

Para isto se faz necessário observar de perto como a modernidade resolve o problema de constituir uma universalidade a partir do indivíduo, na política, observando que, com a invenção de um sistema público estatal de ensino a partir da revolução francesa, a educação desempenha uma função importante, quase um compromisso, na construção de uma sociedade política e que se expressa nas palavras de Talleyrand: “A educação é necessária para a liberdade. Os homens se declaram livres; mas não sabem que a instrução aumenta sem cessar a esfera da liberdade civil e que somente ela pode manter a liberdade política contra as espécies de despotismos”<sup>34</sup>.

Para Sennett “a história da palavra público é uma chave para compreender essa transformação básica em termos culturais no ocidente”<sup>35</sup>. Em inglês a palavra se identifica com o bem comum na sociedade, também pode ser aquilo que é manifesto e está aberto a observação geral. O conceito público se opõe ao privado, que se define como região protegida, definida pela família.

A partir do séc. XVIII, tanto na França como na Inglaterra, já adquiriu seu sentido moderno, ou seja, “significava não apenas uma região da vida social localizada em separado do âmbito da família e dos amigos íntimos, mas também que esse domínio público dos conhecidos e dos estranhos incluía uma diversidade relativa muito grande de pessoas”<sup>36</sup>.

Dessa forma, o público veio significar uma vida que se passa fora da família, na região pública, com lógica própria, onde grupos sociais diferentes entram em contato.

Com o desenvolvimento urbano a partir do séc. XVIII, com o crescimento das capitais, e com o fortalecimento da burguesia, a região ou o espaço público adquire uma conotação de ampla liberdade de discussão.

É nas cidades-capitais, que acabam por compor uma geografia onde cada vez mais os interesses burgueses se separam do mundo aristocrático, que surge o moderno aparato estatal. Habermas nos diz “A ‘cidade’ não é apenas economicamente o centro vital da sociedade burguesa; em antítese política e cultural à ‘corte’, ela caracteriza antes de mais nada uma primeira

<sup>34</sup> TALLEYRAND, Perigord, notável político francês citado por Luzuringa no livro *La Escuela nueva pública*, Buenos Aires: Losnda, 1948.

<sup>35</sup> SENNET, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias do privado*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.p.30.

<sup>36</sup> SENNET. *Op.Cit.*p.31.

esfera pública literária que encontra as suas instituições nas coffee-house, nos salões e nas comunidades de comensais. Os herdeiros daquela sociedade de aristocratas humanistas, em contato com os intelectuais burgueses que logo passam a transformar as suas conversações sociais em aberta crítica, rebentam a ponte existente entre a forma que restava de uma sociedade decadente, a corte, e a forma primeira de uma nova: a esfera pública burguesa<sup>37</sup>. As sociedades de pensamento da época das luzes se tornam a matriz de uma nova legitimidade política, incompatível com a legitimidade hierárquica e corporativa que organizava a construção monárquica. Nesse espaço “o uso da razão e do juízo se faz sem limites e desenvolve-se uma sociabilidade democrática”<sup>38</sup>.

No interior do pensamento iluminista cabe fazer menção à construção de Kant, que aparece claramente em duas obras: Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?, e a outra A Paz Perpétua. Na primeira ele afirma que a saída do homem de sua minoridade só é possível através do público “que, porém, um público se esclareça [aufklare] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isto, se lhe for dado liberdade, é quase inevitável. Não são homens isolados, mas a comunidade é que pode fazer avançar o esclarecimento”<sup>39</sup>. É a publicidade mediando a possibilidade da razão. Nesse mesmo texto ele determina um uso privado da razão e um uso público da razão, único capaz de realizar o esclarecimento. Quanto a razão privada, ele diz: “o uso que o professor faz da razão diante de sua comunidade é unicamente um uso privado, porque é sempre um uso doméstico, por grande que seja a assembléia”<sup>40</sup>. O privado nos leva à natureza da comunidade na qual se faz uso do esclarecimento. Opõe-se à sociedade universal-civil, que não conhece limitações em sua composição. Quanto ao uso público, ele diz: “entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aqueles que qualquer homem enquanto sábio faz dela diante do grande público do mundo letrado”<sup>41</sup>. O público se situa no universal<sup>42</sup>, opõe-se ao privado que é exercido no interior de relações de dominação. O público está constituído por indivíduos que têm os mesmos direitos, que pensam por si mesmos e falam por si.

<sup>37</sup> HABERMAS, J. Mudança Estrutural da esfera pública. RJ: Tempo Moderno, 1984.p.45.

Rompe os limites desse projeto abordar o privado na modernidade, mas seria necessário dizer que essas regiões não estavam em contradição. Os impulsos diretores do privado eram a restrição e a anulação do artifício. O público era criação humana; o privado era a condição humana; o público, o cultural; o privado, o natural.

<sup>38</sup> CHARTIER, R. Espaço público, crítica e desacralização en el siglo XVIII. Barcelona, 1995.p.29.

<sup>39</sup> KANT. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.p.102.

<sup>40</sup> KANT. *Op. Cit.*p.108.

<sup>41</sup> KANT. *Op. Cit.*p.104.

<sup>42</sup> Remeto o leitor à obra de João Carlos Brum Torres Figuras do estado moderno, onde se pode observar o desenvolvimento do aparato estatal burguês e a criação da burocracia especializada. As idéias de nação, soberania, vontade geral, representação também são tratadas nesta obra.

Esse texto de Kant assume importância fundamental para a modernidade em função de propor uma articulação inédita na relação pública / privada, não somente identificando o exercício público da razão com os juízos emitidos por pessoas privadas na qualidade de sábios (eruditos), mas também por definir o público como a esfera do universal e o privado como o domínio dos interesses particulares e familiares, ainda que se trate de interesses da igreja ou do estado. “Não é só na república das pessoas instruídas que se realiza a esfera pública, mas no uso público da razão por parte de todos aqueles que aí se entendam”<sup>43</sup>.

No outro texto, A Paz Perpétua, a história do poder político, entendido como poder aberto ao público é definida como “todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima não é conciliar-se à publicidade são injustas”<sup>44</sup>. A publicidade exerce em Kant o papel de “princípio único a garantir o enredo da política com a moral”<sup>45</sup>, além de fornecer às “democracias um princípio fundamental”<sup>46</sup>.

Para Kant, a questão do público se reduz a um espaço de convivência e o termo público diz respeito a caracteres de publicidade, das regras e normatizações que regem condutas individuais e coletivas explicitando a participação e união no poder político. Para ele cidadania é uma questão de educação e de formação moral<sup>47</sup>. Em seu texto sobre a pedagogia, afirma “que a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica não somente em relação a habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro carácter do cidadão”<sup>48</sup>.

“Hegel não foi o primeiro filósofo dos tempos modernos, mas é o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema”<sup>49</sup>. Foi ele que elaborou uma conceituação própria à sociedade moderna ao separar sociedade civil da esfera política do estado. Para Hegel “a sociedade civil aparece como conjunto de carências, como conjunto de necessidade material, vontade arbitrária, corrupção e miséria”<sup>50</sup>, mas por outro lado “ela encontra sua justificação na emancipação do indivíduo ao qual confere liberdade formal: o desencadeamento da arbitrariedade das necessidades e do trabalho é um momento necessário na via para”<sup>51</sup> “formar a subjetividade

<sup>43</sup> HABERMAS. *Op. Cit.*p.129.

<sup>44</sup> KANT, Emanuel. A Paz Perpétua. Porto Alegre: LPM, 1989.

<sup>45</sup> HABERMAS. *Op. Cit.*p.128.

<sup>46</sup> BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. RJ: Paz e Terra, 1995.

<sup>47</sup> Segundo Chartier o público de Kant não está formado a partir das novas formas de sociabilidade intelectual - clubes, cafés, sociedades, pois estes conservam algo de reunião de família. *Op. Cit.*p.30.

<sup>48</sup> KANT, Emanuel. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p.33. Ver Tese Doutoral - Dorneles na bibliografia.

<sup>49</sup> HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: D.Quixote, 1990.p.50.

<sup>50</sup> HEGEL. Princípios da Filosofia do Direito. Lisboa: Guimarães, 1990.p.182-185.

<sup>51</sup> HABERMAS. *Op. Cit.*p.46.

na sua particularidade”<sup>52</sup>. Para Hegel, a sociedade civil como a família constitui a raiz ética do estado. O estado surge como esfera dos interesses públicos e universais. Na seção 3 da Filosofia do Direito, Hegel expõe uma teoria do estado como momento culminante do espírito objetivo, culminante no sentido de que resolve e supera os dois momentos anteriores à família e à sociedade civil. Hegel funda a dimensão individual na coletiva.

O público se funda na contraposição do interesse coletivo aos interesses individuais e sobre a necessária subordinação, até a eventual supressão destes. Para Bobbio, “a todas as idéias de público é comum uma que as guia, resolvível no seguinte princípio: o todo vem antes das partes. Trata-se de uma idéia aristotélica e depois hegeliana segundo a qual a totalidade tem fins não reduzíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem. O bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem das suas partes ou o máximo bem dos sujeitos é o efeito da contribuição que cada um, juntamente com os demais, dá solidariamente ao bem comum segundo as regras que a comunidade toda, ou o grupo dirigente que a representa se impôs através de seus órgãos, sejam eles autocráticos ou democráticos”<sup>53</sup>. O estado assume a responsabilidade do raciocínio político do público e já não é mais o indivíduo o portador dos valores universais da razão como em Kant, mas o estado que os realiza na história. Dessa forma, enquanto partícipe do estado, recebe-se a cidadania - outorgada.

Conceitos como razão pública, vontade geral, liberdade, sociedade civil, soberania, cidadania, educação pública, emergem nos fins do séc. XVIII, depois de quase dois séculos de polêmicas, para comporem o caldeirão imagético da Revolução Francesa. Outros conceitos serão fortalecidos pela Revolução, como é o caso de democracia e soberania popular que conformarão o mundo burguês da segunda metade do século XIX<sup>54</sup>.

O que se exige da educação é a “aprendizagem do pensamento racional e a capacidade de resistir às pressões de hábito e de desejo, para submeter-se somente ao Governo da Razão”<sup>55</sup>, ou seja, capacidade intelectual para discutir os problemas da sociedade civil no espaço público que se politiza e que, com a Revolução Francesa, se tornará o modelo. Caberá à escola pública formar o cidadão ativo, aquele que exerce responsabilidades políticas, dar-lhes a cultura, gosto pela discussão. O cidadão é considerado um participante de direito no debate, e este permite o

<sup>52</sup> HEGEL. *Op. Cit.* p.180.

<sup>53</sup> BOBBIO. *Op. Cit.* p.25.

<sup>54</sup> Optei por me deter em Kant e Hegel pelo caráter emblemático desses pensadores para a cultura ocidental, em especial para a educação pública moderna. Com isto não desconsidero, na pesquisa se farão presentes, um grupo de filósofos que, vivendo momentos diferentes da modernidade, produziram referências de público, educação e cidadania - Hobbes, Rosseau, Locke, Tocqueville entre outros.

<sup>55</sup> TOURAINE, AIAIN. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.p.218.

confronto do ponto de vista dos indivíduos. Na verdade, o descrito acima é mais uma intencionalidade da modernidade do que propriamente realidade. Em certa medida, a escola pública moderna cumpriu seu papel civilizador, já que ela serviu para aproximar o povo da cidadania. A escola pública é o elo de ligação entre o povo e a cidadania, porta de acesso ao espaço público.

A partir da revolução, e não imediatamente, surge um sistema nacional de educação. O controle da educação passa da igreja para o estado. A revolução francesa foi uma aventura democrática na medida que deu origem a um pensar político inovador que pode ser notado pela própria declaração de direitos, que, nas palavras de Lefort, é “a universalidade de princípio que traz o direito para a interrogação do direito”<sup>56</sup>. A lei como artifício humano “onde o debate sobre o legítimo e o ilegítimo que legitima um regime e que tanto os direitos do homem quanto a difusão dos direitos atestam essa novidade”<sup>57</sup>.

### **A educação pública moderna**

Apesar dos revolucionários, a implementação tanto da cidadania a todos, como também o direito à escola para as cidadãos, se tornou, ao longo do séc. XIX, a luta central no universo político. Em 1852, Jules Ferry dizia que “o partido da ordem tira sua força da docilidade dos rurais, da obediência passiva, já os partidários da república vinham dos meios de espíritos independentes de cidades”<sup>58</sup>.

O partido de Napoleão era associado à deseducação política e a república era resultado da educação, da consciência e do civismo universal. Para Jules Ferry, o grande saldo da segunda república francesa foi “a necessidade de educar as massas dando-lhes não apenas instrução elementar que os capacite a ler, como também a prática política democrática que ensaja jornais livres, liberdade de reunião e associações livres”<sup>59</sup>.

O povo soberano era visto como culto, mas os bens culturais não são patrimônios de todos em uma medida igual se faz necessária a implementação da instrução pública como forma de romper de um lado a dicotomia entre público e o popular e de outro lado assegurar civilidade, racionalidade a estrutura política moderna<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> LEFORT, Claude. A invenção democrática. São Paulo: Brasiliense, 1987.p.87.

<sup>57</sup> LEFORT. *Op.Cit.* p.57. Para maiores informações sobre a educação e revolução francesa ver o livro de Carlota Boto já citado.

<sup>58</sup> AGUILHON, Maurice. 1848. O aprendizado da república. RJ: Paz e terra, 1991.p.219.

<sup>59</sup> AGUILHON. *Op.Cit.* p.220.

<sup>60</sup> Existe uma diferença entre público e povo. Para Kant o público era definido como contrário a opinião da maioria.

Assim, a partir do final do séc. XIX, implementa-se a educação pública gratuita e obrigatória que busca cumprir seu papel crítico na construção de um homem emancipado. Com o estado do bem estar social, que se irá constituir apenas na Segunda metade do século xx, a educação pública acabou por acolher o popular transformando-o em cidadão através de um processo de homogeneização cultural, ou seja, a escola moderna se transforma em uma agência civilizadora. Determina currículo, conhecimento e práticas institucionalizando a formação da criança e do jovem.

A escola moderna<sup>61</sup> participa na produção e universalização do saber, como também na seleção e legitimação do mesmo. Ela tem um componente ilustrado, emancipativo, mas também exerce uma dominação, com regulamentos. A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade. Ela é fecundada pelos ideais da razão e da ciência, da crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação de espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários de mobilidade social.

Ela é encarregada de transmitir esses valores, de fazê-los chegar a todos fazendo parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade.

Podemos então dizer que o pensamento iluminista funda uma civilização que faz da educação o principal instrumento para a concretização do processo civilizador. Um projeto que ainda está para ser construído, já que o espaço público não garantiu a democratização da educação, como também a própria política está longe de ser o lugar do esclarecimento das questões que envolvam o coletivo.

---

<sup>61</sup> Entre 1870 e 1910, na Europa, foram se constituindo aspectos importantes como o ingresso nas escolas entre cinco e os sete anos e a educação obrigatória.

# A questão da consciência em Hegel: contribuições para a educação

*Pedro Geraldo Aparecido Novelli\**

---

## Resumo

Ser crítico, reflexivo, pensador, consciente parecem ser atitudes já conhecidas e assimiladas. Por que insistir ainda nessa direção? Já não se sabe por demais o que fazer? O como fazer tem se tornado a grande cobrança. Mas, será que tudo se resume a procedimentos e métodos? Tais questionamentos levam o autor a procurar desvendar a aventura da compreensão da realidade. A teoria pode atribuir algo à realidade, indicando que esta não é ativa, isto é, que se trata de uma massa aguardando ser moldada. Seria a realidade uma herança de algo existente por primeiro? Os homens não passariam de apreendedores, reprodutores e repetidores de algo imutável? Por outro lado, a teoria pode ser resultado da realidade. Aqui a primeira e a última palavras cabem à realidade. Buscar compreender o problema da consciência em Hegel é o caminho que toma o autor para buscar respostas às questões acima apontadas.

**Palavras-chave:** consciência; educação; Hegel

## Abstract

Being critical, reflexive, thoughtful and conscious seem to be attitudes already known and assimilated. Why still insisting toward that? Don't we already know enough what to do? The "how to" has come to be the great concern. However, can everything be reduced to procedures and methods? Such questions lead the author into a search for bringing out the adventure of understanding reality. Theory can ascribe something to reality and thus indicate it is not active at all, but a mass waiting for shaping up instead. Would reality be the heritage of something previously existing? Would men be no more than apprehenders, reproducers and repeaters of something immutable? On the other hand, theory may be an outcome of reality. The author intends to figure out answers for all these questions through the comprehension of Hegel's thought about conscience.

**Keywords:** conscience, education, Hegel

---

\* Departamento de Educação - Instituto de Biociências  
UNESP - Campus de Botucatu

Propor uma reflexão sobre a educação pelo viés da Filosofia põe o questionamento se pode-se ir além de uma investigação especulativa. Afinal, os filósofos já não teriam interpretado o mundo demais? Essa é uma das Teses contra Feuerbach na qual Marx acrescenta que agora cabe transformar o mundo. "Idéias não podem conduzir para além de um antigo estado de mundo; elas podem conduzir, no máximo, para além das idéias do antigo estado de coisas. Falando de modo geral, idéias não podem conduzir nada a bom termo. para conduzir idéias a bom termo, são precisos os homens que colocam em jogo uma força prática. " (Marx e Engels. A Sagrada Família, p. 118). Então, ser crítico, reflexivo, pensador, consciente parecem ser atitudes já conhecidas e assimiladas. Por que insistir ainda nessa direção? Já não se sabe por demais o que fazer? O como fazer tem se tornado a grande cobrança. Mas, será que tudo se resume a procedimentos, métodos e técnicas? Boas lentes implicam necessariamente numa boa visão?

Apesar de tudo, teorizar parece não alterar muito a realidade, pois a "teoria na prática é outra". Aliás, isso poderia ser diferente? Cabe indagar por que "a teoria na prática é outra".

Aristóteles em sua obra "Ética à Nicômaco" escreve que a tarefa da teoria é melhorar a prática. A prática realiza a teoria. A teoria não se completa em si mesma. Nesse sentido a teoria é extremamente prática. Saber o fazer para poder fazer.

Considere-se por um momento as relações possíveis entre teoria e prática. A teoria pode atribuir algo à realidade indicando que esta não é ativa, isto é, trata-se de uma massa aguardando ser moldada. Seria a realidade uma herança de algo existente por primeiro? Os homens não passariam de apreendedores, reprodutores e repetidores de algo imutável?

Por outro lado, a teoria pode ser resultado da realidade. Aqui a primeira e a última palavras cabem à realidade. Por isso, "a vida é mesmo assim", "mãe é mãe", "pobre sempre existiu", etc! "Pensar é estar doente dos olhos. " (Fernando Pessoa). "A experiência ensina tudo ". "Vivendo e aprendendo ". "A escola verdadeira é a escola da vida". Todas essas frases denotam que se deve render-se aos fatos, pois o que aparece e parece ser é. Górgias, sofista grego, dizia que para o povo não é necessário que alguém seja honesto, pois basta parecer, posto que para o povo o que parece é. A primeira impressão é a que fica!

Uma terceira posição entende que a teoria capta a realidade e pronuncia-se a respeito dela. A teoria considera a vida, a existência, e esta percebe-se mais pela teoria. A relação entre teoria e prática é de mútua afirmação e negação. O que se quer dizer com a frase "Quem vê cara não vê coração"? Apesar de se ver a cara e de aí estar o coração, não se vê todo o



coração. O filósofo alemão Hegel exemplifica isso ao apontar para a identificação de um homem que perante o referencial da lei será tão somente criminoso ou não. No entanto, o homem não é somente o que se diz dele. É também a possibilidade de se dizer o que significa que é mais do que o dito.

Agora, pare! Veja, escute e atente se a realidade mudou! Será que a teoria é pertinente? Se não for, resta saber o que se almeja com os alunos. Por que ensiná-los? E o que é ensinar? Como se sabe que o aluno aprende? Aliás, tais perguntas fazem sentido?

Entre 1806 e 1807 o filósofo alemão já citado nesse texto, Georg W. F. Hegel, publicou o livro "Fenomenologia do Espírito" que o colocaria definitivamente no cenário filosófico de sua época. Seu intento é entender como o mundo vem a ser o que é e porquê. O que há de novidade em seu pensamento é a afirmação da positividade da negação. Como alguém pode encontrar algo de positivo no negativo e ainda julgar a negação como necessária? Note-se que a leitura desse texto é viabilizada pelo seu contrário, ou seja, a não-leitura, e que a leitura, à medida em que avança, cria a cada instante seu abandono.

Para Hegel o atributo essencial do homem é a razão e esta se manifesta na consciência. Contudo, o que Hegel entende por consciência?

Ele afirma que existem três níveis de consciência: empírica, teórica e racional. A primeira conclusão importante é que todos os homens têm consciência. O homem é consciência e a consciência é o homem. Ter consciência é saber, conhecer. Mas, conhecer o quê? Segundo Hegel conhece-se o real e, por conseguinte, o racional, pois este é percebido porque é real, ou seja, sensível. Perceber a realidade é conhecer tudo. Pergunta-se: pode alguém conhecer tudo? Para Hegel tudo é possível, porém a questão é se ele conhece mesmo. Ainda, os homens conhecem a realidade do mesmo modo? O que se constata é muito mais a diversidade de abordagens. Por que tanta diferença? A resposta encontra-se no nível de consciência. Os níveis mencionados e o que os caracteriza é abordado na seqüência.

### **A consciência empírica**

É a consciência que se impressiona pelos dados da experiência. É entender a realidade segundo as evidências. Conhecer o mundo é conhecer como ele aparece para mim. O que significa, por exemplo, conhecer uma cadeira? Tocá-la, vê-la, cheirá-la, etc, experimentá-la, torna-se suficiente para dizer que é conhecida? Hegel responde que sim, pois a experiência sensível é a cadeira. Eis a experiência de vida como o grande referencial. Essa experiência vem de longa data, tendo história, tradição, coerência, consistência e lógica. Chama-se a isso também de senso comum, porém este

não é o campo da ingenuidade, da acriticidade, da falsidade. Hegel escreve na “Fenomenologia do Espírito” que o erro é também momento da verdade, pois os enganos, as incorreções, possibilitam reconhecer o acerto, a correção. Veja-se o caso de uma dono-de-casa. Será que ela conhece economia? Ora, ela vai às compras sabendo quanto e quando comprar. De onde ela recolhe os elementos que a orientam em sua atividade econômica? Obviamente de sua experiência diária, do que percebe à sua volta. O comportamento dela indica que ela apossou-se da realidade econômica, pois consegue relaciona-se com tal realidade. Ela ainda faz previsões e orienta-se segundo certas expectativas.

No caso do aluno, este organiza sua interação com o real a partir do que lhe é oferecido pelo mesmo real. A verdade do real é a sua manifestação, isto é, como aparece e ocorre. Uma nova informação obtém consistência se equivaler à experiência do cotidiano.

### **A consciência teórica**

É a consciência que ultrapassa a experiência dos dados sensíveis e entende as ligações das diversas partes. Por isso, tal consciência caracteriza-se pelo entendimento, pela compreensão do que acontece. A realidade é uma construção do sujeito. Portanto, a verdade do real é a verdade do sujeito. O aluno interage com o que adquire sendo capaz de elaborar conceitualmente as informações recebidas. As experiências de outras pessoas já não são aceitas como referência, pois cabe ao sujeito submeter a experiência a si. Esse é o momento do senso crítico que rejeita a análise imediatista.

Alguém com graduação em Economia compreende a realidade econômica mais abrangentemente do que uma dona-de-casa, pois consegue ler atrás dos acontecimentos e perceber aí as leis que regem tal realidade e os interesses de grupos presentes numa determinada configuração.

O aluno nesse contexto vê o professor jovem como inexperiente e o velho como desatualizado. O eu é a única verdade. Os demais estão todos equivocados. Saber e não saber são situações distintas, plenamente identificáveis e excludentes.

### **Consciência racional**

É a consciência ciente de si pela ciência do real, isto é, o eu se reconhece enquanto tal pelo reconhecimento do outro. Essa consciência constrói-se pelo estabelecimento da relação, pois o próprio eu e o outro resultam ambos da alteridade.

O real precisa ser conhecido como inacabado estando em permanente construção. O que se percebe dele nunca é o definitivo. Não

existem regras fixas nem leis absolutas que permitam certificar-se do real e determiná-lo absolutamente. Sua característica é o conflito entre o que é e o que não é por ser o que é. Definir algo é dizer muito mais o que algo tem sido e não que deverá ser sempre assim. Somos também o que não somos e não somos somente o que somos. Perceber que os revezes, os percalços, os insucessos não inviabilizam o real é conhecê-lo como contraditório. Perceber a negatividade do real é conhecê-lo em sua totalidade. Essa consciência supera a dicotomia entre os níveis anteriores de consciência. Eles acarretam a alienação porque excluem o outro e afirmam, cada um, a verdade somente em si. A consciência racional reconhece a verdade na empiria e na teoria, mas indica que ela não está toda aí. Esse nível não é final, nem paradisíaco, mas escapa da alienação quanto mais duvida de haver chegado ao fim, à plena realização. Aqui ocorre a desalienação porque essa consciência põe permanentemente sua condição de alienada, pois saber-se alienado já viabiliza a superação da própria alienação.

O aluno nesse estágio, por exemplo, disciplina-se por estar educado e disciplina como uma necessidade. "Não há liberdade sem disciplina" (Che Guevara).

Finalmente, cabe perguntar porque preocupar-se em desalienar o outro. Isso indica que a superação da alienação não é uma atividade individual. O outro é uma necessidade, mesmo que a intervenção deste não seja formal. A conhecida afirmação de que "Ninguém ensina ninguém" é contraposta com a também afirmação de que "Ninguém aprende sozinho". Para a consciência racional a relação é a marca essencial da educação, pois o conhecimento é sempre fruto de uma coletividade que cria as condições objetivas que permeiam o encontro das subjetividades.

## **Referências Bibliográficas**

- ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. Trad. Vincenzo Cocco ... et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Maneses e Karl-Heinz Effen. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 2vol.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A sagrada família ou crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores*. Trad. Sérgio José Schirato. São Paulo: Moraes, 1987.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã (I-F Feuerbach)*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.



# A complementaridade razão–emoção na relação professor–aluno

*Regina Calderipe Costa\**

---

## Resumo

Este trabalho apresenta algumas questões sobre a problemática existente no relacionamento entre professores e alunos, no convívio de uma sala de aula. Partindo da reflexão crítica de uma ação acontecida no passado, aborda antigos questionamentos filosóficos sobre a necessidade de complementar harmoniosamente o lado racional e o emocional do ser humano. Depoimentos atuais de alunos e professores universitários de Física sobre situações que marcaram suas histórias de vida, caracterizadas como conflitos na relação professor-aluno, são o testemunho do quanto influenciam os processos de ensino e de aprendizagem em nossas instituições de ensino superior. Baseando-se na própria evolução do conhecimento científico, na qual foi preciso aprender a conviver com noções opostas para um mesmo elemento, sugere os cursos de licenciatura como o local apropriado para desfazer antigos hábitos e até mesmo realizar rupturas nas práticas educativas, consolidando todas as experiências já adquiridas.

**Palavras-chave:** razão; emoção; ensino de Física.

## Abstract

This work presents some matters about the problems within the relationship between teachers and students in their social contact of everyday classroom. Starting from the critical reflection which happened in the past, it approaches old philosophical questions about the necessity of complementing the human rational and emotional sides. University physics students and teachers' current statements about situations that are relevant to their lives, characterized as teacher/student conflict relation, are the evidences of how much the process of teaching and learning influence our institutions of high education. Based on the evolution of scientific knowledge, which was necessary learning to live with opposite notions about the same element, licentiate courses suggest as the appropriate local to unmake old habits and even realize ruptures on the educational practices consolidating all the experiences already realized.

**Keywords:** reason; emotion; Physics teaching.

---

\* Professora do Departamento de Física da UFPel.  
Mestre em Ensino de Física (UFRGS) e doutoranda em Educação na PUCRS.  
E-mail: rcosta@conesul.com.br

*Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói,  
pode-se continuar o passado negando-o,  
pode-se venerar o mestre contradizendo-o.  
(Bachelard, 1996a)*

## **Introdução**

No convívio de professores e alunos em uma sala de aula, há uma complexidade fantástica nas relações que se estabelecem entre conteúdo programático, método de ensino, estilo de aprendizagem e as características psicológicas de cada um.

Esta reflexão procura, a partir de um incidente crítico acontecido no passado, trazer antigos questionamentos filosóficos sobre a integridade do ser humano e enfocar, a partir de depoimentos de alunos e professores, alguns tipos de conflitos que acontecem em sala de aula, com o objetivo de evidenciar a forte conexão existente entre razão e emoção no processo ensino e aprendizagem.

A paixão de formar, razão de ser da prática docente, pode ser considerada como o elemento propulsor para trabalhar divergências, tornando profundo e verdadeiro o ato educativo. Assim, as conclusões apontam para os cursos de licenciatura como o espaço ideal para trabalhar conflitos emocionais e realizar profundas rupturas com antigos modelos de educação introjetados em cada um de nós, caminhando na direção do pensamento complexo.

## **O incidente crítico**

Em meados da década de oitenta, aplicava o Método Keller na disciplina de Física Geral e Experimental IV, quarto semestre do curso de Meteorologia, do Departamento de Física, da Universidade Federal de Pelotas. Neste sistema de instrução personalizada, baseado na teoria do reforço positivo (Keller, 1970), a função do professor era mais de um organizador de condições externas à aprendizagem dos alunos, pois estes estudavam sozinhos a partir de um roteiro de estudos no qual constavam as instruções necessárias para o completo domínio de cada capítulo do livro de texto.

As provas eram chamadas de testes e os próprios alunos decidiam quando estavam aptos para resolvê-los. Eles apenas recebiam um cronograma indicando o ritmo ideal para conseguirem terminar todos os testes, sem correrias de última hora, dentro do respectivo semestre letivo. A correção de um teste era realizada na presença do aluno, logo após o seu

término e com perguntas orais para ver até que ponto o estudante dominava cada conteúdo.

Numa certa manhã, os alunos trabalhavam normalmente: alguns estudavam e outros resolviam testes. Entretanto, ao corrigir o teste de uma aluna, Teresa<sup>1</sup>, aconteceu o imprevisto. Apesar de o teste estar completamente correto, Teresa não sabia responder as perguntas que eu lhe fazia. Demonstrava que havia decorado frases e não sabia provar certas resoluções elementares que constavam das questões.

A aluna recebeu um resultado negativo em seu teste. Isto implicava, conforme o combinado desde o primeiro dia de aula, que Teresa deveria voltar outro dia e realizar outro teste, da mesma unidade, equivalente àquele que respondera. Teresa não gostou de receber um **Não** em sua ficha, pois, afinal de contas, havia acertado tudo. Irritada, gritava em plena sala de aula que aquilo não estava certo: ela merecia nota dez e os outros alunos seriam uns idiotas se aceitassem aquele tratamento, caso fato semelhante acontecesse também com eles. Empurrou com força sua cadeira e retirou-se da sala batendo, com fúria, a porta.

O que fazer naquela situação?

Para um professor de uma disciplina como Física, cujo objeto historicamente tem sido a procura incessante de leis e princípios refletindo a ordem dos fenômenos da natureza, caracterizado pela tradição como um profissional essencialmente racionalista e “dono da verdade”, o impacto foi grande. Será que os outros alunos não pensavam como Teresa? Até que ponto minha conduta não me levaria a perder o tão famoso domínio de classe, provando então que o Método Keller não estava dando certo? Até que ponto deixar que os alunos se manifestassem na próxima aula, depois do descontrole de apenas uma aluna, não provocaria um grande conflito? Afinal de contas, os próprios estudantes não haviam dito que gostariam de um método de ensino diferente? O que diriam meus colegas de departamento?

No outro dia, Teresa foi até minha sala para conversarmos. Ela admitiu que não dominava o conteúdo da unidade relativo ao teste que fizera, mas, como já estava atrasada em relação aos seus colegas, mesmo assim resolveu apresentar-se para a avaliação. Expôs suas deficiências em relação ao assunto e pediu-me desculpas por ter batido a porta da sala de aula na minha presença. Após os esclarecimentos, marcamos um horário extraclasse para resolvermos alguns exercícios e eliminar suas dúvidas, que não eram apenas de Física, mas também de Matemática.

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados neste trabalho para as pessoas envolvidas são fictícios, a fim de garantir a privacidade das mesmas.

Na manhã seguinte, Teresa foi a primeira a se manifestar na sala de aula e, na frente de seus colegas, admitiu que havia perdido o controle e exagerado na maneira de falar comigo, e que se arrependia muito de ter batido com a porta. Disse que já havíamos conversado em particular e nos entendido muito bem. Todos sorriram e, naquele momento, senti que poderíamos conversar naturalmente sobre o andamento de nossas atividades.

A maioria dos alunos confessou-me que mesmo gostando muito do Método Keller, sentia falta do professor ministrando aulas expositivas e marcando os dias de prova. Prometi, então, ministrar um número maior de aulas expositivas, principalmente nos conteúdos programáticos mais delicados e “sugerir”, com um cronograma mais detalhado, os dias de realização de teste para cada um deles (era uma turma com um número reduzido de alunos). Assim, terminamos muito bem nosso semestre letivo: conseguimos adaptar o Método Keller às nossas características e às nossas necessidades.

Este fato marcou minha carreira como professora. Não somos preparados para tomar resoluções como a descrita anteriormente em nossos cursos de licenciatura. Com toda a certeza, não é fácil! Cada vez mais temos que admitir que controlar nossas emoções é essencial para o bom andamento de nossas relações, para a manutenção de nosso emprego e, principalmente, para o nosso próprio bem-estar. Entretanto, controlar emoções não significa não sentir, conformar-se e não agilizar. Significa, principalmente, canalizá-las de maneira adequada para melhor atingir nossos objetivos em momentos importantes de nossas vidas.

A razão pode não ser tão pura quanto geralmente pensamos ou até gostaríamos que fosse e “as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias, para o melhor e o pior” (Damásio, 1996, p.12). Investigações têm mostrado que a ausência de emoções compromete nossa racionalidade e nossa capacidade de decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípios éticos e morais (Damásio, 1996).

Também Gaston Bachelard, professor de Ciências e filósofo, em sua epistemologia histórica e descontínuista nos mostra a importância da dialética da cognição e da afeição. Para ele, se há continuidade na motivação intelectual, esta não reside no próprio plano intelectual, e sim “no plano das paixões, no plano dos instintos, no plano dos interesses” (Bachelard, 1994, p.7).

Mas a relação razão–emoção há muito motiva questionamentos entre os homens. Grandes filósofos preocuparam-se com a problematização



dos valores que fundamentam a prática do ser humano, como integrar a racionalização e a ética com a alegria de viver. Mesmo não sendo filósofa, a seguir, tentarei uma breve reflexão de cunho filosófico, enfocando seu caráter de eticidade, extremamente importante para a reflexão da prática docente. Nesta perspectiva, espero que sejam compreendidas suas limitações.

### **Antigos questionamentos sobre a integridade do ser humano**

Há quase dois mil e quatrocentos anos, as idéias de Sócrates (c. 470-399 a.C.) influenciam o pensamento ocidental. Apesar de ter sido um homem muito inteligente, sabia muito bem que nada sabia sobre a vida e o mundo. Para Sócrates, sábio é aquele que sabe que não sabe, aquele que não se ilude com o saber e reconhece a própria ignorância:

“E, na realidade, só quem sabe que não sabe *procura* saber, enquanto os que crêem estar na posse dum saber fictício não são capazes da investigação, não se preocupam consigo mesmos e permanecem irremediavelmente afastados da verdade e da virtude. [...] Sócrates fez profissão de ignorância.” (Abbagnano, 1991, p.101)

Diferentemente dos filósofos naturais, Sócrates refletia sobre as pessoas e suas vidas, e sua atuação como filósofo tornou-se muito importante, pois ele não queria propriamente ensinar as pessoas. Acreditava que sua tarefa era ajudá-las a gerar uma opinião própria, mais acertada, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro de cada indivíduo e não pode ser obtido pressionando-se os outros. Defendia a idéia de que antes de querer conhecer a Natureza e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria conhecer-se a si mesmo. Estimulava o interesse pela pesquisa, a qual deve ser interpretada como um exame incessante de si mesmo e dos outros.

A busca de si, que representa ao mesmo tempo a busca de verdadeiro saber e da melhor maneira de viver, só tem sentido nas relações com o outro, ao estabelecer o vínculo de solidariedade e de justiça entre os homens. Assim,

“O universalismo socrático não é a negação do valor dos indivíduos: é o reconhecimento de que o valor do indivíduo só pode ser compreendido e realizado nas relações entre os indivíduos. Mas a relação entre os indivíduos, se é tal que garanta a cada um a liberdade da pesquisa de si próprio, é uma

relação fundada na virtude e na justiça.” (Abbagnano, 1991, p. 103)

Defendia a idéia de que quem sabe o que é bom acaba fazendo o bem, tal que o conhecimento do que é certo leva ao agir correto. Portanto, Sócrates achava impossível alguém ser feliz se agisse contra suas próprias convicções e aquele que sabe como se tornar feliz certamente tentará fazê-lo. Este saber, na sua concepção filosófica, é a própria virtude, a qual engloba o prazer: para ser virtuoso, não é necessário que o homem renuncie ao prazer.

Acusado de corromper a juventude ensinando crenças contrárias à religião do estado, Sócrates teve que beber o cálice de cicuta, e sua morte deixou marcas profundas em seu famoso discípulo Platão: “Para Platão, a morte de Sócrates deixou bem clara a contradição que pode existir entre as *efetivas* relações dentro de uma sociedade e a *verdade* e o *ideal*” (Gaarder, 1997, p. 96). Concluiu, então, que só o pensamento filosófico poderia ajudar na melhoria da qualidade de vida dos homens, com uma comunidade justa e feliz.

De acordo com o pensamento platônico, como também nos explica Abbagnano, a alma individual era formada de três partes:

“a parte *racional*, que é aquela pela qual a alma raciocina e domina os impulsos; a parte *concupiscível*, que é o princípio de todos os impulsos corporais; e a *irascível*, que é o auxiliar do princípio racional e se enfurece e luta por aquilo que a razão considera justo. Ao princípio racional pertencerá a sagesa, ao princípio irascível a coragem; ao passo que o acordo das três partes em deixar o comando à alma racional será a temperança.” (Idem, p. 152)

Temperança ou contenção de excesso, porque devemos almejar sempre o equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e significado. E, apesar de toda a sua filosofia ser marcada pelo *racionalismo*, Platão acreditava que somente quando essas três partes agissem como um todo é que teríamos o indivíduo harmônico ou íntegro.

A educação, para Platão, consistia em fazer com que a atenção do homem se voltasse do mundo sensível para o mundo do ser, almejando o seu ponto mais alto: o bem. Ainda segundo Abbagnano (1991, p.155):

“Para preparar o homem para a visão do bem podem servir as ciências que têm por objeto os aspectos do ser que mais se aproximam do bem: a *aritmética* como arte do cálculo que permite corrigir as aparências dos sentidos; a *geometria* como

ciência do movimento mais ordenado e perfeito, o dos céus; a *música* como ciência da harmonia.”

Seu discípulo Aristóteles (c. 384 - 322 a.C.), terceiro grande filósofo de Atenas, lhe fez várias críticas. Entretanto, sua atitude crítica sempre foi de fidelidade e respeito. Posso dizer, resumidamente, que, para Platão, não existia nada na natureza que não estivesse antes no mundo das idéias (portanto, para Platão, as idéias são inatas). Ao contrário, Aristóteles chamava a atenção para o fato de que não existe nada na consciência que já não tenha sido experimentado antes pelos sentidos, ou seja, tudo entra em nossa consciência pelo que vemos e ouvimos. Porém, Aristóteles não negava que o homem tivesse uma razão inata, só que nossa razão permanece “vazia” enquanto não percebemos nada. Conseqüentemente, para Aristóteles, uma pessoa não possui idéias inatas, o que contraria as convicções de seu mestre Platão.

Apesar de Aristóteles interessar-se mais pelos processos naturais, notável visão das relações de causa e efeito na natureza, ser o fundador da ciência da *lógica*, também refletiu sobre como deve o homem viver e de que ele precisa para ser feliz. Para esse filósofo, o homem precisava integrar três formas de felicidade: a primeira referia-se a uma vida de prazeres e satisfações; a segunda referia-se à vida como cidadão livre e responsável; por último, a uma vida como pesquisador e filósofo. Assim como Platão, salientava que só através do equilíbrio e da moderação em nossas mais simples necessidades como seres humanos é que podemos nos tornar pessoas felizes ou “harmoniosas”, sempre crescendo na relação com o outro. Abbagnano (1991, p. 236) reproduz suas palavras:

“Ninguém – diz ele – escolheria viver sem amigos, ainda que estivesse provido em abundância de todos os outros bens.[...] O homem virtuoso – diz Aristóteles – comporta-se para com o amigo como se comporta para com ele mesmo, porque o amigo é um outro ele: decorre daí que, como para cada um é desejável a própria existência, assim também é desejável a do amigo (*Et. Nic.* IX, 9, 1170 b, 5).”

A partir daí, várias outras correntes filosóficas continuaram a tentar responder às perguntas sobre qual seria a melhor maneira de o homem viver bem consigo mesmo e com o outro. A ética, um dos projetos filosóficos mais bonitos ao longo da história da Filosofia, surge do questionamento sobre o que seria a verdadeira felicidade e como atingi-la. Vemos, assim, como muitas vezes um conhecimento “novo” tem raízes antigas. O questionamento, ou seja, o formular questões, é alavanca para o

conhecimento. Este ir e vir estimula discípulos até mesmo a contrariar seus mestres. Como aconteceu com Aristóteles! E, ainda como dizia Gaston Bachelard, “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (Bachelard, 1996 a, p.18).

Estabelecer relações entre os sujeitos e com os sujeitos em sala de aula leva o professor a refletir sobre as maneira com as quais ele poderia tentar desenvolver, não apenas um bom conteúdo programático, mas também contribuir sobremaneira na formação de cada um deles como pessoas.

### **A complexidade de uma sala de aula**

Apesar de, em geral, prepararmos uma aula expositiva para um determinado aluno médio, sabemos como são heterogêneos nossos alunos. Cada professor e cada aluno tem sua história, sua personalidade, seu autoconceito, sua visão de mundo e seus objetivos na vida. Entwistle (1988) denomina de “aptidão para a aprendizagem” o conjunto de características individuais necessárias para a realização de uma tarefa, consideradas relativamente estáveis, como o conhecimento prévio, a capacidade cognitiva, a personalidade e o estilo de aprendizagem, sendo que tais fatores estão arraigados em uma combinação de extensa experiência passada e diferenças fisiológicas e neurológicas. Mas, para Entwistle, também é muito importante o “autoconceito acadêmico”, isto é, uma imagem de si mesmo como educando, que contém implícito um compromisso de estudos. Os alunos prevêem a quantidade de esforço que devem dedicar às distintas atividades escolares, em que medida as desfrutarão e como se desempenharão. Este autoconceito evolui e muda ao longo dos anos escolares, mas está muito influenciado pelos pais e pelo grupo de colegas. No seu entender, não há um único modelo de ensino capaz de propor normas gerais acerca da aprendizagem nem do ensino. Também cada professor tem seu estilo de aprendizagem e de ensinar, tal que ao propor um modelo heurístico de aprendizagem em sala de aula, afirma:

“Una de las premisas básicas del desarrollo del modelo se asentaba en que una sola manera de presentar la información o un solo método de enseñanza no sería igualmente adecuado para todos los alumnos. La gama y variedad de diferencias individuales que afectan al aprendizaje lo harían imposible. Es ideal la noción de interacción aptitud-tratamiento (capítulo1), que adapta la enseñanza al educando. [...] En el aula es imposible pensar en aptitudes únicas o métodos de instrucción (tratamientos) estrechamente definidos. Hay que considerar simultáneamente una gama de diferencias individuales y de

entornos ambientales para tratar de comprender la eficacia de distintos procedimientos en el aula.” (Entwistle, 1988, p. 107-108).

Assim, no ensino de disciplinas como a Física e a Matemática, considerado, pela maioria das pessoas, como essencialmente objetivo, há que permitir-se uma maior subjetividade em procedimentos de sala de aula. A subjetividade permitirá que a aprendizagem encontre resposta significativa dentro de cada sujeito e retorne com a transformação necessária, proporcionando que cada um tenha condições de desenvolver seu próprio estilo. No caso do professor, um estilo de ensinar compatível com sua personalidade, sua visão de mundo e sua concepção da construção do conhecimento em sua própria área de atuação, respeitando a diversidade de estilo de ensinar dos seus colegas e a diversidade de estilo de aprendizagem dos seus alunos.

Não só na Física Contemporânea, que nos colocou diante da complexidade do real, mas também na sala de aula, o caos e a instabilidade devem ser considerados e certezas não mais existem.

Como todo processo educativo desenvolve-se entre sujeitos e com sujeitos, a complexidade não só dos conteúdos acadêmicos, mas das pessoas e de suas emoções, evidencia-nos um paradigma, no qual a busca de um equilíbrio razão–emoção seja fundamental.

## **Conflitos em sala de aula**

### **Do poder de posição à própria dominação**

Alguns depoimentos foram coletados entre alunos e professores na tentativa de ilustrar a falta de equilíbrio razão-emoção, afetando diretamente o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Aos entrevistados foi solicitado o relato de um incidente crítico que caracterizasse uma situação de conflito na relação professor – aluno em sala de aula.

Henrique, aluno de um curso universitário, prontamente relatou-me uma experiência acadêmica que lhe provocou um desgaste emocional muito grande:

*– Cursar a disciplina de Física foi uma tensão muito grande. Tenho que admitir que tínhamos medo dele, porque era **autoritário** demais e até debochava da gente. Mas, uma coisa tínhamos que reconhecer: ele sabia muito. Realmente, dominava a matéria. Era extremamente exigente com o horário e **cumpriu exatamente o programa de acordo com a programação que ele entregou no primeiro dia de aula**. Um dia, fiz uma pergunta e ele ridicularizou-me na frente de todos os meus colegas. Foi então que decidi*

*não perguntar mais em suas aulas e, então, tirava minhas dúvidas com outros professores e com meus colegas. E olha que isto não foi só comigo. [...] Suas provas eram um horror! Passávamos uma manhã inteira para tentar, pelo menos, resolver todas as questões. Geralmente, não íamos nem almoçar. Acabava sempre com uma enorme enxaqueca. Mas, volto a dizer, não tínhamos o que reclamar, suas aulas eram de alto nível.*

Este é um exemplo típico de um professor que, apesar de dominar sua matéria, dificulta a comunicação com seus alunos, desqualificando os questionamentos destes. Por falta de diálogo, Henrique continuou assistindo às exposições de conteúdos de seu “grande” mestre, mas acabou expondo suas dúvidas para outros professores que, certamente, o deixavam mais à vontade. Este professor vive do domínio exercido por um conteúdo que ele próprio não permite questionar. Uma vez preparada sua aula, independentemente da turma, ele começa e termina no mesmo horário, todo o semestre. Na sua concepção de ser professor, ensinar é cumprir programa. Qualquer tipo de questionamento pode provocar um atraso em seu cronograma. Esse é um exemplo de conflito em sala de aula no qual o aspecto emocional do professor interfere no bom aprendizado do aluno.

Para esses profissionais, o cargo de professor fornece a sensação de um poder confundido com controle, autoridade e força. O uso indevido do poder exercido pelo professor em sala de aula, gera uma acomodação e uma falta de perspectiva de mudança por parte dos alunos. Portanto, o poder de posição ocupado pelo professor legitima suas ações na medida em que estabelece os seus direitos de influenciar pessoas, muitas vezes chegando a ser exercício de dominação, pois os alunos sentem que não conseguem mudar a situação já estabelecida em sala de aula (Krause, 1991). O domínio é estabelecido através da onipotência, com um modelo de ensino no qual a comunicação não importa, porque só o professor tem para dar e nada para receber.

Para uma efetiva e construtiva administração do poder em sala de aula, é necessário criar um clima no qual todos – alunos e professores – controlando suas emoções, sejam capazes de pensar, de tomar decisões que contribuam para o pleno desenvolvimento das atividades e do bem-estar do grupo: uma sala de aula na qual todos possam desenvolver e exercitar de maneira positiva o poder pessoal de cada um.

No depoimento de uma universitária, também fica evidenciado o domínio exercido por um professor em sala de aula. Apesar de não haver o reconhecimento pela competência técnica do professor, os alunos não reagem. Submetem-se ao estabelecido porque esse é o modelo de educação introjetado. Eles têm medo de represálias e a garantia de aprovação na

disciplina, dada pelo próprio professor, é uma maneira de evitar conflitos que possam ser comentados fora dos “muros” da sala de aula:

*– Tive uma experiência muito conflitante com um professor de Física. Ele não tinha postura de professor. Conversava a maior parte do tempo e vivia contando piadinhas idiotas, na sala de aula mesmo. A didática dele era horrível; não sabia dar aulas. Muitas vezes nós pedimos para ele parar de conversar e dar aula direito. Mas, não adiantava nada e ele ainda “engrossava” conosco. Principalmente as mulheres se cuidavam muito dele. [...] Acabava se vangloriando que era um especialista no assunto e que nós é que éramos uns “burros”. A maioria dos alunos freqüentava a aula apenas quando ele resolvia os exercícios que caíam na prova. Claro, ele era muito esperto! Não dava aula direito, mas na hora da prova ele não cobrava para não ter problemas com os alunos. Então, por isso nunca pudemos reclamar. Afinal, dava para todo o mundo ser aprovado em suas provas. Esse é o maior problema em sala de aula, para mim. **O professor tem o poder em suas mãos, de aprovar ou reprovar qualquer aluno. É ele que faz, aplica e corrige a prova!** Se a gente reclamar e ele nos “pegar de ponta” , vai “sobrar” pra nós e aí a coisa complica, não é? Também ninguém quer ser reprovado. E, além do mais, a gente não ia conseguir mudar aquele professor. Os alunos dos anos anteriores já tinham nos contado que ele é assim mesmo. Todo o mundo também sabe que não adianta reclamar para o chefe de departamento. Em uma universidade, ninguém é demitido porque não dá aula direito. Se fosse assim ... ia sobrar muito pouco professor!*

Para vários alunos, a aprovação é o objetivo, e não a aprendizagem, o crescimento e a transformação, enquanto questionamento e dúvida. Entretanto, a dominação exercida por certos professores, ainda é uma realidade.

### **Inveja entre professores permeando as relações em sala de aula**

Um professor que tenta controlar impulsos e reduzir tensões em sala de aula e no convívio com seus colegas de trabalho, certamente, além de estar contribuindo para a maturidade emocional de si próprio e dos outros, também estará contribuindo para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Fernanda conta como foi difícil cursar uma disciplina com um professor que tinha inveja de outro colega:

– No início eu não havia me dado conta. Mas aos poucos foi ficando evidente que um professor detestava o outro, e tinha **inveja do trabalho** realizado por seu próprio colega de departamento. Infelizmente, uma vez eu caí em uma de suas ciladas. Esse **professor invejoso** vivia dizendo que o outro não sabia muita coisa, e um dia me sugeriu fazer uma pergunta difícil para ele. Em plena aula, na frente de todos os meus colegas, eu fiz a pergunta e fiquei esperando – sinceramente, naquele momento pensei assim – em “derrubar” meu professor. Mas, tranquilamente, avisou-me que iria responder minha pergunta até onde sabia, e foi até ao quadro expondo para toda a turma. No outro dia, me levou um artigo que aprofundava mais a questão, entretanto colocando tudo o que ele havia dito. Achei legal de sua parte e vi o quão mesquinho foi seu outro colega, quando desqualificou sua resposta. Hoje me arrependo muito do que fiz e, é claro, admiro muito este professor. Acabei me afastando do outro. É uma pessoa muito perigosa.

A inveja e a incapacidade desse professor em controlar seus impulsos agressivos de destruir seu colega levaram-no a perder o crédito de um de seus alunos e, com certeza, de outros mais. Entrar em empatia com os alunos e adquirir confiança em seu ambiente de trabalho é um elemento imprescindível para uma satisfatória realização pessoal e profissional. A sala de aula é um ótimo local para aprimorarmos normas de comportamento e desenvolvermos dinâmica de grupo (saber quando e como exercer uma liderança e, principalmente, saber quando se submeter a uma liderança).

Afirmar-se por suas próprias capacidades e não pela destruição das capacidades dos outros não é uma atitude desenvolvida na escola, onde o que se ensina é a competição, fazendo com que alguém seja “melhor ou pior que o outro”, gerando a inveja. Não há espaço e incentivo para o reconhecimento dos próprios limites; somos estimulados a ver os limites do outro e, assim, depreciá-lo.

O jogo deve ser honesto e divergências profissionais e, até mesmo pessoais, não podem entrar na sala de aula. Seria muito interessante que alguns professores lessem um pouco mais sobre ética em livros de Filosofia!

### **Os diferentes limites de cada um**

Aulas experimentais são ótimos momentos para testarmos nossas condições emocionais. Os alunos circulam livremente pelo laboratório: uns manipulam os equipamentos, outros já escrevem os relatórios e outros ... conversam! Normalmente, essa é a dinâmica deste trabalho de grupo. Tal situação é muito bem descrita por Luís, aluno universitário:



– *Uma vez acabei me descontrolando em uma aula experimental. Não agüentava aquela bagunça! Meu grupo estava sempre atrasado e o professor não permitia trocar de grupo. **Ele já havia determinado os grupos no início do semestre.**[...] De um lado tinha um colega detalhista que queria fazer tudo certinho, tudo nos seus mínimos detalhes; de outro lado, uma guria que não tocava em nada, mas que só queria fazer o relatório para sair mais cedo; e ainda tinha um colega que faltava às aulas e exigia que se colocasse o nome dele nos relatórios. E eu, no meio, tentando conciliar. O professor circulava pela aula, mas não tinha condições de atender todo o mundo. Acabei gritando: “dá para botar **ordem nessas aulas?!**”*

As pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem, diferentes graus de concentração e diferentes percepções dos ambientes em que convivem. Uma aula na qual é dada uma maior liberdade de atuação, como uma aula experimental de Física, pode significar tumulto para alguns e incapacidade de resolução de suas tarefas. Muitos alunos não conseguem trabalhar em grupo e cabe ao professor, que tem a capacidade de se colocar no lugar do outro, ver até onde permitirá a movimentação necessária para a realização dos experimentos.

Em uma aula experimental, em que o professor sai de sua posição costumeira em frente do quadro e circula mais próximo dos alunos, torna-se mais evidente a sua função de mediador. Relacionar a teoria com a prática, adaptar instrumentos com criatividade, coordenar o tempo de cada grupo e, ainda, controlar a disciplina dos estudantes, requer o equilíbrio da razão e da emoção do docente que coordena esse tipo de atividade.

Inovar, criar, implica ser diferente e enfrentar discórdias. Luísa, uma professora recém-formada em Física, relatou como também foi necessário dominar suas emoções e as de seus alunos logo que começou a trabalhar em uma escola de segundo grau, e como conseguiu conquistar seus alunos por meio das experimentações:

– *Na universidade não aprendemos a lidar com conflitos em sala de aula. Estudamos Física, Matemática e Didática. Mas, **como conseguir manter a disciplina, a ordem em uma aula?** Como controlar comportamentos agressivos de alguns alunos? Em seguida comecei a perceber que não seria aos gritos que eu iria conseguir. Descobri, então, que, **apesar de ser um curso noturno** (todos dizem que aluno do noturno é pior para trabalhar), eles gostavam de fazer experiências. Me dediquei à parte experimental, o que foi um desafio para mim, e com a ajuda de alguns colegas, consegui*

*realizar várias aulas experimentais. Foram experiências simples, mas até que funcionaram muito bem! [...] A maioria dos alunos ficou motivada; com alguns alunos mais agressivos ainda conversei em particular e pedi a colaboração deles. Expliquei que, agindo daquela maneira, estavam atrapalhando o desenvolvimento das atividades dos outros. Aos poucos, fomos nos entendendo e, no final do ano, até eu acabei gostando de aula experimental!*

A importância da motivação por parte do professor já foi enfatizada pelo próprio gênio da Física, Albert Einstein, quando em *Como Vejo o Mundo*, faz uma *Alocução a meninos* começando assim:

“É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer. Caros meninos, como estou feliz por vê-los hoje diante de mim, juventude alegre de um país ensolarado e fecundo.

Pensem que todas as maravilhas, objetos de seus estudos, são a obra de muitas gerações, uma obra coletiva que exige de todos um esforço entusiasta e um labor difícil e impreterível. Tudo isto, nas mãos de vocês, se torna uma herança. [...]

Se refletirem seriamente sobre isto, encontrarão um sentido para a vida e para seu progresso. E o julgamento que fizerem sobre os outros homens e as outras épocas será mais verdadeiro.” (Einstein, 1981, p.31-32).

Quanta emoção transmitida nesta mensagem! Aliás, as belas palavras de Pierre Thuillier confirmam o forte componente emocional do inteligente cientista quando nos afirma que o racionalismo de Einstein “é guiado por *idéias, imagens e emoções totalmente pessoais*” (Thuillier, 1994, p. 242). O próprio Einstein relatava o fato de entregar-se a devaneios experimentais, pois, desde os seus dezesseis anos, questionava o que aconteceria se perseguisse um feixe de luz, tendo ele próprio uma velocidade igual à da luz. Este problema apaixonante foi o germe da Teoria da Relatividade.

Sentir-se motivado para construir seu conhecimento, sentir-se bem com o professor e com os colegas, permitindo-se até mesmo a devanear com os conteúdos aprendidos era fundamental para Bachelard (1996b, p.13):

“Assim, é todo um universo que contribui para a nossa felicidade quando o devaneio vem acentuar o nosso repouso. A quem deseja devanear bem, devemos dizer: comece por ser feliz. Então o devaneio percorre o seu verdadeiro destino: torna-se devaneio poético; tudo, por ele e nele, se torna belo. Se o sonhador tivesse a “técnica”, com o seu devaneio faria uma obra. E essa obra seria grandiosa, porquanto o mundo sonhado é automaticamente grandioso.”

O físico e biólogo Leo Szilard também pensava assim e defendia que, de acordo com suas próprias palavras:

“O cientista criador tem muito em comum com o artista e o poeta. O pensamento lógico e a capacidade analítica são atributos necessários a um cientista, mas estão longe de ser suficientes para o trabalho criativo. Aqueles palpites na ciência que conduziram a grandes avanços tecnológicos não foram logicamente derivados de conhecimento preexistente: os processos criativos em que se baseia o progresso da ciência atuam no nível do subconsciente”. (Szilard Apud Damásio,1996, p.222)

A questão da relação professor–aluno expressou-se também, claramente, nas preocupações de uma turma de alunos da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física I, no início da década de noventa. Esta disciplina tinha como objetivo maior preparar o aluno do Curso de Licenciatura em Física para sua futura atuação como professor no segundo grau. Era vinculado à disciplina um projeto de extensão da nossa Universidade e, de acordo com este projeto, nossos licenciandos ministravam aulas para alunos de escolas públicas da nossa cidade. No primeiro dia de aula, apliquei um questionário perguntando aos alunos sobre temas a serem discutidos naquele semestre e, também, pedindo sugestões de palestrantes a serem convidados para abordarem tais temas. Para minha surpresa, o tema mais solicitado foi “Como manter a disciplina em sala de aula” por 80% dos alunos, juntamente com a indicação de um psicólogo para abordar tal problemática.

Isto chama a atenção, pois alunos de um ciclo profissionalizante de Física não indicaram físicos e/ou matemáticos para conversarem sobre como abordar certos temas de Física no segundo grau e, sim, na sua grande maioria, solicitaram a presença de um profissional que lida com as emoções humanas. O encontro com a psicóloga, em sua própria clínica, foi ótimo, e imediatamente os licenciandos sentiram-se à vontade, fazendo perguntas relativas a como manter a disciplina em sala de aula.

Tal experiência vem comprovar como os alunos de licenciaturas como Física, Matemática ou Química, estão ansiosos para “aprenderem” a lidar com as emoções. Muitas vezes os estágios ficam prejudicados porque nossos licenciandos estão tensos demais ao se envolverem com conflitos emocionais, problemática essa que, é claro, não consta da grade curricular de nenhuma licenciatura!

A relação da Psicologia com alunos de um curso de Física parece-nos estranha porque é justamente a relação emoção–razão que estamos habituados a não considerar. Separamos os ensinamentos, as especialidades, e passamos a defendê-las como áreas verdadeiras e estanques. Não fomos estimulados a ligar os conhecimentos, procurando seus pontos de conexão, que completam, que acrescentam, que dão continuidade, que possibilitam uma nova visão, por pequena que seja. Não sabemos usar o “e” em vez do “ou”, pois “acostumamo-nos a raciocinar usando alternativas exclusivas (ou.../ou...), quando a realidade nos obriga a tomar consciência de que a conjunção correta é aditiva. A realidade não é sim ou não – ela é sim e não” (Rios, 1997, p.8).

Assim, relacionar Psicologia e Física é unir aspectos que possibilitam a abertura das duas disciplinas para um melhor entendimento da relação psicológica professor–aluno, de maneira que possamos “preparar uma regulação cognitivo–afetiva indispensável ao progresso do espírito científico” (Bachelard, 1996a, p.24).

### **Razão e emoção no convívio de professores e alunos**

Essa, basicamente, foi a tese que tentei defender nesta reflexão. Para dar uma boa aula, não basta ter preparado um conteúdo programático e um respectivo método ou técnica de ensino. Apenas isso não fornece ao professor garantias de saber conviver com a complexidade das relações existentes em uma sala de aula. Numa visão dialética, conflitos podem e devem existir, desde que os envolvidos consigam positivamente chegar a soluções favorecedoras de um desenvolvimento emocional e cognitivo, objetivando uma relação emancipatória para todos.

A pessoa nasce com um *cérebro inacabado* e não, como afirmava a antiga pedagogia, com um *cérebro inocupado*. Este permanece maleável durante toda a vida e, por este motivo, a sala de aula proporciona excelentes momentos, no cotidiano dos professores e dos alunos, para salutar hábitos de controle emocional, levando ao fortalecimento de ligações sinápticas, criando ambiente para o pleno funcionamento das funções lógicas cerebrais e proporcionando melhores desempenhos acadêmicos.

Os cursos de licenciaturas, em especial, são a nossa esperança, pois lá estamos formando os professores que, a curto prazo, estarão atuando em

salas de aula com alunos cada vez mais “bombardeados” por informações, mais exigentes de seus direitos, mas também mais imaturos emocionalmente. Cada aula deve proporcionar momentos adequados para o professor trabalhar também o tom emocional, mostrando a seus alunos que, quando emoção e mente estão na temperatura certa, as funções cerebrais fluem normalmente, levando ao pleno desenvolvimento de todas as atividades cerebrais, incluindo é claro, as cognitivas. Ao professor cabe mostrar que refletir, usando inclusive o emocional, não é fraquejar. Pelo contrário, é ter coragem de encarar o ponto de vista do outro e, se necessário for, reconhecer que está errado.

Nesse sentido é que um professor pode sair na frente, influenciando positivamente o grupo de alunos. Ele deve ser um líder e um mediador, pois, buscando manter o equilíbrio entre sua inteligência acadêmica e sua inteligência emocional, coordena os esforços de várias pessoas, e coordena, de uma maneira construtiva, os conflitos do grupo envolvido.

Agindo assim, aluno e professor têm mais possibilidades de entrarem em empatia um com o outro, quebrando o velho paradigma de transmissão de conhecimento de um ser de notório saber para um ser cujo cérebro é considerado uma “tábula rasa”, e cujas emoções não contam.

É possível, então, um professor conviver com sua paixão e sua razão? Para Silva (1994), que entrevistou cinco professores da área de Ciências Humanas, escolhidos por demonstrarem entusiasmo com a arte de formar, a resposta é afirmativa:

“Parece ser possível ao professor apaixonado conviver, concomitantemente, com sua paixão e sua razão, pois penso que sua paixão é produto de desejos infantis que se atualizam racional e amorosamente no dar aula. É uma paixão viva e elaborada que se torna manifesta ao dar aula.

É no âmago do professor que se pretende flexível e aberto à própria contestação que a paixão pode se instalar. Mesmo dentro da instituição, tão necessária para a sociedade, o professor apaixonado não pode se institucionalizar, pois se petrificaria. [...] O professor apaixonado é aquele que é capaz de fazer a renúncia ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias idéias e pensamentos (do aluno). É aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de idéias e pode conviver com estas, amá-las e transformá-las. Viver uma relação de reciprocidade. Transformar-se, não para ser igual ao outro, mas para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como um ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência. A consciência de sua ignorância pode se tornar o princípio de sua sabedoria.” (Silva, 1994, p.109-110)

Ao enfrentar “os demônios” existentes em meu interior, posso reconstruir meu conhecimento a partir de minhas incertezas, de auto-observações e análises críticas de minhas atuações no passado. Como educadora, posso despertar para as gratas satisfações do desconhecido no conhecido, pois “minhas experiências de vida, intelectual, política e pessoal, tudo isso me serviu para educar e alimentar minha própria complexidade de pensamento e para reconhecer e enfrentar a complexidade da vida e do mundo” (Morin, 1997, p.265).

A Física Moderna lançou-nos o desafio da dualidade onda-partícula: ora o elétron se comporta como um corpúsculo, ora se comporta como uma onda. No *princípio da complementaridade* de Niels Bohr, assim está implícito:

“Os aspectos ondulatório e corpuscular de uma entidade quântica são ambos necessários para uma descrição completa. No entanto, ambos os aspectos não podem ser revelados simultaneamente numa mesma experiência. O aspecto que irá se revelar, numa certa experiência, está determinado pela natureza da própria experiência.” (Halliday, Resnick e Walker, 1993, p.187)

A aceitação da questão da relação sujeito–objeto no novo paradigma da Física, veio a rejeitar uma razão fechada para dirigir-nos cada vez mais a uma razão pluralizada e provisória, na construção do conhecimento científico. Na experiência enriquecedora de uma sala de aula, a interação professor–aluno contribui fortemente na construção do conhecimento pessoal de cada um dos sujeitos.

As palavras do próprio Albert Einstein, ressaltam mais uma vez a necessidade de buscarmos atingir a complementaridade entre razão e emoção na formação de nossos alunos:

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação aos seus próximos e à comunidade”. (Einstein, 1981, p. 29)

Na própria dialética das ciências contemporâneas, segundo Bachelard, não há contradição interna entre tese e antítese, pois as duas noções que se combinam na síntese são opostas, mas não contraditórias. E assim:

“Os nossos hábitos de lógica aristotélica estão de tal forma enraizados que não sabemos trabalhar nesta penumbra conceitual que reúne o corpuscular e o ondulatório, o pontual e o infinito. É no entanto nesta penumbra que os conceitos se difratam, que eles interferem, que eles se deformam. Esta deformação dos conceitos que não sabemos regular, que não sabemos limitar, mostra-nos o atual divórcio entre a psicologia e a lógica. A lógica contemporânea necessita de reforma psicológica.” (Bachelard, 1991, p.106)

Nesse processo dialético, não se destrói nada, pois se consolida tudo o que se ultrapassa. Assim, seria muito proveitoso que professores de cursos universitários, de várias áreas do conhecimento, se reunissem para refletir sobre suas práticas educativas, em um clima de seriedade e empatia. Reflexões sobre suas ações ocorridas no passado, possibilitam uma vigilância crítica sobre o ser professor: além de julgar o passado, criticar o presente para poder superar obstáculos do seu desenvolvimento futuro, como profissional e como pessoa.

Ao encerrar, provisoriamente, este trabalho, retorno aos antigos filósofos gregos, pois Heráclito de Éfeso, que viveu por volta de 500 a.C., já enfatizava a importância da tensão e complementaridade entre opostos como a força motriz por trás do dinamismo do mundo à nossa volta. Como defensor de uma contínua mudança da natureza e também do comportamento humano, dizia Heráclito:

“Princípio e fim, na circunferência de um círculo, são idênticos”(fragmento 103); “o mesmo é em nós vivo e morto, desperto e dormindo, novo e velho; pois estes, tombados além, são aqueles e aqueles de novo, tombados além, são estes”(fragmento 88); “[os homens] não compreendem como o divergente consigo mesmo concorda; harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira” (fragmento 51).” (Heráclito Apud Gleiser, 1998, p.49)

**Referências bibliográficas**

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. Lisboa: Presença, 1991. V.1
- BACHELARD, G. **A Filosofia do não. Filosofia do novo espírito científico**. Lisboa: Presença, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ENTWISTLE, N. **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.
- GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GLEISER, M. **A dança do universo: dos mitos de criação ao Big Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HALLIDAY, D., RESNICK, R. e WALKER, J. **Fundamentos de física: ótica e física moderna**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1993. V.4
- KELLER, F. S. **Aprendizagem: teoria do reforço**. São Paulo: Herder, 1970.
- KRAUSZE, R. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.
- MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- THUILLIER, P. **De Arquimedes a Einstein. A face oculta da invenção científica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.



# Ensino do teatro e políticas educacionais

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu\**

---

## **Resumo**

O artigo discute as relações entre Teatro e Educação; expõe as principais abordagens pedagógicas do Teatro na Educação e examina algumas implicações político-pedagógicas da obrigatoriedade do ensino do Teatro na educação escolar brasileira.

**Palavras chave:** Educação - Ensino de Artes - Metodologia do Ensino - Políticas Educacionais - Teatro

## **Abstract**

The article discusses the relations between Theater and Education; exposes the main pedagogical approaches of Theater in Education and analyses some political and educational implications of Theater teaching obligatorines in Brazilian school education.

**Key-words:** Education - Arts Teaching - Methodology of Teaching - Educational Policy - Theater

---

\* Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Campus X – Tx. de Freitas

## 1. Relações entre Teatro e Educação

As Artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani, 1997), constata-se que o ensino das Artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou luxo - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Já na Antiguidade Clássica filósofos gregos (Aristóteles, Platão) e romanos (Horácio, Sêneca) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos das relações entre Teatro e Educação. No entanto, o incremento de uma literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio *Teatro-Educação* só passará de fato a existir a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo Richard Courtney<sup>1</sup>, "*a primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em 'The Play Way' (1917)*". De acordo com Courtney, o papel do Teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação "pedocêntrica"<sup>2</sup>, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean Jacques Rousseau.

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do *jogo* como fonte de aprendizagem. Suas idéias encontraram um terreno fértil no movimento da *Educação Ativa* (liderado originalmente pelo professor doutor norte-americano John Dewey, da Columbia University).

A partir do início do século XX, a repercussão do movimento por uma *Educação Ativa* se fez intensa em muitos países e, no Brasil, esse movimento passou a ser conhecido como *Escola Nova*. Sabe-se que, um dos principais divulgadores e defensores do *escolanovismo* no país, foi o educador baiano Anísio Teixeira - que houvera entrado em contacto com as

---

<sup>1</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 42.

<sup>2</sup>*Pedocentrismo* é o termo empregado por Richard Courtney para se referir ao pensamento pedagógico, inspirado nas idéias de J. J. Rousseau, que coloca a criança como centro do processo educativo.

idéias de John Dewey no Teacher's College da Columbia University entre os anos de 1927 e 1929.<sup>3</sup>

## 2. Jogo dramático e jogo teatral: especificidades

A sistematização de uma proposta para o *ensino do Teatro*, em contextos formais e não formais de educação, através de *jogos teatrais*, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin<sup>4</sup>, ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América.

A divulgação do *sistema de jogos teatrais* spoliniano repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação prática de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em *Teatro e Educação* da ECA-USP, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dormien Koudela - responsável pela tradução brasileira de seu livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva em 1979.

A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto." <sup>5</sup> No *jogo dramático* entre sujeitos, todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e de "observadores", isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que os observam. Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*. Esta passagem do *jogo dramático* ao *jogo teatral*, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize **conscientemente**, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia." <sup>6</sup> (Grifo meu).

Diferentemente dos *jogos dramáticos*, os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas, intencional e explicitamente dirigidos para observadores, isto é, pressupõem a existência de uma "platéia". Todavia, tanto no *jogo dramático* como no *jogo teatral* o processo de *representação dramática* ou *simbólica*, no qual se engajam os jogadores, se desenvolve a partir da *ação improvisada* e os papéis de cada

<sup>3</sup> SCHAEFFER, M<sup>a</sup> Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo: FE-USP, 1988, p. 11.

<sup>4</sup> Existe um site na WEB exclusivamente dedicado a Viola Spolin e a sua proposta metodológica para o ensino do Teatro. Endereço na internet: <http://www.spolin.com/>

<sup>5</sup> SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978, p. 18.

<sup>6</sup> KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a, p.45.

jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo.

A finalidade do *jogo teatral* na educação escolar é o *crescimento pessoal* e o *desenvolvimento cultural* dos jogadores através do domínio, comunicação e uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral*, quer dizer, a comunicação que emerge a partir da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

### 3. Teatro e currículo escolar

Os estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do Teatro necessariamente vinculam-se às ideologias implícitas nas teorias da Educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais.<sup>7</sup> Como já se disse, a partir do final do século dezanove a vulgarização do pensamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau serviu de base para o movimento da *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos entre os quais Claparède, Decroly, Freinet, Fröebel, John Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky e Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, no Brasil. É com o movimento da *Escola Nova* que o papel do Teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquiriu status epistemológico e importância psicopedagógica.

A inclusão do Teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino é aquela segundo a qual o ensino das Artes teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional. Aníbal Ponce<sup>8</sup> defende este ponto de vista:

"(...) a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo (...) a livre concorrência exigia uma modificação

---

<sup>7</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 4.

<sup>8</sup> PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 145-146.

constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções."

Essa "*necessidade permanente de invenções*" de que fala Ponce teria trazido ao terreno pedagógico, entre o final do século XIX e início do século XX, a discussão da importância da *criatividade* para o desenvolvimento tecnológico de equipamentos necessários à indústria e aperfeiçoamento do design de produtos industrializados.

Paralelamente a esses fatores de ordem econômica, as concepções relativas à infância estavam sendo radicalmente modificadas nesse período, em função dos resultados obtidos com a afirmação da Psicologia como ciência. Considerada importante aspecto da inteligência humana - e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas - a *criatividade* passou a ser estimulada na educação escolar no âmbito de um pensamento educacional liberal progressivista que se encontrava fundamentado nos princípios da *Escola Ativa*. Postulava-se, assim, um "novo" modelo de ensino para atender os ideais democráticos de "liberdade de expressão" e "livre iniciativa" do futuro cidadão.

Consequentemente, justificou-se a presença do Teatro e das Artes em geral, na escola, como recurso de estímulo à "criatividade" do educando. Mas isso não equivale dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam no interior de escolas e universidades já durante a Idade Média. O trabalho com Teatro na escola, neste período, era então geralmente caracterizado pela encenação de uma peça no final do ano letivo ou o uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas.<sup>9</sup>

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma *Educação através da Arte*<sup>10</sup>, o Teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente *instrumental*, isto é, como *método para o ensino de conteúdos extra-teatrais*. Essa nova abordagem do ensino do Teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na *especificidade da linguagem teatral* e ao mesmo tempo buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo desta perspectiva pedagógica teatral é a *compreensão do Teatro enquanto sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem*

---

<sup>9</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 10-44.

<sup>10</sup> READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. A proposta de Read é a do uso instrumental das Artes, a serviço dos conteúdos a serem socializados pela escola. Não se trata do ensino das linguagens artísticas. Refere-se a um método de ensino: *através da Arte*.

*acessível a todo ser humano* - e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de Teatro ou aficionados do teatro amador).

As Artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica<sup>11</sup>, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância, na formação do educando, fossem concebidos em novas bases. Sabe-se, hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação do seu comportamento. Esse uso dos símbolos, como instrumentos psicológicos, afeta de forma irreversível o funcionamento mental humano bem como a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente.<sup>12</sup>

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o Teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do Teatro interagiram com as pesquisas estéticas que ambicionavam a renovação da linguagem teatral e das Artes ao longo de todo o século XX. As experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do Teatro na Educação. Verifica-se, hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com o Teatro - decorrente de crenças, compromissos ideológicos, políticos e das preferências estéticas de seus propositores. A seguir serão apresentadas algumas das principais formas de conceber a pedagogia teatral no Brasil.

#### **4. Abordagens pedagógicas do Teatro na Educação**

O Teatro na Educação ainda hoje é pensado exclusivamente como um meio eficaz para o alcance de conteúdos disciplinares extra-teatrais ou de objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". Uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do Teatro na

---

<sup>11</sup> VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>12</sup> VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral, 1972.

escolarização, denomina-se “*Play Way*” ou “*Método Dramático*”<sup>13</sup>. Basicamente, o “*Método Dramático*” é um *recurso didático* que consiste na encenação ou simulação de situações, voltado para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em História, simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas, empresas etc).

A introdução do Teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental como recurso didático, trouxe consigo a discussão do sentido do *ensino das Artes* para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece em aberto, alimentado por diferentes argumentos que logram justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal.

As justificativas para o *ensino do Teatro* e das Artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a afirmar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e crescimento pessoal do ser humano, introduzindo uma nova perspectiva para apreciação do papel das Artes na Educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*.

Essa abordagem, diferentemente da *perspectiva instrumental*, defende a presença das Artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes na formação cultural do educando. O Teatro e as Artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos enquanto *linguagens*, como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos. Trata-se, nesta perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades comunicacionais enquanto sofisticados sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, na abordagem estética, a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das Artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas mas o domínio, fluência e compreensão estética destas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores do sujeito.

As abordagens do Teatro na Educação, tanto *instrumentais* como *estéticas*, foram em grande parte determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas rigorosamente em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, especialmente pelas leis da epistemologia genética clássica formuladas originalmente por Jean Piaget em Genebra, na

---

<sup>13</sup> COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 44-45.

Suiça, a partir das investigações desenvolvidas por ele junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau.

#### **4.a. A concepção cognitivista do jogo simbólico infantil de Piaget**

Ao desenvolver sua *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, rigorosamente sistematizada ao longo de quase meio século, Piaget (1896-1980) destacou a importância da emergência da função simbólica para o desenvolvimento intelectual do sujeito e chegou a examinar exaustivamente a formação do *símbolo* na criança. Piaget<sup>14</sup> dividiu sua investigação sobre a formação da capacidade de representação simbólica na criança em três partes que abordam, respectivamente, a gênese da *imitação*, o desenvolvimento do *jogo simbólico* e as características da *representação cognitiva*.

São duas as hipóteses que ele pretendeu comprovar ao longo dessa sua investigação:

- 1) A continuidade funcional entre o *Pensamento Sensório-Motor* (inteligência prática) e o *Pensamento Conceptual* ou *Representativo* (inteligência operatória);
- 2) As interações e interrelações possíveis entre as diversas formas de representação que caracterizam o pensamento humano (*imitação*, *jogo simbólico*, *imaginação* e *sonho*).

Utilizando-se de protocolos que descreviam e acompanhavam o comportamento dos seus filhos Jacqueline, Lucienne e Laurent (desde seus primeiros dias de vida até a pré-adolescência) além de se referirem ao monitoramento da atividade de outras crianças em idade escolar na *Casa da Criança* em Genebra, Suiça, Piaget pretendeu demonstrar os fatos que comprovavam a validade de sua teoria também no exame da emergência e desenvolvimento ontogenético da *função simbólica*.

Ele examinou, nesse estudo, a questão do *simbolismo primário* ou simbolização consciente no jogo (uma tampinha de garrafa de refrigerante sendo utilizada como nave intergaláctica) e do *simbolismo secundário ou inconsciente* (imagens cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do sujeito e cuja significação permanece sem ser compreendida

---

<sup>14</sup> PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.



por ele. Exemplo: criança impedida de sair de casa brinca de passear na rua com suas bonecas).

Nesta investigação, Piaget chegou inclusive a apresentar e discutir algumas abordagens psicanalíticas pós-freudianas que o levaram a concordar que:

"Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da pedanálise (Klein, Anna Freud, Löwenfeld etc), a qual se funda no estudo desses símbolos lúdicos 'inconscientes'."<sup>15</sup>

As conclusões de Piaget de que o *Símbolo* (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito no sentido de *assimilar* a realidade e de que também se constituía num momento intermediário entre o *Exercício* (atividade sensório-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a *Regra* (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo), tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do *jogo dramático* e das atividades com a *linguagem teatral* tanto na educação escolar da criança como na psicoterapia infantil.

Embora as *abordagens psicanalíticas pós-freudianas* tenham uma contribuição única a oferecer ao estudo do papel do jogo dramático infantil no tratamento e cura de distúrbios comportamentais ou dos traumas afetivos do sujeito, neste trabalho, a vertente terapêutica do Teatro que será examinada e que mais de perto interessa é aquela inaugurada por Jacob Levi Moreno.

#### **4.b. A terapêutica psicodramática de Moreno**

Ao lado da *Teoria Genética do Desenvolvimento* de Jean Piaget os saberes sobre a função terapêutica do Teatro, investigada e acompanhada pelos experimentos psicoterápicos conduzidos por J. L. Moreno (1890-1974), inicialmente na Áustria e logo em seguida nos Estados Unidos, abriram caminho para a utilização educativa do que se convencionou chamar de *psicodrama pedagógico* (o *psicodrama* aplicado ao treinamento de pessoal em empresas e ao ensino de conteúdos extra-teatrais).

---

<sup>15</sup> Idem, p. 218.

A princípio dedicado à pesquisa cênica com o objetivo de renovação da linguagem teatral Moreno, ao desenvolver o seu *teatro da espontaneidade* (que questionava a tradição ocidental das convenções teatrais), terminou por descobrir o *valor terapêutico* do Teatro na cura de distúrbios do comportamento. Essa descoberta o levou a empreender intensa investigação do funcionamento psicológico humano e seus experimentos subsequentes lhe forneceram as bases para que viesse a propor a *terapia psicodramática* e, com ela, dois procedimentos psicoterápicos até então jamais utilizados: o *psicodrama* e o *sociodrama*.

Descontente com as práticas teatrais conservadoras, Moreno alinhou-se às vanguardas artísticas européias do início do século e propôs seu *teatro da espontaneidade*. O *teatro da espontaneidade* rompia com os procedimentos tradicionais do espetáculo teatral por solicitar o engajamento ativo do espectador nas ações representadas sobre o palco a partir de uma *atuação improvisada* - que não se baseava em roteiros prévios nem em textos dramáticos (peças escritas) consagrados.

Opondo-se ao teatro de "conservas culturais" (representações teatrais fiéis ao texto literário de gênero dramático e a uma forma cênica invariante), ele propunha que as apresentações teatrais passassem a ser elaboradas com base na *expressão cênica improvisada*.

Os experimentos com o *teatro da espontaneidade* lhe permitiram verificar a eficácia terapêutica do Teatro, especialmente a partir do *Caso Bárbara*. Bárbara era uma atriz do seu grupo, especializada em "viver" heroínas cândidas e delicadas. A partir do desabafo do cônjuge da atriz - também integrante do grupo - em que tornou público o fato dela se comportar de forma rude e agressiva na intimidade do lar, de forma completamente distinta da maneira de agir das personagens que costumava representar, Moreno começou então a solicitar de Bárbara a interpretação de tipos grosseiros e vulgares sugerindo ao casal que passasse a encenar, no palco do seu *teatro da espontaneidade*, as situações de conflito vivenciadas na privacidade de sua união matrimonial. Constatando, através dos depoimentos de Bárbara e de seu parceiro, que o relacionamento conjugal deles melhorara após o início das encenações em que "reviviam" as situações de conflito experimentadas na intimidade do casamento, Moreno começa a refletir sobre o alívio emocional proporcionado pelos processos de negociação envolvidos na reconstrução "fiel" das situações a serem "revividas" durante as "encenações terapêuticas". O Caso Bárbara foi, segundo ele, o ponto de partida para a investigação da *função terapêutica* do Teatro.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.

Ao observar que o Teatro proporcionava uma *catarsis* não apenas sobre o público, como acreditava Aristóteles, mas principalmente sobre os atores, Moreno inicia os estudos e experimentos clínicos que resultaram na sua proposta psicoterapêutica. Ele destacou a importância do conceito aristotélico de *catarsis*<sup>17</sup> para a *teoria psicodramática* e afirmou que foi fundamentalmente a partir do efeito terapêutico e libertador da *catarsis*, paralelamente ao uso de técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim conseguir enxergar-se “de fora”, sob diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a *terapêutica psicodramática*.

A origem do *psicodrama* resultou das pesquisas cênicas originais de Moreno à frente do seu *teatro da espontaneidade* que, então, se desenvolveram em duas direções:

"Uma foi puramente **estético-dramática**, uma arte do drama do momento. Criou uma nova forma de drama, o 'jornal-vivo'. A outra linha foi **psiquiátrica e terapêutica**, o estudo e tratamento de problemas mentais através do drama espontâneo(...) O enfoque terapêutico difere assim do estético em um fator essencial. Se interessa pela personalidade privada do paciente e sua *catarsis*, e não pelo papel representado ou seu valor estético."<sup>18</sup> (Grifos meus; tradução livre minha).

Os métodos dramáticos de ação profunda para tratamento psiquiátrico propostos por Moreno se dividem em duas categorias:

*Psicodrama* - que se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente;

*Sociodrama* - que investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence o paciente.

Na história da psicoterapia tanto o *psicodrama* como o *sociodrama* representam o ponto decisivo de ruptura com o tratamento do indivíduo isolado e a partir exclusivamente do discurso verbal (psicanálise freudiana). Moreno funda o *tratamento do indivíduo em grupos*, com base na ação dramática.

---

<sup>17</sup> Não existe acordo sobre o sentido original em que Aristóteles teria utilizado a palavra *catarsis* na sua *Poética*. Vygotsky, em *Psicologia das Artes* (1972: 262-263), relaciona os seguintes sentidos em que a palavra fora utilizada por alguns pensadores: ação moral da tragédia ou a conversão das paixões em inclinações virtuosas (Lessing); a passagem do desprazer ao prazer (E. Müller); cura e purificação no sentido médico (Bernays); anestesia do sentimento (Zeller). Ele, Vygotsky, utiliza o termo *catarsis* para referir-se à *reação estética*, ou seja, ao sentimento animicamente gerado a partir de uma criação artística. Moreno parece utilizar a palavra com o mesmo sentido empregado por Bernays.

<sup>18</sup> MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974, p. 249.

A incorporação da *teoria psicodramática* na Educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na “espontaneidade”, na “criatividade”, na valorização do “trabalho em grupo” e na *função terapêutica* do Teatro. Alguns de seus experimentos se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos ainda hoje muito utilizados no ensino do Teatro como a *auto-avaliação* e os *protocolos de sessão* (registros escritos, pelos participantes, das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo).<sup>19</sup>

A *terapêutica psicodramática* diferentemente da *terapêutica psicanalítica pós-freudiana* baseia-se nas interações entre os pacientes num grupo e não exclusivamente na observação do seu jogo dramático solitário ou do simbolismo secundário de suas representações através da linguagem teatral. Além disso, Moreno propunha com a *terapia psicodramática* o uso de elementos constitutivos do espetáculo teatral como refletores, sonoplastia, figurinos, adereços e cenografia. E mais, suas indicações para a arquitetura do espaço destinado às encenações de *psicodramas* e *sociodramas* (que foram adotadas por algumas escolas, hospitais e clínicas psiquiátricas nos Estados Unidos, Europa e América do Sul) sugerem autênticos teatros - com palco, bastidores, urdimento etc.

Moreno cria efetivamente duas modalidades de *teatro improvisacional* com objetivos terapêuticos: o *psicodrama* e o *sociodrama*. No Brasil, a *abordagem terapêutica psicodramática do Teatro na Educação* denomina-se *psicodrama pedagógico* e têm sido pesquisada pelas professoras Maria Alícia Romaña<sup>20</sup> e Gleidemar Diniz.<sup>21</sup> Na Escola de Comunicações e Artes-ECA da Universidade de São Paulo-USP as pesquisas sobre a dimensão terapêutica do Teatro têm sido orientadas pelo Prof. Dr. Clóvis Garcia<sup>22</sup>.

Contemporâneo de Moreno, Brecht se ocupou em investigar a função social do Teatro sistematizando uma nova Poética da arte teatral que rompia radicalmente com a tradição das encenações do mundo ocidental: o *teatro épico*. A formulação de seu *teatro épico* tinha como objetivo *educar política e esteticamente o espectador* para uma ação transformadora das convenções teatrais e da sociedade. Suas idéias tiveram grande repercussão em abordagens do Teatro na Educação como se tentará demonstrar a seguir.

---

<sup>19</sup> Idem ibidem, p. 188.

<sup>20</sup> ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.

<sup>21</sup> DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama pedagógico: Teatro-Educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.

<sup>22</sup> O Prof. Dr. Clóvis Garcia, decano do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, organizou um dos mais completos acervos bibliográficos sobre o Teatro na Educação no Brasil.

#### 4.c. A teoria brechtiana da peça didática

Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu-alemão, dedicou-se a pensar novos rumos para o Teatro de seu tempo assim como Moreno originalmente buscara uma revitalização da linguagem teatral ao propor o *teatro da espontaneidade*. Brecht, no entanto, ao contrário de Moreno, ocupou-se da formulação de um teatro que se constituísse em *instrumento de luta política* na defesa do ideal anarco-marxista e da propaganda explícita das novas relações de trabalho e poder nas sociedades socialistas-comunistas, criadas a partir da revolução russa de 1917. Movido pela crença na utopia comunista, Brecht funda o seu *teatro épico, dialético* ou *intelectual*, sobre um solo avesso à idéia aristotélica de *catarsis* - que houvera sido retomada e desenvolvida psicoterapeuticamente por Moreno.

O *teatro épico* de Brecht opõe-se ao *teatro da espontaneidade* de Moreno (e à tradição aristotélica das encenações e dramaturgia ocidentais), por buscar o não envolvimento afetivo do espectador com o fenômeno teatral, distanciando-o através do efeito de *estranhamento* da realidade cenicamente apresentada. Desta forma Brecht acreditava que era possível levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações, numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada. No *Berliner Ensemble* (grupo de teatro sob sua liderança e direção) Brecht conseguiu sistematizar uma nova forma de interpretar e encenar espetáculos na qual os atores rechaçavam a perspectiva de contágio emocional do público, apresentando suas personagens de forma épica, narrativa ou distanciada, destacando-lhes apenas os traços sociais de seu comportamento, sem ênfase na psicologia de suas vidas privadas.

A nova estética cênica perseguida por Brecht empenhava-se em ressaltar a dimensão arbitrária e convencional do signo teatral, rejeitando qualquer possibilidade de *ilusionismo* por parte do espectador. Suas pesquisas estéticas foram influenciadas pela poética formalista e pelas concepções cênicas dos espetáculos do teatro de vanguarda russo-soviético, particularmente do pensamento teatral de V. E. Meyerhold. Também lhe serviu de fonte inspiradora a tradição oriental de práticas espetaculares observadas no *teatro balinês, nô* e *khôn* - marcadamente convencionais e anti-ilusionistas.

O novo *teatro épico* de Brecht exigia uma dramaturgia que lhe permitisse cumprir a função de conscientizar o público da luta entre classes sociais antagônicas no capitalismo. Ele escreveu dezenas de *peças épicas de espetáculo* (textos dramáticos destinados à encenação conforme a nova estética proposta por ele) mas, também, pequenas peças concebidas como “modelos de ação”, destinadas a experimentação pública numa perspectiva pedagógica não formal. Essas *peças didáticas* (Lehrstück), também

denominadas de *peças de aprendizagem* (Learning play), foram concebidas no seio de sua pedagogia político-estética.

A *teoria da peça didática* de Brecht propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos que se constituem em *modelos de ação*. O objetivo das peças didáticas brechtianas não é a encenação ou montagem espetacular perseguida através de ensaios. A sua meta é propor uma apropriação do texto dramático por grupos de pessoas preocupadas em apreender através dos exemplos de comportamento “associal” apresentados nestes seus escritos. Trata-se de uma ação pedagógica em que uma das intenções do dramaturgo alemão é subverter o significado único das palavras e das ações, investigando seus múltiplos sentidos. A intenção principal de Brecht, com suas *peças didáticas*, é conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida:

"A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. (...) A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos." <sup>23</sup>

As *peças didáticas* de Brecht traduzem seu pensamento anarco-marxista ("A Decisão" é exemplar neste sentido) e a teoria pedagógica que lhes dá sustentação serviu para informar algumas práticas teatrais educativas de caráter político-estético na modernidade e contemporaneidade. Um exemplo de apropriação e uso da *teoria da peça didática*, numa perspectiva pedagógica, no Brasil, é a proposta metodológica para abordagem de fragmentos e textos de peças didáticas brechtianas com jogos teatrais, desenvolvida originalmente pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid D. Koudela.<sup>24</sup>

Entre a pedagogia político-estética teatral da *teoria da peça didática de Brecht* e a *terapia psicodramática* de Moreno é possível encontrar, pelo menos, um ponto de intersecção: a ênfase na busca da *espontaneidade*, na *improvisação*, no *frescor* do fenômeno teatral.

#### 4.d. A abordagem pedagógica anglo-saxônica do Drama

<sup>23</sup> Citado em KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991, p. 16.

<sup>24</sup> KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

Peter Slade (1912- )<sup>25</sup>, pedagogo e teatrólogo inglês, desenvolveu uma proposta metodológica para a educação escolar infantil através do *jogo dramático*, conforme a tradição pedagógica inglesa de uma *Educação através das Artes* (que houvera sido sistematizada de forma rigorosa e pioneira por Herbert Read). A *abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil* reivindica para o *Drama*<sup>26</sup> um posicionamento central no currículo escolar, como uma espécie de eixo - em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento, a partir de um tratamento *interdisciplinar* de conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

“O **Drama na educação é um meio de aprendizagem**.(...) há comprovadamente o reconhecimento do valor da **estratégia dramática para o ensino** de línguas vernáculas e estrangeiras, humanidades, estudos sociais e educação moral, e da eficácia dessas estratégias práticas na motivação, estímulo e mudança de comportamento dos alunos.”<sup>27</sup> (Grifos meus; tradução livre minha)

Peter Slade publica em 1950, na Inglaterra, seu "*Child Drama*" - que foi traduzido de forma resumida no Brasil durante a década de setenta sob o título *O jogo dramático infantil*. Neste livro, considerado obra seminal para a *abordagem anglo-saxônica* do Teatro na Educação<sup>28</sup>, ele descreve seqüências de exercícios e atividades dramáticas elaboradas sob sua orientação, analisando as etapas de desenvolvimento do trabalho escolar com o "drama criativo". Slade faz questão de diferenciar os objetivos da *educação dramática* daqueles do *ensino do Teatro*:

“(...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre **drama** no sentido amplo e **teatro** como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (...) Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto (...)”<sup>29</sup> (Grifos do autor)

<sup>25</sup> Até a data de publicação deste livro Peter Slade continuava vivo, embora muito idoso e debilitado.

<sup>26</sup> Há um site dedicado à abordagem dramática anglo-saxônica do ensino em: <http://www.dokumenta.co.uk/dramaonline.html>

<sup>27</sup> O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990, p. 11-16.

<sup>28</sup> Idem ibidem, p. 7.

<sup>29</sup> SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978, p. 18.

A metodologia proposta por Slade foi construída a partir de uma *abordagem instrumental do jogo dramático*, direcionada para o alcance de objetivos pedagógicos muito amplos tais como a “criatividade”, o “desenvolvimento moral” ou ainda a “livre-expressão” do aluno. A atual tendência da *concepção pedagógica anglo-saxônica do Drama*<sup>30</sup> volta-se para uma:

“noção mais sofisticada de Drama para a aprendizagem e, acima de tudo, um novo respeito pelos 'conteúdos' ou 'temas' para os quais o Drama pode ser veículo.(...) **o conteúdo não é o Drama** enquanto tal, mas qualquer aspecto do currículo que toma emprestada a estrutura dramática.”<sup>31</sup> (Grifo meu; tradução livre minha).

No Brasil, essa abordagem do *jogo dramático* na Educação tem sido investigada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Ângela Vieira Cabral<sup>32</sup> em suas pesquisas desenvolvidas na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC<sup>33</sup>.

#### **4.e. A proposta metodológica de ensino do Teatro de Viola Spolin**

Diferentemente da abordagem inglesa do Drama, Viola Spolin (1906-1994) sistematizou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o Teatro na Educação através da formulação original do conceito de *jogo teatral*<sup>34</sup>.

O *sistema de jogos teatrais* da atriz, professora e diretora de teatro norte-americana foi particularmente difundido a partir dos anos sessenta. A pedagogia do Teatro criada por Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais.<sup>35</sup>

Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica de *ensino do Teatro* exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los

<sup>30</sup> Há um site na web dedicado ao Drama como método de ensino em: <http://www.dokumenta.co.uk/dramaonline.html>

<sup>31</sup> O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thorne Publishers Ltd, 1990, p. 7.

<sup>32</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística: Drama como método de ensino*. Departamento artístico-cultural. Vol. 1, nº 1, 2º semestre, 1998.

<sup>33</sup> E-mail da Prof<sup>a</sup>. Beatriz A.V. Cabral: [bcabral@mbox1.ufsc.br](mailto:bcabral@mbox1.ufsc.br)

<sup>34</sup> Consultar item 2 deste artigo.

<sup>35</sup> SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.



“ativamente” ou corporalmente. Para isso, ela introduz algumas noções fundamentais, necessárias à operacionalização do seu “sistema”:

- 1) O *foco* ou *ponto de concentração* do jogador durante a busca de solução aos desafios postos pelo professor ou coordenador dos trabalhos;
- 2) A *instrução* do professor ou coordenador durante a resolução do problema pelos jogadores;
- 3) A *platéia* ou observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral;
- 4) A *avaliação coletiva* dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores).

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin tem sido utilizado não apenas no treinamento de atores mas em programas de estudo para conscientização da comunicação não-verbal e dinâmica de grupos. Nos Estados Unidos, o método de Spolin<sup>36</sup> foi adotado no treinamento de professores e em inúmeros programas de formação na área educacional e pedagógica não necessariamente vinculados ao *ensino do Teatro*.

Spolin experimentou o seu método com estudantes e profissionais de teatro, com professores e alunos do ensino fundamental e médio, em programas educacionais de crianças portadoras de necessidades especiais, em cursos para o estudo de idiomas, religião, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinquentes. Ela constatou que seu *sistema de jogos teatrais* era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto por “*possibilitar um espaço possível para a interação e comunicação verdadeiras entre sujeitos*”.

A proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o *ensino do Teatro* a partir de uma perspectiva pedagógica *essencialista* ou *estética*, não exclui a possibilidade de seu uso *instrumental*, em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral ao formular, pioneiramente, o conceito de *jogo teatral*. Seu *sistema de jogos teatrais* é uma metodologia que tem se revelado eficaz para o *ensino do Teatro* a crianças e adultos. Sua proposta serve de base atualmente para uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior brasileiros e se configura numa âncora para o trabalho de *Teatro-Educadores* tanto no âmbito da *educação escolar* como ao nível da *ação cultural* (oficinas e intervenções cênico-pedagógicas) em todo o país.

Enquanto a *abordagem anglo-saxônica do Drama* destaca exclusivamente os aspectos instrumentais do Teatro, o *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin, sem prejuízo de sua eventual utilização como recurso didático, permite sobretudo reivindicar o espaço do Teatro como

<sup>36</sup> SPOLIN, Viola. *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.

conteúdo em si relevante na formação do educando. O trabalho pedagógico com sua metodologia de *ensino do Teatro* através de jogos teatrais permite que os alunos experimentem o *fazer* teatral (quando jogam), desenvolvam a *apreciação e compreensão* estéticas da linguagem cênica (quando assistem outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando, também, se auto-avaliam).

A proposta spoliniana de ensino do Teatro tem sido investigada exaustivamente no Brasil pelo grupo de pesquisadores em *Teatro e Educação* da Universidade de São Paulo-USP sob liderança das Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Ingrid D. Koudela<sup>37</sup> e Maria Lúcia de S. B. Pupo<sup>38</sup>. Neste grupo de pesquisadores do Teatro na Educação incluem-se as Prof<sup>as</sup>. Ana Lúcia F. Cavaliéri<sup>39</sup> e Sandra Chacra<sup>40</sup> entre outros.

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin influenciou o processo de criação e ensaio de espetáculos de muitas companhias de teatro interessadas em investigarem a dimensão improvisacional do fenômeno teatral e a espontaneidade da atuação cênica desgastada pela mecanicidade, rigidez e estereotipia dos atores. Dentre estas companhias, no Brasil, destaca-se o *Teatro de Arena*.

#### 4.f. A pedagogia do teatro do oprimido de Boal

A insatisfação com o modelo das relações de produção que caracterizavam as práticas teatrais brasileiras associada aos estudos em busca de uma nova função social para o Teatro e, paralelamente, o engajamento político na luta pela construção de uma sociedade socialista no país, levaram o *Teatro de Arena* de São Paulo, a partir da década de sessenta, sob a liderança de Augusto Boal<sup>41</sup>, a perseguir a formulação de uma Poética teatral genuinamente brasileira: nascia o *teatro do oprimido*.

Augusto Boal (1931- ), dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro (atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores/PT), criou durante a década de sessenta, à frente do *Teatro de Arena*, uma poética teatral inspirada na *estética brechtiana* e na *pedagogia libertadora* formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua proposta educativa (pedagogia do oprimido). O *teatro do*

<sup>37</sup> Consultar nota de rodapé nº 23.

<sup>38</sup> PUPO, M<sup>a</sup> Lúcia de S. B. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. São Paulo: ECA/USP, 1997. (Tese de livre docência).

<sup>39</sup> CAVALIERI, Ana Lúcia F. *Teatro vivo na escola*. São Paulo: FTD, 1997.

<sup>40</sup> CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo: ABNL, 1998.

<sup>41</sup> Endereço eletrônico do Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: [ctorio@domain.com.br](mailto:ctorio@domain.com.br)

*oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada* que tinha como objetivo, em suas origens, a transformação das tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas a partir da conscientização política do público<sup>42</sup>.

Segundo Boal, a estética brechtiana das peças de espetáculo, direcionadas para a constituição de um *teatro épico, dialético e anti-aristotélico*, influenciaram profundamente as encenações do *Teatro de Arena* levando o grupo a buscar alternativas cênicas para a montagem e apresentações de seus espetáculos. A solução encontrada pelo *Arena* foi denominada então *curinga*.

No *sistema curinga*<sup>43</sup> não são distribuídos personagens aos atores mas funções, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. São quatro as funções no *curinga*:

1) Função Protagônica - É a única função na qual se dá o vínculo permanente entre ator e personagem. A escolha do protagonista não coincide necessariamente com o personagem principal;

2) Função Curinga - É uma função polivalente. Os atores curingas podem desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o protagonista nos “impedimentos” determinados por sua realidade “realista-naturalista”. “*A consciência do ator-curinga deve ser a de autor ou adaptador que se supõe acima e além, no espaço e no tempo, da dos personagens*”. Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *curinga*;

3) Função Coro – Subdivide-se em:

a) *Coro Deuteragonista* - Reúne os papéis de apoio ao protagonista (Coro Mocinho), quer dizer, papéis que representam a mesma idéia defendida pelo protagonista;

b) *Coro Antagonista* - Composto pelos papéis que se contrapõem aos objetivos e idéias do protagonista (Coro Bandido);

4) Função Orquestra Coral - É composta de violão, flauta e bateria. Os três músicos deverão também cantar e tocar outros instrumentos de corda, sopro e percussão.

Boal esclarece que os coros não devem possuir número fixo de atores; que esse número pode variar entre os episódios e que cada coro possui um *corifeu* (espécie de líder). Também, segundo ele, devem existir basicamente dois tipos de figurino: um relativo à função e ao coro ao qual cada papel pertence e, outro, para caracterizar o protagonista. Boal faz questão de dizer que tanto atores como atrizes poderão representar

<sup>42</sup> BOAL, Augusto. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.

<sup>43</sup> BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 213-220.

indiferentemente personagens masculinos ou femininos, exceto quando na função protagônica.

Além desta “estrutura de elenco” o *sistema curinga*, segundo ele, deve ter em caráter permanente uma única “estrutura de espetáculo” para todas as peças. Essa estrutura é composta por sete unidades de ação:

1) Dedicatória – Constituída pela seguinte sequência: canção, texto, cena e novamente outra canção, dedicando-se em seguida o espetáculo;

2) Explicação - É uma quebra na continuidade da ação dramática “*escrita sempre em prosa e dita pelo Curinga*”. Busca colocar a ação segundo a perspectiva de quem a conta e pode conter qualquer recurso próprio da conferência como slides, leitura de poemas, documentos, cartas, notícias de jornal, exibição de filmes, vídeos, mapas etc. Pode inclusive, conforme Boal, refazer cenas a fim de enfatizá-las ou corrigi-las, incluindo até outras que não constem do texto original “*no caso de adaptações e a fim de maior clareza*”. A explicação introdutória deve apresentar o elenco, a autoria, a adaptação, as técnicas utilizadas, os propósitos do texto etc;

3) Episódio - Reúne cenas mais ou menos interdependentes;

4) Cena ou Lance - Módulos dramáticos que possuem fim em si mesmo e que devem conter ao menos uma variação no desenvolvimento qualitativo da ação dramática. Podem ser dialogados, cantados, ou ainda resumirem-se à leitura de um poema, discurso, notícia ou documento, desde que imprimam mudança qualitativa ao sistema de forças em conflito;

5) Comentário - Interligam as *cenas* entre si e devem ser escritos preferentemente em versos rimados, cantados pelos *corifeus* ou pela *orquestra* ou por ambos;

6) Entrevista - Não tem uma colocação pré-determinada na estrutura do espetáculo. Sua ocorrência dependerá de “*ocasionais necessidades expositivas*”. Utilizam-se recursos de outros rituais e práticas espetaculares como disputas esportivas, em que, nos intervalos entre um tempo e outro, ou durante as paralisações eventuais das partidas, “*os cronistas entrevistam atletas e técnicos que diretamente informam à platéia sobre o sucedido em campo*”;

7) Exortação - O *curinga* cobra uma ação da platéia segundo o tema tratado em cada peça. Pode ser em forma de prosa declamada, canção coletiva ou uma combinação de ambas.

Boal aconselha que os espetáculos no *sistema curinga* devem ser divididos em dois tempos e que sempre, no primeiro tempo, faz-se necessário um episódio a mais que no segundo. Ao desenvolver o *curinga*, Boal e o *Arena* simbolicamente retiravam do ator a “propriedade privada” da personagem. Paralelamente à busca de uma Poética coerente com os princípios e crenças do *Arena*, razões de ordem econômica (no sentido da

redução do ônus das montagens do grupo) também determinaram a busca de soluções cênicas alternativas para as suas produções.

A inquietação do *Teatro de Arena* na busca de uma estética teatral autenticamente brasileira levou o grupo a desenvolver o *sistema curinga*. Mas o engajamento do grupo na luta contra a ditadura militar, em defesa de um Brasil socialista, fez com que a tradicional moldura espetacular do Teatro (atores que representam para um público que os assiste) fosse questionada ao lado do caráter “moralizante” e “catequético” de suas montagens.

Boal conta que um episódio, ocorrido após a apresentação de uma peça pelo *Arena* numa Liga Camponesa, em um vilarejo do Nordeste, selou definitivamente a fase teatral espetacular do grupo e os lançou na inquietante aventura de propor uma *poética do oprimido* que transcendesse a mera encenação de textos dramáticos. Em *O arco-íris do desejo: o método Boal de Teatro e terapia* Boal refere-se a esse ponto de ruptura, que oportunizou um salto qualitativo na sua concepção do fenômeno teatral: “*Depois desse primeiro encontro - encontro com um camponês e não com um abstrato campesino - encontro traumático mas iluminador, nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei 'mensagens'*.”<sup>44</sup> (Grifos meus).

A próxima etapa no desenvolvimento da sua pedagogia teatral foi democratizar o acesso ao palco - até ali “estacionamento privativo” dos atores. Boal faz questão de esclarecer que a formulação do *teatro do oprimido* ocorreu circunstancialmente, sem um planejamento mental prévio. Ele conta que em 1973 foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano para contribuir na implementação do Plano Nacional de Alfabetização Integral - ALFIN. O desafio então posto era o de erradicar o analfabetismo naquele país. A proposta do ALFIN constituía-se basicamente na unificação da população através do domínio e fluência do idioma castelhano.

Boal esclarece que os objetivos principais do ALFIN eram:

Alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta;

**Alfabetizar em todas as linguagens possíveis**, especialmente artísticas, como o Teatro, a Fotografia, o Cinema etc.

Segundo ele, o Governo Revolucionário Peruano entendia que os analfabetos eram pessoas apenas incapazes de se expressarem numa única e determinada linguagem - o castelhano no caso. Boal chama atenção para o fato do ALFIN compreender que “*todos os idiomas são linguagens, mas que nem todas as linguagens são idiomáticas!*”<sup>45</sup> Partindo deste

<sup>44</sup>BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 17-19.

<sup>45</sup> BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 137.

pressuposto o Teatro era concebido como *linguagem* capaz de ser utilizada por qualquer pessoa, independentemente dela ter ou não “talento” para o palco.

O plano de Boal para conversão do *espectador* em *ator* foi estruturado em quatro etapas distintas:

- 1) Conhecimento do Corpo - Seqüência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo;
- 2) Tornar o Corpo Expressivo - Refere-se a uma seqüência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar intuitivamente através do corpo, abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão;
- 3) Teatro como Linguagem - É a prática teatral improvisada propriamente dita. Divide-se em três estágios:

3.1. Dramaturgia Simultânea - Os espectadores “escrevem” juntamente com os atores, isto é, a cena é representada até o ponto em que se apresenta o problema central que precisa ser solucionado. Neste ponto os atores param de representar e solicitam à platéia que apresente soluções possíveis. Em seguida, improvisando, encenam as soluções propostas pelo público (que se reserva o direito de “corrigir” os atores em suas falas e ações);

3.2. Teatro-Imagem - Os espectadores intervêm diretamente usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes para compor, com eles, um conjunto de “estátuas” que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto, no todo ou em parte. O importante, segundo Boal, é se chegar a um denominador comum: um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a representação mais adequada do problema colocado (imagem real). Quando se chega ao consenso, pede-se a um dos participantes que apresente um novo conjunto de “estátuas” que, desta vez, deve representar a solução do problema social em discussão, quer dizer, a superação do conflito identificado na *imagem real* através de uma “imagem ideal”. Construídas estas duas imagens (a real e a ideal), do objeto de reflexão coletiva, solicita-se a um terceiro participante que mostre, em sua opinião, como seria a transição entre a *imagem real* e a *imagem ideal*, ou seja, como concretamente se poderia alcançar a resolução do conflito em discussão (compõe-se a *imagem de trânsito*);

3.3. Teatro-Debate ou Teatro-Fórum - É como a *Dramaturgia Simultânea* mas, nesta modalidade, os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, porém, terá que ir até o palco e mostrá-la através da atuação cênica.

4. Teatro como Discurso - Consiste em formas dramáticas e teatrais de atuação originalmente formuladas por Boal. São elas:

4.1. Teatro-jornal - Diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não-dramático em cenas teatrais, tais como:

4.1.1. Leitura Simples - A notícia é lida destacada do contexto da página diagramada;

4.1.2. Leitura Cruzada - Duas notícias são lidas alternadamente e assim ampliam a compreensão uma da outra;

4.1.3. Leitura Complementar - À uma determinada notícia acrescentam-se dados e informações omitidos na matéria;

4.1.4. Leitura com Ritmo - A notícia é cantada no ritmo que lhe for mais apropriado, fornecendo um distanciamento crítico do ouvinte em relação aos fatos narrados;

4.1.5. Ação Paralela - Simultaneamente à leitura da notícia, os sujeitos desenvolvem pantomima. Ex: um discurso de austeridade é dito por um ministro de Estado glutão que devora um farto cardápio;

4.1.6. Improvisação - A notícia é improvisada teatralmente experimentando-se suas múltiplas possibilidades;

4.1.7. Histórico - A notícia é encenada paralelamente a outros dados que permitam identificar o fato ocorrido em diferentes momentos históricos e contextos político-econômicos e sociais;

4.1.8. Reforço - A notícia é lida, cantada ou bailada recorrendo-se ao auxílio de slides, jingles e material de publicidade a ela relacionados;

4.1.9. Concreção da Abstração - Apresentam-se cenicamente, de forma realista ou simbólica, conceitos veiculados pela notícia. Ex: se a notícia fala de tortura ou fome, mostra-se uma sessão de tortura ou uma situação concreta em que alguém tem fome etc;

4.1.10. Texto Fora do Contexto - O texto da notícia é descontextualizado e apresentado cenicamente numa situação que reforce novas possibilidades de sentido e compreensão.

4.2. Teatro-invisível - Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos sem que haja conhecimento prévio das pessoas que se encontram nestes locais de que se trata de uma atuação teatral. É a proposição mais radical e polêmica de Boal, obstinadamente contestada por muitos estudiosos do Teatro que não a consideram válida, entendendo que o acordo indispensável entre espectador e público, que funda e justifica o ato teatral, é rompido. Polêmica à parte, esta modalidade de intervenção dramática se revelou muito eficaz na conscientização e agitação pública;

4.3. Teatro-fotonovela - O enredo de uma fotonovela é apresentado em linhas gerais aos participantes que devem improvisá-lo teatralmente. Não se

informa aos participantes que se trata de uma fotonovela. Após a representação teatral improvisada dos participantes o material original (a fotonovela) lhes é apresentado e se instala uma discussão das semelhanças e diferenças identificadas entre o desenvolvimento da fábula pelo autor da fotonovela e sua dramatização improvisada no grupo;

4.4. Quebra de repressão - Consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária ao seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, desta vez, investigando-se como seria seu possível desenvolvimento se o protagonista (pessoa que representa o papel do participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta;

4.5. Teatro-mito - Trata de descobrir o que está por trás dos mitos. Conta-se uma fábula (um mito conhecido) de forma a identificar as relações de produção material e de poder “ocultas” na narração original;

4.6. Teatro-julgamento - Nesta modalidade, um dos participantes é solicitado a narrar um episódio qualquer, fictício ou real que, em seguida, passa a ser representado teatralmente de forma improvisada pelo grupo. Teatralizado o episódio, os participantes são solicitados a “decompor” e “dissecar” as personagens em todos os seus possíveis papéis sociais, elegendo-se um símbolo para cada um dos papéis identificados. Por exemplo, um policial pode ser decomposto em *trabalhador* porque vende sua força de trabalho (símbolo possível: macacão); em *pequeno-burguês* porque defende a propriedade privada (símbolo possível: gravata); em *agente da repressão* porque é pago para se utilizar do poder de destruição das armas e da violência, na defesa dos interesses do Estado de Direito, contra os “fora-da-lei” que desafiam a legitimidade da propriedade privada (símbolo possível: revólver). Depois de decompor as personagens em seus papéis sociais, passa-se a encenar outras vezes o mesmo episódio remanejando-se os símbolos dos papéis sociais das personagens. Solicita-se aos participantes que experimentem diversas possibilidades, discutindo-se as implicações dos papéis sociais na compreensão do caráter das personagens e no desenvolvimento e desfecho cênico do episódio;

4.7. Rituais e máscaras - Consiste no estudo dos condicionamentos histórico-culturais impostos ao repertório gestual e comportamental do sujeito. Discutem-se as máscaras do comportamento social que esses rituais (confissão ao padre, casamento, festa de aniversário, por exemplo) determinam na pessoa segundo os papéis que ela desempenha na sociedade na qual se insere. Os participantes são solicitados a experimentarem cenicamente um determinado ritual, utilizando diferentes máscaras



(Exemplo: máscara de padre e máscara de pai-de-família num casamento; máscara de professor e máscara de aluno numa sala de aula etc). Discutem-se as implicações comportamentais de tais máscaras quando são “vestidas” por classes sociais diferentes ou por pessoas com um mesmo papel social (Exemplo: máscara pai-de-família/patrão X máscara pai-de-família/trabalhador desempregado, sustentado pela mulher).

Boal explica que no *teatro do oprimido* o espectador converte-se em *espectATOR* por não delegar mais poderes aos personagens para que estes pensem ou atuem em seu lugar. O *espectATOR* significa a liberação e a libertação do espectador da “opressão” que lhe foi imposta pela tradição teatral ocidental. O *teatro do oprimido* interessa-se pelo Teatro como *ação cultural estético-pedagógica* que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas.

Entre meados da década de oitenta e início dos anos noventa, Boal inicia uma revisão crítica de suas idéias. Cria o *teatro legislativo*, retificando a radicalidade do direcionamento de suas propostas.<sup>46</sup> O retorno de Boal ao Brasil, após a anistia de exilados políticos da ditadura militar, instalada com o golpe de Estado de 1964, deu-se apenas em 1986 através do convite que lhe foi feito por Darcy Ribeiro então vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, para que viesse desenvolver, junto aos CIEPs<sup>47</sup> (Centros Integrados de Educação Popular), núcleos de *teatro do oprimido*. Essa experiência conduziu Boal à Câmara de Vereadores da capital fluminense sob a bandeira do Partido dos Trabalhadores/PT, inaugurando as práticas do que ele chamou de *teatro legislativo*: Através de seus *curingas* e do *teatro-fórum*, o vereador Augusto Boal auscultava teatralmente suas bases e, a partir das reivindicações delas, formulava projetos de lei que eram apresentados à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Encerrado seu mandato político - e de certa forma interrompido o desenvolvimento do seu *teatro legislativo* (por não ter sido reconduzido à Câmara Municipal do Rio de Janeiro nas últimas eleições para Prefeito e Vereadores) - Boal retoma a investigação do caráter terapêutico do Teatro (que o aproximou da abordagem psicodramática de Moreno e que fora iniciada no *Centre du Théâtre de l'Opprimé - CTO* em Paris, França, onde esteve exilado por quase duas décadas).

Esse novo direcionamento de suas pesquisas levaram-no a tornar público o *Método Boal de Teatro e Terapia* cognominado *O Arco-Íris do Desejo*. Basicamente, esse método se utiliza de dois procedimentos exaustivamente utilizados em sua pedagogia teatral: o *teatro-fórum* e o

<sup>46</sup> BOAL, Augusto. *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 32-42.

<sup>47</sup>A pedagogia teatral desenvolvida por Boal foi a única proposta de ensino através do Teatro implementada oficialmente em escolas públicas brasileiras

*teatro-invisível*. Todavia, tanto o *teatro-fórum* como o *teatro-invisível* recebem agora uma *nova função instrumental*, direcionada desta vez para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas. No *teatro-fórum*, os objetivos passam a ser o de fazer com que o indivíduo tenha oportunidade de se ver “de fora”, experimentando contracenar consigo mesmo, na “pele” de outros, durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do *teatro-invisível*, a pessoa ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real com auxílio de *curingas* (espécie de egos auxiliares) - sem que eventuais espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. O que o indivíduo ensaiou no plano potencial passa a existir no plano do real.

Diante do acima exposto pode-se concluir que tanto a *perspectiva pedagógica teatral político-estética* enfatizada por Brecht quanto a original *abordagem terapêutica do Teatro* de Moreno perpassam as formulações de Boal. Também será possível constatar a influência do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin - já que muitos jogos sugeridos por ela foram adaptados por Boal.<sup>48</sup> A ênfase de Viola Spolin na função da platéia intra-grupo no desenvolvimento do processo pedagógico teatral foi aproveitada e redimensionada por Boal<sup>49</sup>, particularmente nas práticas do *teatro-fórum*. Não se quer dizer com isso que não haja originalidade em Boal, muito ao contrário, pretende-se destacar o caráter genuinamente antropofágico, canibal (no melhor sentido oswaldiano) de sua poética teatral autenticamente brasileira - reconhecida e estudada por pesquisadores que investigam a dimensão pedagógica do Teatro internacionalmente.

Além do próprio Augusto Boal e dos seus Centros de Teatro do Oprimido-CTO espalhados por todo o planeta, no Brasil, sua pedagogia teatral tem inspirado experimentações e investigações do uso do Teatro na educação informal de crianças, jovens e adultos como as que vêm sendo desenvolvidas pela Prof<sup>a</sup>. Joana Lopes<sup>50</sup> do Instituto de Artes da Universidade de Campinas-UNICAMP.

As considerações anteriormente tecidas sobre algumas abordagens da dimensão educativa do fenômeno teatral permitem afirmar que, em todas elas, a *improvisação*<sup>51</sup> se constitui no *princípio pedagógico fundamental*

<sup>48</sup> BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

<sup>49</sup> Boal provavelmente entrou em contato com o método de Spolin na Columbia University, na década de sessenta, quando iniciou seus estudos sobre o Teatro naquela universidade (Boal, 1998).

<sup>50</sup> LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

<sup>51</sup> Na WEB há também um site dedicado ao teatro improvisacional. O endereço eletrônico é: <http://coulomb.uwaterloo.ca/~broehl/improv/index.html>

para o aprendizado do educando. A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral.

Resta agora saber como se deu a inserção do ensino do Teatro na educação escolar brasileira tendo-se em mente as diferentes concepções do trabalho pedagógico com o Teatro expostas acima.

## 5.A nova LDB e o ensino do Teatro

A Educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do Teatro com a entrada em vigor da Lei 5692 de 1971 que exigiu o ensino de *Educação Artística*<sup>52</sup> da quinta série do I Grau à terceira série do II Grau (atuais Ensino Fundamental e Médio) em todas as escolas do país.

*Educação Artística* foi então a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (Teatro e Dança), plástica e musical. Antes disso, porém, o ensino das Artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB de 1961 (Lei 4024/61), embora em caráter *não obrigatório*. A lei 4024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina *Arte Dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. Marli Bonome, pesquisadora brasileira do Teatro na Educação em São Paulo esclarece que:

“Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O Teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de Arte Dramática, nessas escolas, inclusive na década de 70, não eram ignoradas pelo regime militar - que exigia que os textos teatrais, trabalhados nessas escolas, fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal.

Em 1968 essas escolas foram 'invadidas' e 'fechadas' e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (...) **Com a conquista da 'obrigatoriedade' houve grande perda de autonomia das escolas que ofereciam o ensino artístico em suas diferentes linguagens (...)**<sup>53</sup> (Grifos meus)

---

<sup>52</sup> Embora a nomenclatura *Educação Artística* tenha sido substituída na nova LDB pela expressão *Ensino de Arte*, em muitos estados ela permanece sendo utilizada em documentos oficiais pelas Secretarias de Educação. Aliás, o próprio Governo Federal insiste em referir-se ao ensino das Artes como *Educação Artística* em alguns documentos.

<sup>53</sup> VITA, Marly de Jesus Bonome. *Histórias da história do Teatro aplicado a Educação*. São Paulo: ECA/USP, 1994a, p. 14-15. (Dissertação de mestrado)

Ao reunir sob a nomenclatura de *Educação Artística* diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de Artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *Educação Artística*). Os conteúdos específicos das Artes Plásticas e Visuais, Dança, Música e Teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “interdisciplinar”.

A publicação da 5692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (*Educação Artística*) para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de Música, Arte Dramática, Dança e Artes Plásticas que, embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *Educação Artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5692/71 e logravam a formação de um profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *Educação Artística* nas redes pública e privada de ensino - o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*Comunicação e Expressão* ou *Educação Física*, por exemplo) para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra “estratégia” dos estabelecimentos escolares para “atenderem” às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *Desenho Geométrico* (conteúdo de *Matemática*) sob a denominação de *Educação Artística* - prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas.

Os procedimentos administrativos descritos acima (vulgarmente conhecidos na época por “jeitinho brasileiro”) tinham por objetivo demonstrar que as instituições de ensino estavam “cumprindo” as determinações impostas por Brasília. A obrigatoriedade da *Educação Artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de Artes oferecido nas escolas, arranhou a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar e impediu o desenvolvimento de um tratamento pedagógico conseqüente de seus conteúdos.

Em fins da década de setenta, a deflagração do processo de abertura política do regime autoritário (reinvidicado por mobilizações intensas da sociedade civil que exigiam a redemocratização do país) contribuiu para que os responsáveis pelo ensino das Artes se organizassem no sentido de repensar as relações entre Artes e Educação em novos termos, defendendo a

especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança. Para isso, os professores das diferentes Artes criaram, no início da década de oitenta, a Federação de Arte-Educadores do Brasil/FAEB<sup>54</sup> que se constituiu, desde então, em importante instrumento para encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em Artes e Educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais).

A instituição da Nova República e a promulgação da constituição democrática de 1988 acenaram a possibilidade de elaboração de uma *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, fruto do diálogo entre os diversos segmentos representativos da educação brasileira. Mas um episódio envolvendo o Senador Darcy Ribeiro jogaria por terra o trabalho de quase uma década de exaustivo processo de negociação para elaboração do texto da nova LDB. Andrea Cecília Ramal, Assessora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe do Rio de Janeiro, esclarece o ocorrido:

“(…) Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos (...) Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

No dia 14 de fevereiro de 1996 é aprovado no plenário do senado o parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. **Esta decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação.**”<sup>55</sup> (Grifos meus)

A atual LDB, Lei 9394/96 estabelece, referindo-se à educação estética:

1) No parágrafo segundo do artigo vinte e seis (capítulo II, seção I) a *obrigatoriedade* do “ensino de arte” nos diversos níveis da educação básica;  
2) No artigo 92 das Disposições Transitórias, a *revogação* do Parecer 540/77 (que desobrigava a reprovação do aluno em *Educação Artística* no I e II Graus - atuais Ensino Fundamental e Médio);

<sup>54</sup> A FAEB é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço atual da FAEB Federação de Arte-Educadores do Brasil: Caixa Postal 04468, Cep. 70919-970, Brasília-DF, Tel(061) 2747898. E-mail: [faebbrasil@hotmail.com](mailto:faebbrasil@hotmail.com) Uma das associações de arte-educadores mais atuantes do país é a AESP, de São Paulo. End: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo-AESP, PUC/Campinas – Campus Universitário I, Rod. D. Pedro I, Km 136, Instituto de Artes, Comunicações e Turismo, Deptº de Educação Artística, Campinas-SP, Cep. 13020-907.

<sup>55</sup> RAMAL, Andrea C. “A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96): destaques, avanços e problemas”. In: **Revista do CEAP**, Salvador-Ba, ano 5, nº 17, 1997, p. 5-21.

3) No inciso IV do artigo 24, o direito de se criarem *turmas multisseriadas* (alunos de séries distintas) para o “*ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares*”.

O fato de constar no parágrafo 26 do texto da nova LDB a expressão “*ensino de arte*” sem o “s” faz com que sejam possíveis diferentes leituras de seu significado. O duplo sentido, no caso, pode significar tanto *ensino das artes plásticas ou visuais* como *ensino das diversas formas de expressão e linguagens artísticas*. A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da Arte-Educação brasileira, prevendo talvez os riscos de “colisão” nesta “pista de mão dupla” que é a palavra “Arte”, havia proposto a utilização da expressão “*ARTE significando Artes Plásticas e ARTES quando incluir as outras Artes que serão referidas especificamente como Música, Teatro, Dança, Literatura*”<sup>56</sup>.

O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro (PL 101/93) dizia no artigo 33, parágrafo segundo, que “*entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística*” (Ferraz & Fusari, 1995). Mas o texto da atual LDB não explicita as diferentes linguagens artísticas que compõem o “ensino de Arte”. Ainda que os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* sinalizem no sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão “ensino de Arte” (das Artes), a reconstrução do espaço das Artes na educação básica nacional permanece um desafio.

Na rede pública não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as Artes, a superlotação das classes, instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só em relação ao ensino das Artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do Teatro e das Artes na escolarização dos sujeitos, como acredita Saviani:

“(…) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter **numa**

---

<sup>56</sup> BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino das Artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993, p.13.

**exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (...).<sup>57</sup> (Grifos meus)**

Ainda não é possível prever o espaço que terá o *ensino das Artes* na educação escolar brasileira daqui para frente mas, sem dúvida, o incremento da sistematização dos saberes sobre o Teatro na Educação no país coincide com a entrada em vigor da Lei 5692/71 que, obrigando o ensino regular da *Educação Artística* na educação básica, limitou o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar. Desde então, a produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre *Teatro e Educação* no Brasil vem se avolumando e desenvolvendo sobretudo no exame das diferentes abordagens - *instrumentais* e *estéticas* - do Teatro na Educação tanto na *vertente especificamente escolar* como no *âmbito da ação cultural*.

Neste momento, em que se discute a reformulação dos cursos de Pedagogia no país, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de se contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, a maioria das Licenciaturas em Pedagogia oferece apenas *uma disciplina obrigatória* (geralmente denominada *Educação Artística* ou *Arte e recreação* etc) com carga horária limitada (em média 60h) e que, em suas ementas, se propõem a examinar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas. Cabe, então, o apelo para que os Colegiados destes cursos discutam a contribuição única que o *Teatro* pode oferecer na formação do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação escolar básica, reconhecendo-lhe seu valor pedagógico e especificidade estética.

Crianças, jovens, adultos e *licenciandos em Pedagogia* devem ter também o direito a uma *alfabetização estética* nas diferentes linguagens artísticas.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino das Artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

---

<sup>57</sup> SAVIANI, Dermeval. "A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação". In: **Princípios, revista teórica, política e de informação**. São Paulo: Anita, dez./97 - Jan./98, nº 47, 1998, p. 66-72.

- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- CAVALIERI, Ana Lúcia F. *Teatro vivo na escola*. São Paulo: FTD, 1997.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo: ABNL, 1998.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama pedagógico: Teatro-Educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a
- \_\_\_\_\_. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.
- O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RAMAL, Andrea C. "A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96): destaques, avanços e problemas". In: *Revista do CEAP*, Salvador-Ba, ano 5, nº 17, 1997, p. 5-21.



- READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. “A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação”. In: *Princípios, revista teórica, política e de informação*. São Paulo: Anita, dez./97 - Jan./98, n° 47, 1998, p. 66-72.
- SCHAEFFER, Mª Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo: FE-USP, 1988.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Theater Game File Handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística: Drama como método de ensino*. Departamento artístico-cultural. Vol. 1, n° 1, 2º semestre, 1998.
- VITA, Marly de Jesus Bonome. *Histórias da história do Teatro aplicado a Educação*. São Paulo: ECA/USP, 1994a. (Dissertação de mestrado)
- VYGOTSKY, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# Arte, Estética e Conhecimento para além do Sujeito

*Richard Perassi Luiz de Sousa<sup>1</sup>*

---

## Resumo

Este texto discorre sobre a percepção, a cognição, o sentimento e a arte, como pressupostos do conhecimento humano, que é parte de um conhecimento mais amplo, o qual envolve todas as coisas. A filosofia adotada toma por base o empirismo, o pragmatismo, a imanência e o monismo, afirmando que todas as coisas naturais ou artificiais estão em movimento.

O homem, por ser parte do universo, também está em movimento. O conhecimento provém do movimento das coisas e dos acontecimentos resultantes, cujas origens são anteriores e alheias à consciência humana. A própria inteligência humana é mais um acontecimento em um amplo complexo de emergências.

A arte é emerge do campo estético, o qual envolve a inteligência das coisas e a cognição humana, constituindo um conhecimento que é maior e antecedente ao homem. No entanto, o reconhecimento do universo como campo de emergência requer a sensibilidade do artista.

**Palavras-Chaves:** filosofia , percepção estética, conhecimento e arte.

## Abstract

This text is about perception, cognition, feeling and art as presupposition of human knowledge, that is part of a broader knowledge that involves everything. The adopted philosophy is on the basis of empiricism, pragmatism, immanence and monism, asserting that all natural or artificial things are in movement.

Human being/man is part of the universe so is also in movement. Knowledge comes from the movement of the things and it's results, wich origins are previous and behind human consciousness. The very human intelligence is one more event in a broad complex of emergencies.

Art comes from emerges from the aesthetic field, wich involves the intelligence of things and human cognition, building up knowledge that is bigger and previous to man. How ever, the acknowledgement of the universe as a field of emergency needs the artist sensibility.

**Key-words:** philosophy, aesthetic perception, knowledge and art.

---

<sup>1</sup> O autor é professor do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doutorando em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Secretário de Cultura do Estado do Mato Grosso do Sul.

## 1. Introdução

No livro “O que é o Virtual” (1996), Pierre Lévy discorre, entre outros temas, sobre percepção, cognição, sentimento e arte. A leitura do livro de Lévy orientou-me a ler ainda o livro de Gilles Deleuze e Félix Guattari “O que é a Filosofia” (1992) e o texto “Cultivating the Hypercortex” de Roy Ascott, os quais também abordam os mesmos temas.

Alguns princípios filosóficos de Deleuze e Guattari me permitiram reconsiderar e reinterpretar a relação entre estética e conhecimento, indicando-me aonde a estética supera o vivido, do ponto de vista do sujeito, para propor, juntamente com Pierre Lévy, a arte como “virtualização da virtualização” (1996:78).

Além das obras já citadas, o livro “Teoria do Conhecimento” de Johannes Hessen (1926) me apresentou, de modo bastante didático, as questões que definem as possibilidades do conhecimento. Apesar de não tratar diretamente dos temas que citei anteriormente, o livro indicou três pontos de afirmação das idéias filosóficas que pretendo considerar neste texto, os quais são:

o empirismo e o pragmatismo;

a imanência;

o monismo na relação entre o sujeito e o objeto.

Portanto, este é um texto interpretativo, que busca relatar algumas leituras e analisar conceitos propostos, com isso, pretende ser um estimulante início para futuras reflexões mais apuradas sobre os temas em questão.

## 2. O pragmatismo naturalista ou a possibilidade do conhecimento

Juntamente com Nietzsche, não considero a “verdade como um valor teórico, mas apenas uma expressão para designar a utilidade, para designar aquela função do juízo que conserva a vida e serve à vontade de poder” (Nietzsche apud Hessen, 1926:51-2). Assim, a verdade, retirada das coisas em si, é reposicionada nas relações, ou seja, nos acontecimentos, induzindo-me a conceder-lhe, no contexto humano, um caráter político<sup>2</sup>. Isso não representa um abandono da idéia de verdade, mas coloca o todo em movimento constante, onde a verdade última jamais se anteciparia, exceto pela estagnação do próprio movimento.

## 3. O movimento e o acontecimento

---

<sup>2</sup> Político por não estar diretamente relacionado à verdade do ser, mas sim ao desejo, à vontade e à potência.

Todas as coisas naturais ou artificiais estão em movimento, o que gera os acontecimentos. Esses últimos, dinamizam as coisas, os objetos e os seres, provocando a emergência de novas relações, as quais, por sua vez, são atualizações de um potencial infinito de ocorrências dos mais diversos tipos.

Tomando, por exemplo, as ocorrências naturais de reprodução da vida, nós observamos que uma semente germina quando se desprende da árvore e encontra um solo fértil. Isso garante a continuidade do movimento e do acontecimento, porque, dentro de algum tempo, novamente haverá uma árvore da qual se desprenderá uma outra semente e assim por diante.

No entanto, se um pássaro encontra a semente no solo a tomará como alimento, configurando um outro acontecimento. Um homem que percebe esses acontecimentos poderá recolher as sementes para plantar árvores em outros locais ou, ainda, para alimentar a si mesmo ou para dar de comer a outros pássaros.

Para a árvore a verdade (potência) da semente é multiplicar a vida vegetal. Mas, para o pássaro a verdade (potência) da semente é ser alimento para si, garantindo a continuidade de sua vida animal. Já o homem verá a semente como um conjunto de possibilidades e campo de virtualização, o que torna complexa a sua percepção de uma verdade única ou primeira acerca do “ser” da semente.

Há que se considerar, ainda, que a interpretação humana da verdade não se restringe ao empirismo mais imediato. Suas inferências não se prendem, unicamente, às relações imediatas, porque a interação entre homem e mundo é mediada pela imaginação, pela subjetividade, pelo misticismo, por sua história individual e coletiva.

Isso infere o traço intuitivo-criativo e, portanto, estético na relação entre o homem e a verdade. “São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez e do excesso” (Deleuze e Guattari, 1992:58), que antecipam e configuram as potencialidades sensível-perceptivas, afetivas e criativas do filósofo e do artista.

Sob quais condições uma inferência é legítima? Sob quais condições uma crença tornada profana pode ser legítima? Esta questão só encontrará suas respostas com a *criação* dos grandes conceitos empiristas (associação, relação, hábito, probabilidade, convenção) (...) pensamento é *criação*, não vontade de verdade como Nietzsche soube mostrar (grifo nosso, ibidem, 1992:72-3)

Tudo está em pleno movimento o que, considerando a escala humana, promove acontecimentos mínimos, como o giro dos elétrons em

torno do núcleo do átomo e, também, acontecimentos máximos, como o movimento dos planetas ou a expansão do universo.

O próprio homem, por ser parte do universo, não pode se colocar como um observador fixo, como propôs o olhar renascentista. O movimento envolve o próprio sujeito, transformando-o, deslocando-o a todo momento e apontando a necessidade do transcendente, como uma instância à parte e que, portanto, escapa do movimento;

não nos contentamos em atribuir a imanência, fazemos com que ela em toda parte faça transbordar o transcendente. Não basta mais conduzir a imanência ao transcendente, quer-se que ela remeta a ele e o reproduza, que ela mesma o fabrique. Para falar a verdade, isto não é difícil, basta *parar o movimento* (Deleuze e Guattari, 1992:65).

Porém, interromper o movimento em busca de um momento de verdade só pode ser aceito como procedimento metodológico e todo o conhecimento advindo desse método oferecerá apenas uma certeza parcial.

#### **4. A imanência ou a origem do conhecimento**

O conhecimento provém das coisas, porque o movimento propõe que o universo é ativo e criativo. As coisas em movimento promovem os acontecimentos, cuja origem é alheia e anterior à consciência humana. A partir de condições preexistentes, que deveriam comprovar sua estabilidade, o universo é capaz de se mostrar confuso e imprevisível, ao contrário do que propõe a clássica “elegância” científica, a qual insiste em demarcar e enumerar as leis estáveis.

O universo se comporta como um campo de emergência, onde ocorrem diversas e, às vezes, imprevisíveis mudanças, promovendo o surgimento dos novos eventos e coisas.

Um exemplo simples é a alteração no estado das coisas. O clima seco do outono faz com que um rio se retraia pela diminuição do volume d'água. Em consequência desse acontecimento, uma parte da margem fica exposta ao sol. O barro da margem exposta mostra-se sensível ao calor do sol e perde água. Isso faz com que o barro mude de estado, podendo apresentar-se agora como pedra ou pó.

Das coisas que se relacionam entre si nascem outras coisas, as quais também apresentam capacidades sensíveis. Algumas dessas coisas, como os organismos vivos, precisam desenvolver sensibilidades, que lhes permitam a troca de informações necessárias à sua permanência.

Por exemplo, nas pedras ao lado dos rios proliferam alguns organismos que desenvolveram sensibilidade à umidade e ao calor a um só tempo. A sua proliferação não é possível nas pedras submersas ou naquelas constantemente expostas ao sol, porque são formas de vida que dependem da dupla presença da água e do sol. A sua continuidade em condições adversas dependerá de adaptações nos seus níveis de sensibilidade e resposta ao meio.

No caso de necessidade de sobrevivência em um ambiente submerso, provavelmente, a camada externa dos organismos citados acima deverá adquirir novos conhecimentos, tornando-se mais impermeável à água e mais sensível e receptiva aos raios solares que penetram no meio submerso.

Sensibilidade às diferenças, autonomia, e capacidade de elaboração dessas diferenças, são níveis de sofisticação que encaminham as coisas em direção à capacidade cognitiva, ou seja, ao conhecimento. “Mesmo não-viventes, ou antes não-orgânicas, as coisas têm um vivido, porque são percepções e afecções (Deleuze e Guattari, 1992:200).

O homem, o mais complexo dos seres vivos, mostra-se no ápice dessa escala de níveis. Entretanto, a inteligência humana é mais um acontecimento neste amplo complexo de emergências. Primordialmente, a cognição está ligada à capacidade sensível-interativa dos seres vivos, pretendendo, antes de qualquer abstração, a simples troca perceptivo-afetiva que prenuncia a possibilidade do conhecimento. Como informam Deleuze e Guattari:

O privilégio do ser vivo é reproduzir de dentro o potencial associado, no qual atualiza seu estado e individualiza seu corpo. Mas, em qualquer domínio, a passagem de um estado de coisas ao corpo, por intermédio de um potencial ou de uma potência, ou antes a divisão dos corpos individuados no estado de coisas subsistente, representa um momento essencial. Passa-se aqui da mistura à *interação*. E, enfim, as interações dos corpos condicionam uma sensibilidade, uma proto-perceptibilidade e uma proto-afetividade, que se exprimem já nos observadores parciais, ligados ao estado de coisas, mas um estado do corpo enquanto induzido por um outro corpo, e “afecção” é a passagem deste estado a um outro, como aumento ou diminuição do potencial-potência, sob ação de outros corpos: nenhum é passivo, mas tudo é interação (1992:72).

## 5. O sujeito e o objeto, questionando o dualismo

É próprio do sujeito emergir do campo de imanência, sendo, portanto, composto por acontecimentos de um vivido muito mais amplo do que uma experiência particular, individual ou coletiva, enquanto sujeito pensante.

O acontecimento não remete o vivido a um sujeito transcendente = Eu, mas remete ao contrário ao sobrevôo imanente de um campo sem sujeito... O empirismo não conhece senão acontecimentos e outrem... que define o sujeito: um habitus... apenas um hábito... de dizer Eu... (Deleuze e Guattari,1992:65-6).

Assim, a distância e a diferença entre o sujeito e o objeto desaparecem, uma vez que os dois têm a mesma origem e composição. Ambos possuem, portanto, uma identidade natural e comportam-se interativamente. O outro, o objeto, justifica e dá sentido à emergência do sujeito. As partes estão sobrepostas e em constante movimento. O sujeito não é fixo e tão pouco o objeto, ambos são momentos de mútua potenciação e virtualização. Ambos se relacionam e um e outro transformam-se e identificam-se mutuamente.

Pierre Lévy restabelece a clássica relação entre o sujeito e o objeto, mas em outras bases, indicando a interação entre ambos e designando os diversos objetos: materiais, intelectuais ou institucionais, e as técnicas, como fatores de hominização e individuação.

Conhecimentos valores e ferramentas transmitidos pela cultura constituem o contexto nutritivo, o caldo intelectual e moral a partir do qual os pensamentos individuais se desenvolvem, tecem suas pequenas variações e produzem às vezes inovações importantes (Lévy,1996:97).

O autor ainda destaca a ação do *objeto-ligação*, aquele objeto que circula no coletivo como elo de ligação e objetivo comum das ações de um grupo. Por exemplo, a bola no jogo de futebol apresenta-se como mediadora das possibilidades de organização da inteligência coletiva.

Ele (o objeto) coloca em funcionamento, portanto, uma espécie de transcendência giratória...Essa transcendência distribuída, esse centro deslocado de um lugar a outro, constitui certamente uma das figuras maiores da imanência. Finalmente, o objeto só



se mantém ao ser mantido por todos e o grupo só se constitui ao fazer circular o objeto (Lévy,1996:130-1).

A respeito da interação entre o objeto e o humano, Lévy considera que “o objeto atravessa as três virtualizações fundamentais da antropogênese, ele é constitutivo do humano como sujeito social, sujeito cognitivo e sujeito prático. Ele entrelaça e unifica as subjetividades técnica, da linguagem e relacional” (1996:133).

Acerca disso, deve-se reconsiderar a idéia de que há um predomínio do sujeito (transcendental) sobre o objeto. Torna-se necessário estabelecer um duplo vínculo na relação entre sujeito e objeto. Mesmo no espaço cultural, que é tipicamente humano, o objeto participa da construção do sujeito, dando-lhe razão de ser, interferindo diretamente no seu devir e colocando-o em movimento.

Por exemplo, o braço que toma o pedaço de madeira como clava, também é potencializado pela ação do objeto. Não há, *a priori*, nada que indique que o braço é naturalmente determinado a manejar a clava. É o manejo do objeto que atualiza uma potencialidade do braço e indica esta função como virtualidade do sujeito. Sendo assim, o sujeito é capaz de aprender, mas o objeto é potencialmente capaz de ensinar, porque é na interação entre o sujeito e o objeto que são definidas as virtualidades de ambos.

Na divisão cartesiana, que separa corpo e mente, o corpo humano é identificado com o objeto. No entanto, é o corpo que se relaciona com o ambiente, dando início à percepção e ao processo de interpretação cognitiva da mente, a qual o cartesianismo identifica com o sujeito. A cognição humana começa nos órgãos dos sentidos, que são extensões do cérebro; não há, portanto, divisão entre corpo e mente.

A interação material, sensível e perceptiva, desenvolve uma inteligência das coisas, precedente e independente da cognição humana, a qual propicia, inclusive, a emergência cognitiva no homem. Confirmando o que digo, Roy Ascott inicia seu texto “Cultivando o Hipercórtex”, informando sobre sua mudança como sujeito a partir da interação com o objeto rede de computadores:

Cada fibra, cada nó, cada servidor da *Net* é parte de mim. À medida que interajo com a rede, reconfiguro a mim mesmo. Minha extensão-rede me define exatamente como meu corpo me definiu na velha cultura biológica. (Ascott, in: Domingues,336)

## 6. Arte, estética e conhecimento

A arte emerge do campo estético, que é bem amplo, porque envolve a inteligência das coisas e a cognição humana, no entanto, a estética é determinada pelo predomínio da afetividade. A arte aparece como o produto estético por excelência. Todavia, nem todo objeto estético é necessariamente um objeto artístico, indicando que a estética é um campo mais amplo do que a arte.

O traço estético se manifesta na construção da percepção e da afecção, reunindo em si sensibilidade e sentimento, os quais estão diretamente relacionados com o conhecimento, como seus primeiros elementos constitutivos.

A possibilidade estética é anterior à relação do homem com o ambiente, as relações estéticas antecedem e, portanto, estão além da vivência do sujeito.

Apesar de ser campo de sentido por excelência, o sujeito, como foi dito anteriormente, não pode ser visto como possuidor de uma natureza diferente do meio do qual emergiu. “Devido à implicação recíproca entre uma subjetividade e seu mundo, as qualidades afetivas são também dependentes das qualidades do ambiente, um meio exterior que não cessa de oferecer novos objetos, novas configurações práticas ou estéticas a investir” (Lévy,1996:108).

Coube ao homem promover a síntese estética através da produção artística, contudo, as percepções e afecções fazem parte do modo como as coisas se relacionam, sendo constitutivas de uma inteligência e de um conhecimento das coisas que antecedem à própria cognição humana.

No contexto humano, o estético, o afetivo, precede ao cognitivo, servindo de ponto de partida para esse último, porque “não existem limites a priori para a eclosão de novos tipos de afetos, como tão pouco existem limites para a produção de objetos ou de paisagens inéditas. Poder-se-ia mesmo falar de uma inventividade afetiva” (ibidem). Lévy afirma ainda que “um imenso jogo afetivo produz a vida social” (1996:109), situando a percepção e a afetividade como instâncias de criatividade e socialização. Desse modo, o autor indica a atuação do estético na produção e consolidação do conhecimento.

O reconhecimento do universo como campo de emergência requer “uma sensibilidade de artista para perceber em estado nascente essas diferenças, essas defasagens, nas situações concretas. Quando o possível esmaga o virtual, quando a substância sufoca o acontecimento, o papel da arte viva (ou da arte da vida) é restabelecer o equilíbrio” (Lévy,1996:149).

A lógica é o campo do possível, porque o possível só considera os pressupostos já conhecidos. O virtual, por sua vez, prenuncia o impensável,

o improvável, exigindo a novidade e a criatividade. Acompanhando Paul Klee digo que a lógica representa o visível, aquilo que de algum modo já é conhecido, enquanto o estético, perceptivo e afetivo, torna visível o que, até então, era impensável.

Restabelecer o equilíbrio não é recompor a ordem existente, mas ao contrário, é propor um mergulho na desordem, na entropia, no caos, para retomar o movimento, que é a fonte de toda novidade, ou seja, é meio de emergência da virtualidade. O artista deve recortar o caos e nele erigir monumentos, que irão balizar o caótico, demarcá-lo, propondo novas paisagens e novos caminhos.

O artista deve estar aberto para, a partir da experiência, conseguir ir além do seu vivido enquanto sujeito. Porque se não for além, não romperá com o possível, com a previsibilidade e, por conseguinte não desvelará nada de novo. Não basta contar o que foi visto, fazer relatórios, o importante é pronunciar o novo, importante é a virtualização. Pois, como assinalam Deleuze e Guattari, não basta relatar percepções e afecções, há que se propor novos ‘perceptos e “afectos”<sup>3</sup>

não se luta contra os clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz. Invocando o vivido primordial, fazendo da imanência uma imanência num sujeito, a fenomenologia não podia impedir o sujeito de formar somente opiniões que já reproduziriam o clichê das novas percepções e afecções prometidas (1992:194-5).

Esse é o caminho proposto também por Roy Ascott, no tocante à arte no espaço telemático das redes de computadores. Ascott propõe o cyberspaço como campo de emergência de novas linguagens, novas imagens, novas paisagens, etc. As novidades, no entanto, deverão ser concebidas em interatividade com o sistema, naquilo que as redes apresentam de elementos humanos, maquinais e programáticos, porque o meio antecede a mente em termos de aptidão para o conhecimento.

Nesse sentido, Ascott também questiona a arte como representação e propõe uma percepção das novas tecnologias como tecnologias inteligentes, o que em determinado nível é sinônimo de interatividade. Para o autor, a hipermídia propõe um “hipercórtex” interativo.

Ascott concorda com Lévy reafirmando artisticamente que “as qualidades afetivas são também dependentes das qualidades do ambiente, um meio exterior que não cessa de oferecer novos objetos, novas configurações práticas ou estéticas a investir” (in:Domingues,1997:338),

<sup>3</sup> Sobre esses termos ver DELEUZE & GUATTARI, 1992, “O que é a Filosofia”, cap II, pp.211-256.

desde de que o artista esteja aberto e apto para interagir com o seu meio exterior e imediato.

Pierre Lévy apresenta uma síntese sobre o papel do artista que atingiu uma nova compreensão da arte e do conhecimento. A mim sugere um paradigma para o homem contemporâneo e também o fechamento ideal para este texto.

A arte não consiste mais, aqui, em compor uma “mensagem”, mas em maquinar um dispositivo que permita à parte ainda muda da criatividade cósmica fazer ouvir seu próprio canto. Um novo tipo de artista aparece, que não conta mais história. É um arquiteto do espaço dos acontecimentos, um engenheiro de mundo para bilhões de histórias por vir. Ele esculpe o virtual. (1996:149).

## **7.Referências Bibliográficas**

ASCOTT, Roy. Cultivando o Hypercortex, in: DOMINGUES, Diana (org).

A Arte no Século XXI: A Humanização das Tecnologias, SP, UNESP,1997, pp.336-44.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1992). O que é Filosofia, trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz, RJ, ed. 34, 279 p.

HESSEN, Johannes (1926, 1987). Teoria do Conhecimento, 8.a ed., trad. Antônio Correia, Coimbra, ed. Arménio Amado, 206 p.

LÉVY, Pierre (1996). O que é o Virtual, trad. Paulo Neves, RJ, ed. 34, 160 p.

# Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul

Sebastião Peres\*

---

## Resumo

Os discursos oficiais sobre as reformas educativas em curso no Mercosul podem ser classificados como populistas/messiânicos. Esses discursos acusam a educação pelos problemas sociais atuais, mas dizem que só uma educação *reformada* pode garantir um futuro promissor para todos. Este artigo pretende analisar alguns aspectos desses discursos e compará-los com algumas informações oficiais sobre o que se pode chamar de infra-estrutura educativa. Esta análise e comparação demonstra que as atuais reformas estão mais referenciadas pelas precariedades do presente e os interesses de um modelo econômico e social já antigo, do que pela expectativa de uma nova sociedade para o novo século.

**Palavras-chave:** Reformas educacionais; educação e economia; infra-estrutura educacional.

## Abstract

The official discourses about the educational reforms in course in the Mercosul can be classified as populist/messianic. These discourses accuse education for the present social problems, but declare what only a reformed education can guarantee a promising future for all the people. This article want to analyze some aspects of these discourses, and to compare him with some official informations about the educative infrastructure. This analysis and comparison show what the present reforms takes as reference the present precariousness and the interest of an ancient social and economic model more than the expectation concerning a new society for the new age.

**KeyWords:** educational reforms; education and economy; educational infrastructure.

---

\*Professor Assistente (ICH/UFPel); Mestre em História (PUC-RS); Doutorando em Educação (FAE/UFMG); Bolsista da CAPES (FPCE/Univ. de Lisboa). E-mail: [speres@esoterica.pt](mailto:speres@esoterica.pt)

Se há alguma originalidade no fato de a integração econômica, no caso do Mercosul, ser acompanhada, desde o início, por uma *integração educacional*, a preocupação com a educação nos países desse bloco segue uma pauta de abrangência mundial, vinculada ao processo de globalização que se tem intensificado nos últimos tempos. Por causa desse processo, nestas duas últimas décadas do século XX, reformas educacionais têm proliferado ao redor do mundo. Por extensão, os debates sobre a educação e, especialmente, sobre estas reformas têm aflorado em todas as partes. Não se trata apenas de uma pluralidade de propostas reformadoras, mas também de uma multiplicidade de discursos sobre cada uma delas. O debate sobre a educação parece estar em pauta em todas as sociedades, neste final de século. E é interessante observar como esse debate é referenciado pelo marco cronológico representado pela conjunção do final do século com o final do milênio.

Que as pessoas, em todo mundo e em todas as épocas, têm um grande fascínio pelas *datas redondas*, testemunha-o a quantidade de movimentos ditos *messiânicos* e *milenaristas* que a história registra. Se os finais de século fascinam, o que dizer de um final de milênio - o segundo, apenas, desta nossa civilização ocidental-cristã? A proximidade do primeiro povoou a Europa medieval de *hereges* e *falsos profetas* que anunciavam o *fim dos tempos*, o *juízo final*, e o advento do *Reino de Deus* na terra - os maus seriam justificados e os bons conheceriam o paraíso. Mostra a história que a cada heresia correspondia um conceito de mal e de bem, e não foram poucas as seitas heréticas que, antecipando-se à parusia, passaram a justificar, elas próprias, aqueles a quem consideravam maus: apregoavam estar construindo o paraíso terrestre; os que quisessem viver nele e desfrutar de suas delícias deveriam converter-se. Foi-se o ano 1000, o paraíso não veio, mas a cada final de século outras vezes anunciavam o *juízo universal* e o *paraíso* para os *bons*. O ano 2000 se aproxima, e não seria um legítimo final de milênio sem *hereges*, *falsos profetas*, ameaças de *juízo final* e promessas de *paraíso*.

Heréticas ou não, o certo é que muitas vezes têm sido ouvidas anunciando o próximo século como o do juízo - se a História *acabou* no século XX, outro não poderia ser o desiderato do século XXI. No novo século, apenas os indivíduos dotados de determinadas habilidades serão salvos. Aos demais, o inferno, sob a forma do desemprego, da exclusão, da miséria, do desajuste social - castigo *justo* para indivíduos *inúteis* para o mundo da Nova Era. No Brasil, Eduardo Gianetti da Fonseca, citado por Nely Caixeta (1997:8), alerta que:

“ o analfabeto do futuro não será aquele que não sabe ler nem escrever, mas sim alguém incapaz de interagir com máquinas

inteligentes e participar de um processo no qual é preciso tomar iniciativas. 'Quem não tiver essas habilidades vai ficar excluído'."

Na Argentina, uma publicação oficial (Argentina, 1996a:9), destaca uma afirmação de Daniel Filmus:

"...quienes hoy queden marginados de la escuela o quienes concurrendo a ella, no accedan a los conocimientos que la sociedad demanda, serán sin lugar a dudas, los marginados del siglo XXI. En el nuevo tiempo, la independencia y la soberanía no se dirimirán con las armas, sino de la mano de la inteligencia, la tecnología y la ciencia." <sup>1</sup>

Tais afirmações são apenas exemplos recolhidos entre muitas outras afirmações do gênero que, a cada dia, podem ser lidas ou ouvidas nos mais diferentes veículos de comunicação.

Como, porém, além de estabelecer a culpabilidade dos indivíduos pela própria desgraça, o discurso messiânico é, também, o discurso da possibilidade de salvação pela conversão, anuncia-se que é pela Educação que se pode chegar ao paraíso:

"La educación es, sin dudas, la herramienta fundamental en todo el mundo, para prepararse para el ingreso, cada vez más próximo, en el siglo XXI. Lentamente va produciéndose un cambio en las estrategias de abordaje de la educación a nivel global, adaptándose a los requerimientos de la nueva era.

(...) los hombres y mujeres del siglo XXI necesitan una educación adecuada a las nuevas condiciones laborales, sociales, culturales y espirituales que ya se están gestando.

(...) Como se ve, el siglo XXI nos exige un nuevo tipo de educación para poder estar a la altura de las circunstancias económicas, políticas y tecnológicas que se encuentran en constante cambio" (Argentina, 1996:36-38).

---

<sup>1</sup> Fragmento de entrevista publicada no periódico educativo *Mil preguntas*, nº 4, 1990. Daniel Filmus é Diretor da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e professor titular da Universidad de Buenos Aires.

A preocupação com as *mudanças* (*cambios*) parece revelar uma perplexidade e um temor: as mudanças são inevitáveis e não se consegue controlá-las. Quanto ao controle, a educação é apontada como o instrumento que pode permiti-lo: se dispusermos de um *tipo adequado de educação*, estaremos preparados para enfrentar/controlar as mudanças. Quanto à sua aparente inevitabilidade, as *mudanças* são como que *entificadas* e anunciadas como resultado da ação de forças metafísicas, sobrenaturais, e não como resultantes de processos históricos, resultado da vontade e da ação de seres humanos - podendo, portanto, ocorrer ou não, desta ou daquela forma. Esta naturalização/sobrenaturalização das mudanças, por um lado, implica na isenção de responsabilidade por parte daqueles indivíduos ou grupos que, estando no controle das políticas do Estado, procuram determinar um sentido específico para aquelas, conforme os interesses que eles, governantes, representam; por outro lado, sujeita os demais indivíduos ao projeto exclusivo e excludente destes setores hegemônicos.

Germán Rama<sup>2</sup> considerava problemático, em 1995, que não existisse no Uruguai um bom documento sobre as expectativas em relação ao Ciclo Básico, um documento que considerasse que "si al siglo XX la escuela fue la base de la cultura, cómo debería ser una educación de nueve años para ser la base de una cultura más alta, en un mundo cambiante como el del siglo XXI" (Uruguay, 1995:57). Embora pareça ser apenas o caso de esperar o alvorecer mágico do século XXI, à educação atribui-se a responsabilidade pela preparação desse advento: é a *messianização* da educação. O mesmo Germán Rama manifestou-se assim, em outro momento: "De manera que, en síntesis, esta es la gran meta de la educación y del Poder Legislativo en el sentido de crear las condiciones para el nuevo Uruguay del año 2000" (Uruguay, 1995:27). E não apenas o Uruguai será *novo* no século XXI, mas *o mundo* será melhor, como acredita outra autoridade, desta vez do Paraguai: "... en el siglo XXI el sistema mundial será mucho más democrático que aristocrático, menos egoísta, que es la única manera de forjar una imagen compartida del futuro" (Nicanor Duarte Frutos, 1995:22). Já o ministro da Educação brasileiro, Paulo Renato Souza (citado por Nely Caixeta, 1997:8) é mais explícito: "essa nova etapa do capitalismo entrega ao sistema educacional uma imensa responsabilidade".

O século XXI aparece como um *tempo/lugar* já determinado, definido, ao qual nós, pessoas do século XX, precisamos nos adaptar. Precisamos estar preparados para viver ali. Não há, não houve, não haverá História. O mundo do século XXI é - já é, já está *lá*, à nossa espera - um mundo melhor. Inverte-se o sentido do processo histórico: o futuro já está

---

<sup>2</sup>Presidente do CODICEN (Consejo Directivo Central) da ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), órgão responsável pela reforma educativa no Uruguai.



pronto e determina o presente. Essa a-historicidade é oportuna para alguns, na medida em que subtrai às pessoas a possibilidade de produzirem seu próprio futuro, isto é, de *fazer* História, deixando aos clarividentes capazes de compreender o *espírito do século XXI* o controle desse processo. A *velhice do mundo novo*, no entanto, transparece na frase de Paulo Renato Souza citada no parágrafo anterior.

A Humanidade não avança aos saltos, de um século ou de um milênio ao outro. A História não acontece em espasmos, mas está continuamente acontecendo. Reformas educacionais acontecem agora como outras aconteceram e muitas ainda acontecerão. Esse fato, no entanto, não as torna menos importantes. Ao contrário: estas são as reformas que estamos vivenciando, e isto faz delas as mais importantes. Há que conhecê-las e compreendê-las.

É interessante notar que diversas das proposições oficiais em relação a aspectos das reformas educacionais correspondem a recomendações contidas no relatório norte-americano *A Nation at Risk*, de 1983. Este relatório pode ser considerado, mesmo, como a matriz original dos projetos de reforma encaminhados em boa parte dos países em todo o mundo - o que não diminui a importância de outros estudos e documentos, como por exemplo, o *Pacto de Jomtien* (Declaração Mundial sobre Educação para Todos) ou o Relatório Delors (Delors, 1998). Produzido no início dos anos 80, em *A Nation at Risk* sistematizou-se, de forma sucinta, o pensamento neoliberal sobre a educação, e embora se referisse à situação vigente nos EUA, foi aceito pelos setores alinhados a este pensamento em diversos países como um documento de validade universal. À medida que o neoliberalismo constitui-se no referencial fundamental das políticas desenvolvidas pelos organismos internacionais orientados ao financiamento de projetos sócio-econômicos para os países ditos em desenvolvimento, a compreensão da educação como fator econômico tem assumido ares de consenso para os governos da maioria dos países.

Pensados como campos de conhecimento diferenciados, educação e economia não podem, entretanto, ser alheios um ao outro. Durante muito tempo se tem trabalhado com as implicações de um sobre o outro: como fatores econômicos interferem nos processos educativos e como fatores educacionais repercutem na vida econômica dos povos. Há algum tempo, porém, no contexto do avanço da ideologia dita neoliberal, produz-se um discurso que atribui à economia a condição de ciência primacial para a organização da vida individual e coletiva da humanidade. Assim, é para ela que devem convergir e a ela devem submeter-se todos os ramos do conhecimento e, mais ainda, todos os aspectos da existência humana concreta. Aparentemente, a impossibilidade de explicar os fenômenos

relativos à produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais sem levar em conta fatores culturais ou, dito de outra forma, a tentativa de explicar a produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais como fenômenos puramente econômicos e não-culturais (o que necessariamente impõe limites a qualquer pretensão de tornar a economia uma ciência exata) tem levado muitos economistas a tentar sujeitar às regras econômicas os fenômenos culturais.

A educação, deste ponto de vista, tem de ser considerada como processo de aquisição de habilidades a serem empregadas de forma imediata ou mediata em atividades econômicas cuja demanda é feita pelo mercado. De forma imediata, no sentido de habilidades que permitam aos indivíduos ocupar algum posto de trabalho em qualquer ramo de atividade econômica; de preferência, os indivíduos devem adquirir habilidades que lhes permitam o exercício de um conjunto de profissões mais ou menos próximas, de modo que as empresas possam aproveitar o mesmo trabalhador em diferentes funções, dentro de uma certa sazonalidade e zoneamento que a economia globalizada parece estar intensificando - um trabalhador móvel para atividades móveis. De forma mediata no sentido de que é necessário desenvolver nos indivíduos habilidades para o convívio social que levem ao estabelecimento, onde for o caso, e a uma estabilização em todos os lugares, do modelo social considerado ideal: sociedades democráticas de livre-mercado. Do ponto de vista liberal, só o livre-mercado garante o bom funcionamento da sociedade, e só se tem livre-mercado com um estado democrático-liberal. Daí decorre que mesmo uma educação baseada na transmissão de valores deve atender uma demanda oriunda do campo da economia: estes valores devem contribuir para a eliminação do seio das sociedades de um conjunto de fatores *irracionais*, eliminando então fatores de perturbação e instabilidade que tornam impraticável qualquer previsibilidade; sociedades estáveis, dotadas de um padrão de racionalidade, darão maior estabilidade ao livre-mercado global, possibilitando aos economistas o controle sobre praticamente todos os fatores que interferem em sua ciência econômica. Produzir uma tal sociedade pode ser tão *viável* e *útil* quanto prever com exatidão e antecedência suficiente a ocorrência de fenômenos naturais capazes de repercussão macro-econômica.

Deve-se observar que, nos tempos atuais, o discurso dos economistas tem uma legitimidade muito maior, junto aos governos e a setores significativos das nossas sociedades, do que quaisquer outros discursos. Considera-se legítimo que economistas abordem em conferências, jornais, programas de televisão e rádio, livros, etc., temas como saúde pública, segurança, previdência, justiça, arte e educação. Já um artista, um médico sanitarista ou um educador serem chamados a comentar as últimas medidas

econômicas do governo é algo impensável; se o fizerem, certamente não serão considerados seriamente. Pode não ser muito difícil explicar porque os próprios educadores perderam para os economistas a primazia e, até certo ponto, a legitimidade para pautar as discussões sobre educação, mas não é o caso aqui. O que importa é perceber que uma onda de reformas educacionais, provavelmente a maior da História, decorreu da constatação de que jovens estavam saindo das escolas sem os conhecimentos mínimos necessários para obter emprego e permanecer empregados na maioria das atividades oferecidas hoje pelo mercado; em decorrência desse despreparo, as indústrias estavam perdendo competitividade dramaticamente num mundo em franca globalização - ou seja, a educação estava sendo uma ferramenta econômica ineficiente. Não nos equivoquemos: foi a *competitividade* industrial ameaçada o fator determinante destas reformas, não a *empregabilidade* individual. Que esta constatação tenha ocorrido nos EUA, não foi impedimento para que o mesmo argumento tenha sido assumido pelos governos de outros países, bem menos industrializados. As reformas educacionais eram imperiosas, então, para corrigir duas graves deficiências manifestadas por praticamente qualquer sistema educacional, em qualquer lugar: ensino de baixa qualidade, inútil, desatualizado e gestão irracional, anti-econômica, dos recursos financeiros empregados. Tratava-se, então, de um discurso econômico sobre a educação, e não apenas de uma interação entre economia e educação: não se tratava de discutir as interferências recíprocas, mas de como um dos objetos - a educação - deveria mostrar-se funcional ao outro, a economia.

É interessante observar que a educação tornou-se um objeto cuja permanência, na forma como está, não interessa a ninguém. Todos pretendem vê-la transformada. Isso tornou possível a setores conservadores da sociedade - os quais vêm sendo chamados de "nova direita" - apropriarem-se de determinados conceitos e categorias geralmente utilizados por aqueles setores ditos "progressistas", para produzir um discurso que vem sendo apresentado ao senso comum como consensual. A legitimidade conferida a esse discurso pelos governos e pela mídia, e a sua coincidência aparente com os discursos produzidos mais à esquerda, tem tornado difícil a oposição aberta aos projetos de reforma que têm sido apresentados. Eventuais discrepâncias que poderiam ser apontadas acabam desconsideradas quando observadas contra um pano de fundo representado pelo discurso populista/messiânico que atribui à educação a responsabilidade pelas mazelas atuais mas que diz que só ela, a educação, devidamente reformada, pode garantir um futuro promissor.

Com relação ao Mercosul, Paulo Renato de Souza (1995:3), ministro brasileiro da educação, expôs com clareza a subordinação das "ações

comuns no campo da educação" aos interesses e necessidades econômicas impulsionadores da integração. Ao considerar que o "conhecimento e respeito mútuos pelas culturas de seus parceiros" é condição para permitir a evolução do mercado comum e garantia para a "expansão comercial e o conseqüente aumento da competitividade da região no mercado global", expressa também o reconhecimento, por parte dos países-membros, de que "a educação seria o elemento-chave da integração". Destaca, ainda, a originalidade do Mercosul em desencadear a organização do seu setor educacional "quase que simultaneamente com a assinatura do Tratado de Assunção". É provável que o ministro manifeste, mais do que um ponto de vista pessoal, uma posição do governo brasileiro ao considerar que "o Mercosul apresentou-se, na verdade, como possibilidade de uma vida mais digna para as populações dos países membros, como possibilidade de desenvolvimento da educação, da ciência, da tecnologia e das economias desses países".

Paulo Renato de Souza explicita o papel a ser desempenhado pelo setor educacional do Mercosul, bem como os princípios que devem orientar as ações dos países-membros no campo da educação:

“Além de procurar assegurar uma apropriação generalizada e igualitária de conhecimentos científicos e tecnológicos, preocupa-se o setor educacional do Mercosul em estimular uma apropriação de atitudes e valores condizentes com o novo modelo de desenvolvimento regional. Assim, no Plano Trienal, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai consignaram, ainda, princípios básicos para um avanço sólido da integração educacional do Mercosul, tais como: apoio à crescente democratização dos países membros, à transformação produtiva com equidade, à afirmação das identidades culturais, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento e à consolidação de uma consciência regional. Vale lembrar que esses são, igualmente, elementos propulsores da democracia, da justiça social e da participação efetiva dos cidadãos na vida de suas nações”(Souza, 1995:3-4).

Em síntese, a ação cooperativa dos governos nos assuntos educacionais deve levar "à formação não só de uma nova entidade econômica, mas também de uma nova entidade cultural, dotada de visão regional, que concilie as diferenças e que estimule as concordâncias"(Souza, 1995:5).

As reformas educacionais em curso nos países do Mercosul são todas de caráter sistêmico. Nesse sentido, são macro-reformas que tentam dar conta de uma multiplicidade de aspectos, como organização e gestão da

educação, currículos, infra-estrutura, equipamentos, formação docente, etc. Não é finalidade deste trabalho discutí-los todos. No entanto, algumas observações quanto à infra-estrutura podem ser oportunas.

Valendo-se de financiamentos oferecidos por organismos internacionais, os governos dos países do Mercosul têm investido fortemente em melhorias no que podemos chamar de infra-estrutura das redes públicas de ensino: construção e recuperação de prédios escolares, dotando-os de água potável, energia elétrica e instalações sanitárias; equipagem das escolas com mobiliário adequado e materiais de apoio didático-pedagógico (dicionários, atlas, mapas, livros, etc.) e tecnológico (TVs, vídeos, parabólicas, computadores, etc.). Algumas questões podem ser colocadas em relação a isto: são confiáveis os dados estatísticos dos governos em relação à cobertura proporcionada por esses investimentos? Os vultosos recursos financeiros destinados a estes investimentos estão sendo aplicados de forma criteriosa? Com relação aos materiais de apoio didático-pedagógico e tecnológico, são suficientes e têm qualidade? Considerando os problemas de insuficiente formação docente, serão eficientemente utilizados antes de se tornarem obsoletos?

Evidentemente, seria insanidade condenar um governo, qualquer que seja, por investir na infra-estrutura da sua rede escolar. Pode-se questionar a forma como investe, mas não o fato de investir. Em realidades como as dos países que estão sendo considerados aqui, tais investimentos vêm já com significativo atraso; seus resultados poderão ser futuramente avaliados. Os dados que vêm sendo oferecidos pelos diversos governos, mais do que sinalizar avanços, dão conta da precariedade dessa infra-estrutura. O governo argentino, por exemplo, informava, em 1997, sobre o sucesso que vinha obtendo com o Plan Social Educativo (Argentina, 1997:47):

**Infraestrutura:**

Entre 1993 y 1997 se llevan invertidos U\$S 550 millones en distintos programas de infraestructura escolar, correspondiendo U\$S 270 millones a situaciones de mayor atraso.

- Se construyeron 1960 edificios nuevos, con los que erradicó las escuelas rancho.
- Se refaccionaron 2746 escuelas, mejorando las condiciones de trabajo de alumnos y docentes.
- Se construyeron 2747 aulas y se están construyendo 2400.

**Equipamiento Didáctico:**

Entre 1993 y 1997 invirtieron U\$S 270 millones.

- Se entregaron 10.600.000 libros a las escuelas más carenciadas.
- Se equiparon con material didáctico cada año 16.600 escuelas.
- Se entregaron 10.000 computadoras a escuelas secundarias.

- Se equiparon 1.100 institutos de formación docente con bibliotecas especializadas y equipamiento informático.

O Pacto Federal Educativo (cf. Argentina, 1994), firmado entre o "Estado Nacional, los Gobiernos Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Ayres" em setembro de 1994, estabelecia, em seu capítulo IV, metas a serem atingidas em toda Argentina, sendo boa parte delas em relação à estrutura física das escolas: erradicação das escolas rancho ainda em 1994 (em 1995 este objetivo foi dado como alcançado); erradicação dos estabelecimentos educativos precários até 1998; aumento de 20% da capacidade instalada dos prédios escolares e melhoramentos até 1999.

O Uruguai (Rama, 1995:45) parece apresentar uma situação significativamente diferente dos demais países a este respeito. Salvo a construção de novas salas de aula (cerca de 400) para atender as necessidades que serão criadas pela extensão do tempo de permanência das crianças na escola em decorrência da reforma e pelo crescimento da população, não parece haver maiores demandas nesse sentido. Há, entretanto, uma demanda significativa por material bibliográfico - livros-texto e de consulta - e equipamentos de informática.

Em outro extremo, o Paraguai apresentava, segundo dados de 1995 (Paraguay, 1996:27-37), a situação de maior precariedade. Apenas 31,41% das escolas do país dispunham de instalações sanitárias adequadas; 54,74% possuíam luz elétrica; 25,41% dispunham de água potável; 14,48% tinham telefone. Quanto ao mobiliário, apenas 61,45% das escolas dispunham de classes adequadas; em 8,94% das escolas era utilizado o *apyka*, um banco coletivo sem apoio para as costas. O material pedagógico mais difundido nas escolas era o quadro-verde, existente em 99,87% dos estabelecimentos; mapas estavam disponíveis em 70,97% das escolas; dicionário, em 48,50%; globo terrestre, em 49,83%; atlas, em 20,72%. Quanto à atualidade dos mapas, atlas e globos, não há referência. Bibliotecas só existiam em 10,05% das escolas. Não por outras razões, o investimento em infra-estrutura tem sido um dos eixos fundamentais da reforma educacional neste país. Dentro do Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação Secundária, financiado pelo BIRD, foram construídas, em 1995, 332 salas de aula e 65 *serviços higiênicos*. Num sistema de cooperativas escolares, mantido pelo governo paraguaio, foram beneficiados outros 471 estabelecimentos, tendo sido construídas 360 salas e concluídas outras 152, mais 14 *serviços higiênicos*, 3 poliesportivos e realizadas 14 reparações (Paraguay, 1995:11-20).

No Brasil, a falta de salas de aula e a precariedade de boa parte das salas disponíveis, bem como a sub-remuneração dos docentes e a ausência

de elementares recursos de apoio à atividade pedagógica, constituem realidade com a qual a sociedade brasileira é cotidianamente confrontada. Como exemplo, podem ser citados dados oficiais sobre o Ensino Fundamental (INEP, 1998:143-147), os quais indicavam que, em 1997, estavam matriculados nesse nível de ensino 34.229.388 estudantes. Desses, apenas 10,8% (3.686.552) freqüentavam escolas equipadas com laboratórios de informática, enquanto 24,2% (8.266.411) freqüentavam escolas equipadas com laboratórios de ciências. Por outro lado, 5,7% (1.940.785) desses alunos estudavam em escolas sem esgoto sanitário; 3,1% (1.066.488), em escolas sem abastecimento de água; 7,5% (2.557.154), em escolas sem abastecimento de energia elétrica; 1,4% (474.866), em escolas sem esgoto, sem água e sem energia elétrica. Segundo o mesmo documento (INEP, 1998:92), no ano de 1996, 63.783 funções docentes no Ensino Fundamental eram preenchidas por docentes cuja formação era o 1º grau incompleto, enquanto outras 60.859 funções docentes eram preenchidas por docentes com apenas o 1º grau completo. Ressalve-se que tais números negativos vêm apresentando constante declínio já há alguns anos.

Considerando, enfim, os esforços que vêm sendo empreendidos no contexto das reformas educativas em andamento no Mercosul, notadamente no que se refere aos investimentos em infra-estrutura, e deixando de lado equívocos, erros e falsas promessas - como a de que pela educação se resolverá o problema da *empregabilidade* e, por extensão, do desemprego -, pode-se considerar que, mais do que prepará-la para o século XXI, se está procurando dar à Educação as condições demandadas pelo século XX. Todo o discurso que se tem produzido em relação às reformas educativas pretende convencer-nos de que é o século XXI que as está determinando. Na verdade, são demandas e condições existentes no século XX que estão determinando os rumos destas reformas. Quaisquer que sejam as intenções das pessoas - sim, são pessoas e não o *espírito do século XXI* - que dirigem estes processos de reforma, não se pode imaginar que exista um modelo de sociedade já determinado para o próximo século e que os indivíduos devam ser preparados para viver de acordo com ele. Isso significaria remeter este modelo de sociedade do final do século XX - afinal, dos vários modelos experimentados neste século este seria o único *bem-sucedido* - como única possibilidade para o século XXI (sim, com alguns *aperfeiçoamentos*). Mas que modelo é este ? É isto que queremos ?

Ainda na primeira metade do século XX, Charles Chaplin, em *O Grande Ditador*, nos dizia que "não sois máquinas; homens é que sois"<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> "...Don't give yourselves to these brutes who despise you, enslave you; who regiment your lives, tell you what to do, what to think and what to feel! Who drill you, diet you, treat you like cattle and use you as cannon fodder. Don't give yourselves to these unnatural men-machine, men with machine minds and machine hearts! *You are not machines! You are men!...*" (Chaplin, 1940).

Talvez seja tempo de parafraseá-lo para lembrar que 'não somos *mão-de-obra*; pessoas é que somos'. Pessoas que não podem ser reduzidas a fator econômico, simplesmente, como a Educação não pode ser reduzida a função da Economia.

### Referências Bibliográficas

- ARGENTINA. Pacto Federal Educativo. Buenos Aires, McyE, 1994.
- ARGENTINA. "El reto de la educación frente al siglo XXI". *Zona Educativa* - nº 1. Buenos Aires, MCyE, março de 1996, p. 36-38.
- ARGENTINA. La transformación del sistema educativo (3): los contenidos de la educación. Buenos Aires, MCyE, 1996a.
- ARGENTINA. La educación argentina en la sociedad del conocimiento/Argentine education in the society of knowledge. Buenos Aires, McyE, 1997.
- CAIXETA, Nely. "Como virar a página". Brasil em Exame, São Paulo, Ed. Abril, setembro de 1997, p. 6-11.
- CHAPLIN, Charles [Charlie] (autor e diretor). The Great Dictator. United Artists, USA, 1940 (126min). Filme. [Brasil: O Grande Ditador]
- DELORS, Jacques (coord.) Educação: um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). São Paulo, Cortez/UNESCO/MEC, 1998.
- DUARTE FRUTOS, Nicanor. "De la escuela que adoctrina a la escuela que libera". *Cuadernos de educación* - nº 1. Assunção, MEyC, dezembro de 1995, p. 21-30.
- INEP. Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília, INEP, 1998.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, U.S. Department of Education, 1983.
- PARAGUAY. *Cuadernos de educación* - nº 1. Assunção, MEyC, dezembro de 1995.
- PARAGUAY. *Mapa Educativo Nacional* - visión general: año 1995. Assunção: Ministério de Educación y Culto, 1996.
- RAMA, Germán. Depoimento. In: URUGUAY. La Reforma de la Educación: exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión



- de Educación y Cultura del Senado de la República (Documento I).  
Montevideo, ANEP, 1995.
- SOUZA, Paulo Renato de. A Educação no Mercosul. In: Em Aberto,  
Brasília, ano 15, n.68, out/dez. 1995, p. 3-5.
- URUGUAY. *La reforma de la educación*: exposiciones del CODICEN de  
la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la  
República (Documento I). Montevideú: A NEP, 1995.



# Não gostar de matemática: que fenômeno é este?

Tereza Cristina Thomaz\*

---

## Resumo

### **Não gostar de Matemática: que fenômeno é este?**

Na tentativa de compreender os porquês procurei desvelar o fenômeno: *não gostar de Matemática*. Tendo como objetivos: investigar o que significou aprender Matemática para os alunos que não gostam; compreender o fenômeno *não gostar de Matemática*; propor alternativas para o ensino desta disciplina que contribuam para a melhoria. O fenômeno foi estudado a partir do olhar dos alunos entrevistados. Várias são as razões que explicam este fenômeno, dentre elas foi ressaltada a falta de relação entre a Matemática da vida e a Matemática escolar, ou seja, a Matemática da vida não tem lugar na escola e a Matemática escolar não tem vida. Esta falta de relação, os conteúdos trabalhados na escola, a "figura" do professor, a relação que estabelece com os alunos, a forma como ensina e como avalia, tem levado os alunos a terem muitas dificuldades e medos ao aprender Matemática, além de ficarem com marcas profundas, originadas por situações de pressão e opressão presentes no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras Chaves:** Não Gostar de Matemática

## Abstract

In an attempt to understand its reasons, I tried to unveil the phenomenon: not liking Mathematics. The objectives were: to investigate the meaning of learning Mathematics for students who don't like it and to understand the phenomenon of not liking Mathematics in order to propose alternatives to teaching of this subject that can improve it. The phenomenon was studied from the point of view of the interviewed students. There are several reasons which explain the phenomenon. Among such reasons, the students emphasise the lack of relationship between the Mathematics of life and school Mathematics, that is, the fact that there is no place for the Mathematics of life in school and that the school Mathematics has no life. This lack of relationship, the contents, the teachers - the relationships they establish with the students, the way they teach and evaluate - have resulted in a great deal of difficulties and fear of learning Mathematics on the part of the students, besides producing deep scars originated by the pressure and the oppression that are present in the process of teaching/learning this subject.

**Key-words:** Not liking Mathematics

---

\* Professora da Faculdade de Educação - UFPel

## **Tempo e espaço que originaram o estudo deste fenômeno**

Durante quatorze anos atuei como professora de Matemática nas redes particular, municipal e estadual, começando com experiências de ensino bem tradicionais. Pela insatisfação gerada através do trabalho nessa linha, ou seja, prática pedagógica repetitiva, alunos que não aprendiam, falta de motivação, falta de vida no trabalho ..., fui passando por um processo de evolução até chegar a uma prática pedagógica na perspectiva da construção do conhecimento.

Em 1988, na E. E. de 1º Grau Incompleto Dr. José Brusque Filho, uma escola da periferia de Pelotas, que atende crianças de classe popular, desenvolvi um trabalho, na 5ª série, sobre o custo alimentar das famílias dos alunos, durante um mês, comparando-o com a renda familiar e com o salário mínimo. Esta experiência transformou-se na monografia do Curso de Especialização em Sociologia, o que permitiu um aprofundamento teórico sobre a experiência, demonstrando ser possível ensinar-aprender, com sucesso, usando as fontes da realidade como auxiliares no processo ensino-aprendizagem.

Nesse momento histórico, ainda, não estava claro qual o referencial teórico que embasava o meu trabalho. Mais tarde, após várias leituras, fui me encontrando em Piaget, Paulo Freire, Vigotski, Carraher, D'Ambrosio e outros.

Hoje, como professora da Faculdade de Educação - UFPEL, atuo na área de Alfabetização Matemática.

Meu trabalho na Faculdade de Educação é desenvolvido na perspectiva da construção do conhecimento fundamentado, principalmente, em: Piaget, Paulo Freire, Carraher, Kamii e Rangel. Na Prática de Ensino de Currículo por Atividades do Curso de Pedagogia, trabalhamos numa equipe de sete professores das áreas de Linguagem, Estudos Sociais, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Psicologia e Alfabetização. Com as estagiárias, desenvolvemos uma proposta de ensino baseada em temas geradores, na tentativa de desfazer a fragmentação em que tem se constituído o ensino nas séries iniciais; realizamos um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade.

O contato constante, através de palestras e ministrando aulas, com grupos de professoras e/ou com futuras professoras (alunas do curso de Pedagogia), que revelam, em sua maioria, não gostarem de Matemática, sempre me preocupou muito, pois mesmo não gostando, terão que ensiná-la aos seus alunos.

Essa falta de *gosto*, de *paixão* parece ser um dado significativo para o processo de aprendizagem do aluno à medida que o professor é, também,

um mediador para a motivação na aprendizagem, é capaz de despertar desejos nos alunos; portanto, quem não gosta de "algo" como pode fazê-lo despertar interesse em outro?

Enquanto professora, nesta área de conhecimento, percebi, ao longo dos anos, um enorme contingente de pessoas que dizem não saber Matemática, acrescido de insistentes declarações como: "detesto Matemática", "não me fala em Matemática"... , caracterizando resistência ao aprender; dados, para mim, preocupantes. Além disso, a escassez de pesquisas sobre esse tema, na tentativa da compreensão dos porquês, sem culpar ou inocentar, mas contribuir, levaram-me a desenvolver o estudo deste fenômeno: *não gostar de Matemática*.

No levantamento feito a respeito dos trabalhos realizados na área de Educação Matemática pude constatar que os pesquisadores estão preocupados, principalmente, com os problemas sob o ponto de vista do professor, da metodologia, da psico-cognição e aprendizagem e da formação do professor.

Considerando que a maioria dos estudos trabalham com professores e com observações de suas práticas pedagógicas, optei por trabalhar com os alunos, para que a partir do olhar deles chegasse à prática do professor, tentando contribuir com a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas, na busca da superação das dificuldades que, talvez, enfrentem ao ensinar Matemática, e que muitas vezes pensam que mudando de metodologia resolverão. Será que esta é apenas uma questão metodológica?

Meus objetivos nesta pesquisa foram: investigar o que significou aprender Matemática para os alunos que não gostam, ou seja, qual a história deles em relação a Matemática, dentro e fora da escola; compreender o fenômeno *não gostar de Matemática*, isto é, buscar o porquê do não gostar; propor alternativa para o ensino que contribua para a melhoria, despertando o *gosto* pela Matemática e a sua valorização como campo de conhecimento importante e indispensável à vida, pretendendo com isso, ir além das constatações.

Perguntar que fenômeno é este, *não gostar de Matemática*, requer um compromisso com a tarefa de desvelar as raízes da própria prática, através da qual nos encontramos e nos confrontamos com muitas outras pessoas. Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto educacional. Questionar a prática implica, portanto, colocar-se junto ou contra outros, frente aos problemas que nos são apresentados.

As idéias aqui colocadas surgiram na análise do fenômeno estudado a partir do olhar dos alunos entrevistados, portanto, a prática docente em

Matemática é apresentada de acordo com esse ângulo de visão. Ao apontar contradições presentes no ensino de Matemática, estas não devem ser tomadas como ataques pessoais, mas como críticas construtivas para o professor repensar a própria prática, discuti-la, para, quem sabe, transformá-la.

No primeiro momento é descrito o percurso desenvolvido na investigação do fenômeno com todas as suas idas e vindas, bem como a fundamentação do método fenomenológico de análise dos dados coletados. O segundo momento aborda a questão da Matemática da vida e da Matemática escolar, considerando sua importância, os conteúdos trabalhados na escola e a relação propriamente dita entre elas. No terceiro aparece a figura do professor de Matemática, a relação que ele estabelece com os alunos, a forma como ensina e como avalia esse conhecimento. O quarto momento descreve as dificuldades, os medos e as marcas deixadas no processo de aprendizagem da Matemática. E finalmente proponho outros caminhos para o ensinar-aprender Matemática, tomando por base uma concepção de ciência que pressupõe que o conhecimento esteja em constante mutação, em desenvolvimento, portanto, em construção, e a concepção construtivista de educação.

Os temas abordados aqui, por um lado, questionam o ensino Matemática como vem acontecendo na prática escolar e, por outro lado, apontam para uma perspectiva de superação centrada na reflexão sobre os problemas que emergem do contexto concreto. Desta forma, eles podem servir de subsídio, ou melhor, de "provocação" para os interessados em discutir os problemas que surgem neste ensino.

### **Idas e vindas do percurso**

Trata-se de um estudo qualitativo dentro de uma abordagem fenomenológica, justamente por se tratar de uma investigação que envolveu uma ciência exata como a Matemática, pois a fenomenologia permite extrapolar a questão técnica e objetiva, abrangendo os aspectos subjetivos e mais humanos do fenômeno estudado.

A fenomenologia é uma filosofia e um método para se chegar à compreensão dos fenômenos, aquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se torna visível. (Moraes, 1993)

O método fenomenológico vai do constituído - realidade concreta - ao constituinte - essência.

A fenomenologia como forma de investigação parte do interior do fenômeno, da forma como ele se manifesta à consciência, pois é daí que se caminha em direção à compreensão deste fenômeno. (Moraes, 1993)

Por isso ela valoriza a subjetividade na procura das essências do fenômeno. Caracteriza-se como um esforço de “voltar às próprias coisas”.

Fazer pesquisa fenomenológica consiste em delinear o caminho durante a caminhada e saber conviver com a insegurança de uma pesquisa atenta à modificações no curso de sua realização.

Podemos descrever três momentos da investigação: 1º) olhar atento para o fenômeno, percebendo a totalidade; 2º) descrição do fenômeno sem deixar-se levar pelas crenças e pré-conceitos; 3º) mergulho nos aspectos essenciais do fenômeno.

Isso se repete em círculos espiralados, desvelando gradualmente o que se encontra velado, utilizando-se a intuição, reflexão e descrição.

Intuição - quando limita-se a percepção à redução fenomenológica. Tentativa de perceber o fenômeno puro, tal como se mostra, sem interferência de pressupostos, teorias ou crenças.

Reflexão - momento de procura das essências, redução eidética, eliminar os aspectos não essenciais.

Descrição - a partir da intuição e da reflexão faz-se a explicação do fenômeno tal como se mostra à consciência, enfatizando, principalmente, a sua essência. Funda-se no vivido, “volta às próprias coisas”.

Essa investigação foi realizada com dez alunos, sendo 3 do ensino fundamental, 2 do nível médio, 4 do ensino superior e 1 do ensino de pós-graduação. Quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Alunos de escolas públicas e particulares. Os do ensino de 2º e 3º graus dos cursos de Magistério e Pedagogia - Séries Iniciais. O maior número concentrou-se entre nível médio, ensino superior e pós-graduação juntos, por estes alunos já terem uma trajetória maior como aprendizes de Matemática.

Para não serem identificados eles receberam nomes das pedras preciosas. Citrino: cursando a 3ª série do ensino fundamental; Topázio e Rubi: cursando a 7ª série. Todos estão em escola particular, nas quais estão desde o início da escolaridade; Hematita: cursando o 2º ano de Magistério - 2º grau em uma escola pública, tendo cursado o 1º grau também em escola pública; Esmeralda: cursando o 2º ano de Magistério - 2º grau em uma escola pública, tendo cursado o 1º grau em escola particular; Obsidiana: cursando 5º semestre de Pedagogia em uma universidade pública, tendo cursado o 1º grau e Magistério - 2º grau em escolas particulares; Ametista: cursando o 3º semestre de Pedagogia em uma universidade pública, tendo cursado o 1º grau e o Magistério - 2º grau em uma escola particular; Ágata: cursando o 3º semestre de Pedagogia em uma universidade pública, tendo cursado o 1º grau em escola particular e o Magistério - 2º grau em escola pública;

Pérola: cursando o 3º semestre de Pedagogia em uma universidade pública, tendo cursado o 1º grau em escola estadual e o curso de Técnico em Alimentos - 2º grau em escola pública federal; Diamante: cursando Mestrado em Educação em uma universidade pública, tendo cursado o 1º grau em escolas públicas e particulares e o 2º grau, até a 2ª série, em três escolas particulares, de onde foi expulso, concluindo-o no Supletivo.

Optei pelos alunos porque, provavelmente, são os mais atingidos pelas conseqüências de um ensino que em geral é deficiente e porque o aluno pode ser espontâneo em seu depoimento, pelo descompromisso com o ensino e por não se sentir ameaçado, seja qual for a expressão de suas idéias. Já o professor é diferente. Ele se expõe ao falar do seu trabalho e ao mostrá-lo.

A partir da análise dos dados coletados através de entrevistas, contendo duas perguntas [o que significou em sua vida aprender Matemática? (na escola e fora dela) e, por que você não gosta de Matemática?], emergiram as essências do fenômeno estudado. As quais foram respaldadas pelo referencial teórico que deu consistência e profundidade às essências reveladas. Essas essências apresentam-se em forma de ítems e subitens desse artigo.

## **A matemática na vida e a vida na matemática**

### **Importância da matemática**

A Matemática é importante para o dia-a-dia em tudo, ou seja, é importante tiver utilidade na vida, caso contrário, não.

Todos os entrevistados acham importante, mas não gostam.

Percebi que a importância reconhecida é mais de fora para dentro do que de dentro para fora, isto é, eles não sentem a importância, apenas acham que é importante.

Assim como eles, Malba Tahan (1949) disse que a vida é Matemática, que ninguém pode deixar de conhecê-la, pois dela todas as pessoas falam, sobretudo os que mais ignoram.

É lamentável que toda importância e significado da Matemática, como parte integrante do conhecimento da humanidade, não seja despertada no aluno através do ensino nas escolas.

### **A matemática na escola**

A Matemática na escola para muitos alunos é complicada, incompreensível, distante, fria, sem vida. Um amontoado de exercícios que eles fazem por fazer, não sabem por que nem para quê.



Pensam que tem conteúdos “nada a ver”, que “não servem para nada” porque são isolados da realidade vivida, não têm utilidade na vida.

Para eles são necessários apenas os conteúdos básicos, das séries iniciais, os outros só servem para quem vai ser Engenheiro ou fazer Faculdade de Matemática.

D'Ambrosio (1990), reforça dizendo que os programas de Matemática estão obsoletos. O componente cultural tem sido desprezado nos currículos dominantes.

Lellis e Imenes (1994), disseram que o currículo de Matemática para o 1º grau permanece quase sem alterações durante os últimos 50 anos. O currículo consensual enfatiza técnicas ultrapassadas, ignora a calculadora e o computador.

Shor (1986), confirma os depoimentos quando diz que o conhecimento é dado como cadáver de informações sem conexão viva com a realidade.

Se queremos relacionar a Matemática com a vida, se desejamos que ela seja uma ferramenta auxiliadora para o aluno entender o que está acontecendo no mundo ao seu redor, precisamos entrar em contato com o seu lado dinâmico, transformando a Matemática escolar em conhecimento vivo e humano.

### **Relação entre a matemática da vida e a matemática escolar**

A matemática da vida não encontra espaço na escola e a matemática escolar não tem vida.

Os alunos denunciam que são exigidos demais certos conteúdos como expressões numéricas e outros mais importantes, como porcentagem, não.

Quando os alunos perguntam quando e em quê vão usar aqueles conteúdos os professores respondem: “um dia vocês vão usar”, só que, segundo eles, este dia parece não chegar nunca.

Se tal pergunta é feita frequentemente, isto é sintoma de que algo deve ser feito para proporcionar motivação no aluno em relação a tal aprendizagem.

Diamante afirmou que aprendeu a relacionar os conteúdos escolares com a matemática da vida muito tempo depois de ter saído da escola e aprendeu a partir de suas vivências, no que ele chama de “Phd. do asfalto”.

Todos ressaltaram a necessidade de trazer para a sala de aula as suas vivências cotidianas, os seus conhecimentos.

Ametista disse adorar fazer cálculos, disse que no dia-a-dia soma placas de automóveis, calcula o valor das compras antes da máquina de calcular, porém este potencial não é aproveitado na escola.

A maioria dos entrevistados disseram que para aprender Matemática na vida eles não têm dificuldade, porém na escola, têm todas as dificuldades.

Para Carraher (1991), o que distingue as situações cotidianas das situações escolares é o significado que elas têm para o sujeito.

Muitas vezes, os alunos trazem da sua experiência diária um desenvolvimento cognitivo bem avançado em termos de raciocínio matemático, mas na escola fracassam porque o conhecimento sistematizado e ali ensinado nada tem a ver com as necessidades da vida prática.

Para Carraher (1991), Matemática além de Ciência é uma forma de atividade humana. Deste modo a Matemática não é realizada necessariamente pelas "leis" da lógica. Uma descoberta em Matemática pode ocorrer por indução, sendo o processo de prova posterior.

A interligação dos conteúdos escolares com o que se vive cotidianamente é urgente. O conhecimento Matemático pode e deve ser socializado como uma forma de o aluno apropriar-se de recursos que representam sua realidade de maneira global e não fragmentada.

## **Professor de matemática: que "figura" o representam**

### **Como o professor ensina?**

A metodologia empregada, pela maioria dos professores de Matemática, foi criticada pelos alunos entrevistados pela repetição, pela falta de dinamismo e falta de criatividade, o que tem levado os alunos a adquirirem, cada vez mais, resistência a essa área do conhecimento.

O descompromisso do professor com a aprendizagem é evidenciado quando se preocupa apenas em "*dar a matéria*"; aprender ou não é problema do aluno, tendo este que buscar auxílio fora da sala de aula. Como disse Carraher (1991), os professores demonstram aderir ao modelo tradicional à medida que acham que é sua responsabilidade apenas "dar" aula e é responsabilidade do aluno "tomar" o que lhe foi oferecido, ou seja, aproveitar a aula. Se o aluno não aprende, é lamentável, mas é problema dele. A responsabilidade do professor é a de "falar sobre" e a responsabilidade de aprender é do aluno.

Os alunos procuram o professor particular para aprender como a escola ensina. E eles acham que ele ensina melhor porque é individualizado, ensina muito mais do que a escola.

A ênfase no "é assim que se faz", geralmente encontrada no ensino atual, vem acompanhada da ênfase exagerada na repetição e imitação, considerando que a repetição leva à fixação e esquecendo que leva, principalmente, à automatização cega.

Baseada na convivência com colegas e nas observações, em salas de aulas, como professora de Prática de Ensino, posso dizer que muitos professores exigem que os alunos calem e fiquem imóveis, tolhendo toda e qualquer iniciativa em relação à aquisição de conhecimentos. Esta falta de liberdade pode gerar, no aluno, resistência à disciplina, ao professor e, também, à escola.

O bom professor é destacado, pelos alunos, porque explica bem, dá liberdade, permite que façam exercícios diferentes da forma como ele faz, trabalha o raciocínio e torna a aula mais descontraída.

Para Cunha (1988), um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição.

Por outro lado, a metodologia restrita ao livro didático limita o processo ensino-aprendizagem, tolhendo a iniciativa e a produção do professor.

Para Pérola, a dificuldade ou a facilidade de aprender Matemática depende da forma como o professor ensina.

Para Rubi, alguns professores “dão” a matéria de uma maneira muito difícil. Como disse: “a Matemática já é difícil e tem professores que fazem ela ficar mais difícil ainda”.

A maioria dos entrevistados aponta um professor como bom em toda a sua trajetória acadêmica, um lá que outro apontam dois, e outros não apontam nenhum.

A partir dos dados coletados, da minha experiência profissional e do embasamento teórico deste estudo posso afirmar que a metodologia adotada, pela maioria, prioriza a memória, trata o ensino como transmissão de informações, não estimula o raciocínio, o pensamento ativo, a reflexão e a descoberta pelo aluno.

A concepção de Ciência que faz parte da formação dos professores é positivista, aquela que considera a Ciência algo acabado exato, contendo verdades absolutas. (Souza, 1995)

Os professores da Matemática, particularmente, talvez por suas formações, possuem como características a objetividade, o rigor, a sistematização e a busca de perfeição e precisão, e, geralmente, aspectos relativos e subjetivos não são considerados por eles.

Não quero atribuir o fracasso do ensino ao professor, pois ele é fruto de uma formação construída com base em uma falsa idéia de Ciência, que dá importância excessiva aos conteúdos de maneira compartimentalizada, além de pouco preparo para trabalhar com a realidade.

Porém, como disse Malba Tahan (1949, p.23), “da incerteza dos cálculos é que resulta o prestígio e a perfeição da Matemática!”.

Ele não só disse como explicou o que disse:

"Se os cálculos não fossem sujeitos a dúvidas e contradições a Matemática seria, afinal, de uma simplicidade insípida, apagada, morna, sem interesse algum. Não haveria raciocínio, ou sofisma, ou artifício; a teoria mais interessante desapareceria na neblina das noções inúteis. Apresentam-se, porém, entre as fórmulas mais rígidas e mais perfeitas, as incertezas, as dúvidas, as antinomias.... Onde o ignorante vê insegurança e discordância, o geômetra demonstra existir firmeza e harmonia". (op. cit., p.23 e 24)

Acredito que se a Matemática fosse vista sob esse ângulo e com esta beleza poética que Malba Tahan consegue nos passar, o ensino de Matemática seria mais interessante e menos temeroso para os alunos.

### **Como avalia a aprendizagem?**

A avaliação é sempre uma questão delicada e polêmica de se tratar e, principalmente, em Matemática ela significa um problema na vida da maioria dos estudantes, por ser seletiva, excludente e marcante.

Todos os entrevistados disseram que a avaliação em Matemática é feita sempre através de provas, em alguns casos aparecem trabalhos, mas nunca valendo como uma prova. Portanto, a avaliação é predominantemente do conteúdo, ficando muito desvalorizados outros aspectos como compreensão, criatividade, criticidade, responsabilidade, interesse, participação, que compõem a avaliação da totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Quando muito, alguns deles (comportamento, cumprimento de tarefas,...) contribuem com um + (positivo) ou um "pontinho" acrescido na média.

Para Obsidiana, os professores de Matemática trabalham mais com exercícios fáceis durante as aulas e utilizam os difíceis nas provas, até mesmo exercícios que eles nunca trabalharam nas aulas.

Essa aluna quer dizer que há uma diferença entre o que é ensinado no dia-a-dia e o que é cobrado nas provas, ou melhor, a avaliação passa a ser um momento isolado do processo de ensino-aprendizagem como um todo. A situação de prova é especial, mudando completamente o clima do dia-a-dia na sala de aula.

A avaliação é apontada apenas como medida e não como reflexão sobre a aprendizagem. Serve, muitas vezes, de instrumento de pressão e como armadilha para pegar o aluno no que ele não sabe. E a reprovação acontece em massa.

Como disse Ametista, o mais importante para os professores era que se repetisse o procedimento que eles ensinavam e só aquele. “Então, a maioria das coisas eu decorava para conseguir fazer como eles queriam”. Muitos professores estimulam e exigem a “decoreba” e a repetição. É avaliado, principalmente, o resultado sem considerar o processo.

Para Fleuri (1990), a prática também mostra que alguns alunos tentam driblar o professor através da “cola”, para conseguir aprovação.

Avaliação é responsabilidade do professor, cabe a ele tomar individualmente as decisões fundamentais naquele espaço, concentrando o poder de controle do processo ensino-aprendizagem. O aluno, por sua vez, está preocupado em tirar boas notas.

Conforme os depoimentos, a relação entre o processo de ensino e a avaliação da aprendizagem parece coerente, pois o ideário pedagógico do professor aponta para um ensino baseado no modelo tradicional, em que quem detém o saber é o professor e, portanto, quem sabe deve “doar” o conhecimento, cabendo ao aluno responder de acordo com o que foi ensinado.

### **Relação professor-aluno**

No processo de ensino-aprendizagem da Matemática, assim como de outras disciplinas, um dos aspectos de extrema importância é a relação professor-aluno que nessa disciplina específica, talvez por se tratar de uma ciência exata vista por muitos como um conhecimento frio, distante e difícil, repassa esta frieza e distância para a relação professor-aluno e esta realidade aparece nas falas dos pesquisados.

Existem muitos aspectos em comum nos depoimentos dos entrevistados sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem da Matemática. Dentre eles, é bem destacada a distância que esse professor mantém de seus alunos, dificultando uma relação dialógica, democrática e harmoniosa. Geralmente, professor e alunos estão muito distantes, não existe uma inter-relação.

Ametista percebe que há uma divisão de papéis, o professor dono do saber e o aluno está ali para aprender o que o professor sabe.

Confirmando a análise dessa aluna Fleuri (1990, p.82) afirma:

"Na relação professor-aluno, com efeito, há duas dimensões que se articulam dialeticamente: a dimensão do saber, pela qual se considera que o professor sabe e o aluno não sabe; e a dimensão do poder, pela qual se considera que o professor deve dirigir a programação didática (ensinar) e o aluno deve executá-la (aprender)".

Quando o professor age diferente da maioria dos professores da matemática, os alunos estranham e elogiam muito.

Ágata atribui o interesse pela disciplina a uma boa relação com o professor, isto é, relação de companheirismo, de troca, de amizade, boa relação afetiva.

Pérola disse: quando os professores são bons as notas também são boas, pois ambos proporcionam motivação ao aluno.

Para Diamante, nem sempre os alunos erram pelos motivos apontados pelo professor, mas sim, pela falta de sintonia entre o que o professor espera do aluno e o que este pode “dar” num determinado momento.

Ele acredita que o respeito ao professor de Matemática acontece pelo medo.

Para Cunha (1988), a relação professor-aluno é fundamental. É capaz de deixar marcas no aluno por grande parte de sua existência, portanto, é preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la.

### **A “figura” do professor de matemática**

Muitas pessoas quando se referem ao professor de Matemática falam de alguém caracterizado pela seriedade, rigidez, distância, medo, “sabe tudo”..., criando uma figura estereotipada.

Na fala dos alunos entrevistados ficou evidenciado que este professor representa uma “figura” singular, diferente da dos professores de outras disciplinas, e é sobre esta “figura” que eles se expressam.

Obsidiana ficou marcada pela ironia dos professores. “Professor de Matemática está num pedestal, é um ‘monstro sagrado’ que até os bagunceiros do fundo da aula respeitam.”

Já se estabelece uma certa prevenção na escola em relação aos professores considerados ruins pelos alunos.

Para Ametista, os professores de Matemática representam uma “figura” prepotente. Ela teve uma professora que dizia: “eu sei, vocês não sabem e vão aprender comigo.”

A relação distante entre professor e alunos, o excesso de seriedade e a rigidez do professor, podem levar ao medo dele e da disciplina.

Esmeralda pensa que há professores muito desinteressados e que falta, para alguns, um pouco de amor à profissão, amor à Matemática.

Para Diamante o professor de Matemática era alguém que trabalhava com algo muito complicado, portanto, a própria “figura” dele era parecida com a Matemática, eram duas coisas muito complexas, muito difíceis, assustadoras,

Embora o professor não seja o único responsável pelos problemas existentes, ele tem sua parcela de responsabilidade e seria necessário, talvez, que fizesse uma reflexão sobre a imagem que representa para seus alunos, considerando a influência que exerce sobre eles, consciente ou inconscientemente.

## **Dificuldades, medos e marcas na relação ensinar-aprender matemática**

### **Dificuldades**

A Matemática é uma disciplina que se destaca em relação às outras, muito mais pela dificuldade que representa para muitos alunos do que pela sua importância enquanto área de conhecimento. Dificuldade entendida como algo complexo, complicado, custoso de entender e de fazer.

"A idéia de que a Matemática oferece mais obstáculos à aprendizagem que as demais disciplinas, idéia confirmada na prática das salas de aula por muitos e muitos anos, é certamente mais velha que o século XX." (Lellis e Imenes, 1994, p.5)

Confirmando o pensamento desses autores, todos os alunos entrevistados têm e/ou tiveram dificuldades para aprender Matemática e são diversas as formas que expressaram suas dificuldades.

Quando dizem que têm muitas coisas que esquecem, demonstram memorizar e não compreender. E ao enfatizar o treinamento, mostram que a visão de aprendizagem que eles têm é mecânica, como se treinar um conceito levasse à compreensão dele e ao desenvolvimento do raciocínio matemático.

Topázio compara aprender Matemática com fazer regime para emagrecer e ainda acha pior aprender Matemática.

Os alunos apontam que a dificuldade vai aumentando conforme vão avançando nos níveis de ensino (séries).

Para Obsidiana o marco foi a 4ª série do ensino fundamental, quando começou a fragmentação do conhecimento.

Hematita e Esmeralda disseram que não conseguem compreender Matemática mesmo que procurem vários recursos. Não gostam porque não entendem.

Diamante achava a raiz quadrada muito difícil, mas um dia compreendeu que multiplicando a resposta por ela mesma dava o número de cima, descobriu outro caminho e viu que o desenvolvimento do exercício era uma questão de habilidade e deveriam existir outras maneiras de resolver o mesmo exercício, chegando ao mesmo resultado. Só que descobriu isso fora da escola.

A dificuldade em sala de aula levava os alunos a procurarem uma professora particular. E embora seja um sacrifício para eles, é considerado a salvação porque leva à aprovação na escola.

Para Pérola: “quando uma matéria é difícil torna-se cansativa, ficamos desanimados, pensando que temos que estudar aquela coisa massacrante. Talvez seja por isso que não estudamos”.

A dificuldade em Matemática, além de consciente para todos os alunos entrevistados, é colocada como o principal motivo de não gostarem desta disciplina, é um fator marcante na vida da maioria dos estudantes, é algo que tem proporcionado resistências ao aprender.

### **Medos**

Sentimento de grande inquietação diante de algo, real ou imaginário, que ameaça, que assusta, que apavora, que amedronta. Estas são as sensações suscitadas nos alunos que têm medo da Matemática ou do professor de Matemática.

A grande maioria dos pesquisados demonstra diversos medos em relação à Matemática, por inseguranças, por pressões, por situações marcantes, enfim por vários motivos que são expressos a seguir.

A maioria associa o medo à dificuldade de aprender.

Medo da dificuldade, medo de não aprender, medo dos números por não conseguir fazer nada com eles, medo da reprovação, medo do professor.

Ágata contou que foi fazer um teste para conseguir um emprego, no qual caiu uma questão de Matemática. Disse que bateu pânico e não conseguiu fazer nada. Foi aí que viu que não sabia nada, que se precisasse disso para pegar o emprego, não pegaria. Ela tem medo da Matemática. Optou sempre por cursos que não tivessem Matemática (Direito, Pedagogia).

Apareceu, também, o medo de não saber ensinar Matemática pela própria insegurança em relação a esse conhecimento.

Esses diversos medos em relação ao professor, às situações ligadas à Matemática e à própria Matemática, são originários de marcas profundas adquiridas ao longo do processo de aprendizagem desta ciência.

### **Marcas**

Impressão que ficou no “espírito”, traços, sinais de sua presença na vida dos alunos, em cada um de um jeito, sentidas de maneiras diferentes, são as marcas deixadas no caminho da aprendizagem da Matemática, marcas estas que, provavelmente, jamais serão esquecidas, quem sabe por alguns, superadas por outros não.



Obsidiana falou que os professores exigiam a tabuada na ponta da língua dita na frente da sala de aula e que seu pai lhe puxava as orelhas quando não respondia imediatamente o resultado correto da tabuada, o que fazia com que ela esquecesse tudo. Como disse: *“tem coisas que aprendi em Matemática e outras coisas não, mas o que aprendi não foi por causa dos puxões de orelha, nem com as ironias dos professores, foi por mim mesma.”*

Ametista queixou-se de que não era valorizado o que ela sabia, a forma como ela realizava os exercícios. Era obrigada a fazer do jeito que os professores queriam.

Ela chegou a uma conclusão: *“aprender Matemática, para mim, foi super importante, mas pensando na escola, foi uma experiência muito traumática, embora eu conseguisse aprender”*.

Ametista, como futura professora, fez uma reflexão: *“hoje, eu sei o que não quero que aconteça com os alunos porque não foi bom para mim, e o que eu quero que aconteça, ou, que eu acho que é bom que aconteça”*.

As experiências negativas, às vezes, levam à reflexão e à compreensão, por parte do aluno, do que ele não deve fazer em sua prática como professor, no caso de ter escolhido tal profissão.

Pérola disse que não gosta de Matemática porque foi por causa dessa disciplina que *“rodou”* na 7ª série. Achou uma injustiça, pois repetiu um ano inteiro por falta de meio ponto.

Ela desabafou: *“eu rodei, e marca rodar no 1º grau. Fica marcado e a gente perde tempo. Eu tinha uma amiga que nunca rodou e quando nós brigávamos ela dizia: coisa ridícula rodar. Eu ficava com um nojo! E os pais sempre lembram que já rodamos”*.

A marca da reprovação é irrecuperável, é traumatizante, principalmente quando ela ocorre porque faltam décimos na média, décimos estes que fazem um aluno repetir um ano inteiro, muitas vezes não acrescentando nada para ele, ao contrário, prejudicando sua auto-estima.

Rubi traz a marca da reprovação constante nas provas. *“As provas são difíceis. Quando eu rodava nas provas eu ficava bravo e não gostava”*.

Segundo Fleuri (1990, p. 76), *“a marca da reprovação implícita na avaliação feita autoritariamente, gera tensão que dificulta e até impede a aprendizagem.”*

Hematita lembra da constância de notas baixas. Ela teve um problemas pessoal com professor, não aceitou uma *“cantada”* e foi reprovada sem direito a recuperação, por desinformação não recorreu.

Esmeralda lembrou que teve facilidade na 4ª série porque foi valorizada pela professora, era sempre chamada para fazer tudo, acertava sempre e ajudava os outros. Porém nas outras séries teve a marca da

reprovação constante nas provas. Disse que na 8ª série a professora não ensinava nada, mas exigia muito.

Esmeralda contou: “eu chorava em cima dos cadernos porque não queria rodar nem ficar em recuperação. O ano todo chorei por causa desta professora, eu não sabia nada, só no final do ano consegui me recuperar.”

Diamante lembra que em casa seu pai o obrigava a resolver problemas de Matemática desde pequeno, o que era um martírio para ele. Não enxergava, na Matemática, a beleza da qual seu pai falava.

Na escola, ele não conseguia aprender como ensinavam, achava o conteúdo frio, isolado da vida, sempre ficava em recuperação. Quando pensava que tinha aprendido, o professor apresentava outra coisa diferente e não sabia novamente. Era uma constante armadilha.

Este aluno não gostou da Matemática até encontrar um professor no supletivo que fez com que ele se apaixonasse pela Matemática, pois todos os conteúdos que ele ensinava, transformava numa aula agradável. Nessa época ele não fazia os exercícios por necessidade de cumprir o compromisso, fazia porque gostava.

Houve um marco na vida desse aluno, antes e depois desse professor. A partir dele, passou a ver a Matemática sob outro prisma devido à competência desse professor. E o que ele fez nada mais foi do que dar vida à Matemática, ensinar com “alma”. Algo que brota do interior e ilumina o conhecimento, que é tão contagiante que influencia as pessoas aos seu redor e é capaz de provocar motivação interesse, paixão.

Diamante disse: “eu comecei a gostar de Matemática, ver o que meu pai falava e que eu não tinha conseguido perceber, nem através dele e nem através da escola formal que estudei, algo que era subliminar, que fica nas entrelinhas do mero número ou do mero cálculo, a beleza que estrutura esse conteúdo. Depois disso, na minha vida, a Matemática tornou-se representativa e marcante.”

Entendendo por beleza aquilo que encanta, que tem luz, que tem sentido, significado. Para ele existe a beleza aparente, reconhecida pelo senso comum, e a beleza que está implícita, que está por detrás do simplesmente visível, que só é capaz de enxergar quem vai além do aparente, quem busca a essência, quem desvela, permitindo que o apreciado se revele.

A beleza da Matemática é o que está por detrás dos números, o que está além da sua aparência árida, rígida, exata, lógico-dedutiva, é o "espírito" da Matemática, é sua essência, que nos possibilita movimentar suas estruturas, dando-lhe

sentido e significado. Portanto, enxergar a beleza do conhecimento, não apenas matemático, é poder desvelar o aparente, tirando-lhe o véu para encontrar a essência.

Diamante percebe que a escola limita o conhecimento e que os desafios da vida levam à criatividade e à busca do conhecimento necessário.

As marcas doem quando ainda não estão cicatrizadas, porém a marca em si não é importante, o que importa é que a ferida fique curada de dentro para fora e bem cicatrizada, porque as marcas fazem parte das experiências vividas, são, na verdade, *VIDA*.

### **Outros caminhos para o ensinar-aprender matemática**

A partir da realização deste estudo podemos constatar diversas deficiências no ensino da Matemática, deficiências, estas, que acarretam uma série de obstáculos e dificuldades à aprendizagem e podem nos auxiliar na compreensão do fenômeno *não gostar de Matemática*. Portanto, chegou o momento de ir além da constatação de fatos e situações que demonstram as deficiências deste ensino e propor outros caminhos para o ensinar-aprender Matemática. Tentarei, aqui, dar início a esta longa caminhada, sabendo que será infinita, sempre questionável e mutável. No entanto,

"**SE** concordarmos que estas características com maior ou menor intensidade, estão presentes em nossas aulas de Matemática e **SE** concordarmos também que ao trabalhar as primeiras idéias matemáticas com os estudantes, devemos propiciar uma atmosfera de busca, de redescoberta, de pensamento, de explorações intuitivas, liberando a imaginação criativa, a iniciativa, permitindo a compreensão dos conceitos e propriedades para serem aplicados em situações novas, **então**, precisamos todos os que estamos envolvidos, reivindicar uma revisão ampla, profunda e cuidadosa em tal ensino". (Dante, 1985, p.35)

Propor algo novo não se trata de ignorar e eliminar o conhecimento existente, assim como não se trata de ignorar as tradições existentes, mas muito mais de conciliá-las no que poderíamos chamar de reconstrução do conhecimento, de tal maneira que, princípios éticos, valores humanos e amor estejam embutidos nesse conhecimento reconstruído. (D'Ambrosio, 1990)

Todos os pesquisados sugeriram algo a ser feito para mudar a situação em que se encontra o ensino-aprendizagem da Matemática, situação esta que tem prejudicado e marcado demais a vida dos estudantes, principalmente daqueles que não conseguem aprender.

Disseram que deve haver mais preocupação com quem não gosta de Matemática.

Pérola disse que: “quando não é sob pressão a gente aprende.” A pressão não leva à aprendizagem, o que conduz a ela é o propósito de ensinar sem a preocupação com a medida, mas sim, com a compreensão do que se quer ensinar.

Para (Carragher, Schliemann, 1991), cabe ao professor buscar maneiras de usar em sala de aula o conhecimento matemática cotidiano de seus alunos. Esse desafio pode tornar muito mais fascinante a aprendizagem da Matemática. Devemos considerar o conhecimento dos alunos, ou seja, partir de onde eles estão.

Ametista percebe que, às vezes, o professor ensina e não é fácil de entender, mas se um colega explica fica mais fácil de entender, portanto, isso deve ser proporcionado e estimulado. O trabalho em grupos deve ser mais utilizado; os jogos devem estar presentes na sala de aula. A realidade atual exige uma postura metodológica diferente da que tem se apresentado, mais criativa, mais interessante, viva e menos cansativa.

É necessário também que nós educadores definamos a concepção de ciência que temos. Tomamos, aqui a concepção de ciência que pressupõe que o conhecimento esteja em constante mutação e em constante desenvolvimento, conseqüentemente, em construção. Assim, consideramos a Matemática uma ciência inacabada e, portanto, factível, não concreta. Da mesma forma, é necessário definir e explicitar a concepção de educação que embasa a proposta de ensino-aprendizagem da Matemática. Assumimos a concepção construtivista<sup>1</sup> por entender que o conhecimento é construído no processo de ensinar-aprender por todos que dele fazem parte, justamente por entender que o conhecimento não está pronto, acabado. Numa sala de aula construtivista, o professor conquista a atenção do aluno, propõe e não impõe. Ele é um orientador e não um ditador; desenvolve seu trabalho utilizando as experiências da vida do aluno, sua bagagem histórica e cultural para, junto com ele, construir conhecimento a partir de métodos inovadores. Assim, o professor percebe que há diversas maneiras de resolver situações-

---

<sup>1</sup> A concepção construtivista, contemplada na teoria piagetiana, é, neste trabalho, enfocada mediante uma abordagem fenomenológica, considerando a significação do ensinar/aprender Matemática a partir dos aspectos subjetivos do processo educacional, não tendo sido aprofundado o aspecto objetivo da teoria de Piaget, no que se refere à gênese do conhecimento matemático, uma vez que, nesta abordagem, o primado é o sujeito lógico.

problemas e que todas são tão válidas e valiosas quanto a que ele já possui previamente.

Segundo D'Ambrosio, B. (1993) para trabalhar a Matemática de maneira alternativa é necessário acreditar que o processo de aprendizagem dela se baseia na ação do aluno ao resolver problemas, em investigações e explorações dinâmicas de situações que o intrigam.

Para que isso aconteça é indispensável atenção especial por parte do professor em relação à seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados. Selecionar e organizar conteúdos não deve se confundir com mera listagem dos mesmos, mas envolve a apresentação dos conteúdos interrelacionados de forma orgânica e dinâmica. Deve-se considerar os critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal e utilidade dos conteúdos. Sem essa preocupação o professor corre o risco de trabalhar com conteúdos não significativos para seus alunos. (Martins, 1988)

Ao meu ver, requer trabalhar com conteúdos vivos, ou seja, que tenham significado para os alunos, como, por exemplo, trabalhar com os números de suas casas, com suas idades, com tabelas de preços, com anúncios de lojas, com as equações presentes na feira livre quando um feirante pesa um determinado ingrediente e necessita calcular que peso deve utilizar para equilibrar a balança, entre outros.

Todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem são importantes, porém, a avaliação da aprendizagem merece uma atenção especial porque tem sido a principal responsável pela seleção elitista e por muitas exclusões, ou expulsões, dos alunos do processo educativo formal.

Sendo a opção do professor, como propomos, por uma educação transformadora, libertadora, construtivista, a sua concepção de avaliação é bem diferente da que foi apresentada pelos alunos entrevistados neste estudo. A avaliação nessa concepção é vista como processo contínuo, permanente e cooperativo, incluindo professores e alunos, processo este que faz parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem, ambos estando inter-relacionados.

Nessa visão a avaliação é desenvolvida durante o processo de ensinar-aprender, nas relações dinâmicas de sala de aula que orientam as tomadas de decisões freqüentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e a melhor forma de compreensão e produção de conhecimento pelo aluno.

Para que isso ocorra faz-se necessário que o professor esteja permanentemente atento às alterações de comportamento dos alunos; que haja um clima favorável à participação de todos em sala de aula; que os alunos não se sintam pressionados e possam manifestar suas dúvidas, inquietações e incompreensões quanto ao que está sendo aprendido.

Parceiros na dinâmica da sala de aula professor e alunos devem participar de todo o processo de avaliação. Faz-se necessário a presença da auto-avaliação de cada uma das partes sobre: a forma como o conhecimento está sendo ensinado e aprendido, os recursos que estão sendo utilizados, os objetivos que estão orientando a aprendizagem e os que podem ser alterados de acordo com as necessidades sentidas pelo grupo.

O ensino como foi apresentado tem levado muitos alunos a não gostarem de Matemática. Várias razões explicam este fenômeno, *não gostar de Matemática*, algumas foram apontadas neste estudo pelos alunos entrevistados.

Como principal problema foi apontado a falta de relação entre a Matemática da vida e a Matemática escolar, ou seja, a Matemática da vida não tem lugar na escola e a Matemática escolar não tem vida.

Essa falta de relação, os conteúdos trabalhados na escola, a figura do professor, a relação que estabelece com os alunos, a forma como ensina e como avalia, têm levado os alunos a terem muitas dificuldades e muitos medos ao aprender Matemática, além de ficarem com marcas profundas, originadas por situações de pressão, opressão e, muitas vezes, de desmoralização, presentes no processo ensino-aprendizagem.

A partir daí, concluí que alguns fatores levam os alunos a este *não gostar*, dentre eles convém ressaltar:

- A falta de relação entre a Matemática da vida e a Matemática escolar;
- Conteúdos escolares vazios de significado para o aluno, difíceis de entender, abstratos demais, sem vida;
- Metodologia repetitiva, tendo como referencial teórico predominante o livro didático, priorizando a memória em detrimento da compreensão;
- Avaliação, predominantemente quantitativa, valorizando apenas o produto final, sem considerar o processo;
- Dificuldades pessoais na aprendizagem desta ciência;
- A relação professor-aluno distante, autoritária, unilateral. O professor é quem sabe e que "doa" o conhecimento, os alunos não sabem devem aprender tudo com ele;
- A "figura" do professor é inacessível, com ar de superioridade e ironia, incontestável, provoca medo;
- Situações de opressão como - "puxões de orelha" para aprender a tabuada; exigência, por parte do professor, da tabuada na "ponta da língua"; castigo por não aprender; reprovação; não aceitação da forma como o aluno expressa a aprendizagem quando esta é diferente da que o professor

ensinou; aprendizagem por obrigação em casa - que deixam marcas profundas e geram medo nos alunos.

Neste trabalho, os alunos entrevistados não apenas apontaram os problemas mas apresentaram sugestões para tentar resolvê-los. Sugestões, estas, respaldadas, fundamentadas e acrescidas por posicionamentos de diversos teóricos da educação e também por posicionamentos pessoais oriundos da experiência profissional desta pesquisadora.

As sugestões, em síntese, são:

- Resgatar a importância da Matemática;
- Dar vida aos conteúdos trabalhados na escola;
- Ensinar de forma acessível e adequada ao aluno, priorizando a compreensão ao invés da memorização;
- Avaliar de acordo com todo o processo ensino-aprendizagem, que o resultado dela seja consequência de desenvolvimento daquele;
- Que a relação entre professor e aluno seja dialógica, harmônica e democrática, baseada no respeito e na compreensão.

Possivelmente existam outros motivos, além dos que foram apresentados neste trabalho, a serem desvelados sobre o do fenômeno *não gostar de Matemática*, portanto, este estudo deve ser considerado o começo de um caminho inacabado, sempre questionável, dinâmico e mutável, em direção a uma teoria e prática que aponte uma saída para os problemas presentes no processo de ensinar e aprender Matemática.

Ressalto, finalmente, que a pesquisa desenvolvida não pretende de forma alguma esgotar o tema em questão, pretende, sim, contribuir com a discussão a respeito e propor, aos educadores, o desafio de dar continuidade ao presente estudo.

Espero que este estudo tenha "provocado" os educadores que atuam na área da Educação Matemática a partirem, desde já, para um outro caminho, considerando suas experiências anteriores, suas próprias reflexões e os caminhos apontados, fruto do presente estudo. Esta nova maneira de tratar o ensino-aprendizagem de Matemática poderá nos auxiliar na transformação do fenômeno *não gostar de Matemática* em outro: *gostar de Matemática*.

Chegamos ao fim do nosso mergulho. O pensamento desceu e materializou-se na palavra escrita. A semente está lançada no tempo, para que germine e frutifique.

## Referências Bibliográficas

- ÁVILA, Geraldo. Objetivos do ensino da matemática. *Revista do Professor de Matemática*, São Paulo, n. 27, p.1-9, 1º Quadrimestre/1995.
- BATTRO, Antonio M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (org.) et al. *Aprender Pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: LOPES, A. O. S. et al. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988. p.145-158.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre a educação matemática*. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. Educação Matemática: uma visão do estado da Arte. *Pro-Posições: revista da Faculdade de Educação - UNICAMP*, Campinas, v. 4, n. 1 [10], p.7-17, 1993.
- D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação - UNICAMP*, Campinas, v. 4, n. 1 [10], p.35-41, 1993.
- DANYLUK, Ocsana S. *Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- DANTE, Luiz R. Como ensinamos: uma proposta para mudanças nas ênfases ora dominantes no ensino da Matemática. *Revista do Professor de Matemática*, São Paulo, n. 6, p.32-35, 1º semestre/1985.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FLEURI, Reinaldo M. *Educar para quê?: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção polêmica do nosso tempo; 4)
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. [Tradução: Adriana Lopez]
- GIORGI, A. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.



- KAMII, Constance. *Educação Construtivista: uma orientação para o século XXI*. Palestra proferida na Universidade de Illinois, Chicago, Janeiro/1982. [Tradução: Zayra Freitas Guimarães]
- \_\_\_\_\_. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1985. [Tradução: Reina A. de Assis]
- KENSKI, Vani M. Avaliação da aprendizagem. In: LOPES, A. O. S. et al. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988. p.131-144.
- LELLIS, Marcelo, IMENES, Luiz M. O currículo tradicional e a educação matemática. *Educação Matemática em Revista: Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM*, Blumenau, ano I, n. 2, p.5-12, 1994.
- MORAES, Roque. Fenomenologia: uma introdução. *Educação*, Porto Alegre, n. 24, p.15-24, 1993.
- REZENDE, Antonio M. de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- SOUZA, Ricardo L. de. Conversando sobre interdisciplinaridade no ensino de matemática. In FAZENDA, Ivani C. A. *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p. 107-113.
- TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. São Paulo: Edição Saraiva, 1949. (Coleção Saraiva; 8) [Tradução e notas: Prof. Breno Alencar Bianco]
- THOMAZ, Tereza Cristina F. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da Matemática, considerando o desenvolvimento cognitivo e a classe social. In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clóvis (orgs.). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.228-234.
- THOMAZ, Tereza Cristina F. Matemática da vida: um desafio para o ensino formal. *Cadernos de Educação / UFPEL, FaE*. Pelotas: n. 8 p. 143 - 154 , Jan./Jun. 1997.



# Memórias

*Alceu Ravanello Ferraro\**

## **A chegada do rio<sup>1</sup>**

- Chove forte no Sertão! - exclamou Monsenhor Expedito, com um sorriso que dispensava o habitual bom dia ao amanhecer. Seu semblante traduzia uma alegria que contrastava com a tristeza e angústia das últimas semanas.

- A Rádio acaba de anunciar que chove nas nascentes do Potengi - prosseguiu ele, a caminho da pequena capela. Começavam a chegar as primeiras famílias de camponeses. A boa nova circulava rapidamente. Os semblantes se transformavam como que por encanto. Olhos curiosos perscrutavam o céu à procura de algum sinal de chuva. Mas, até aquele momento, nada de nuvens.

Monsenhor Expedito era o vigário da paróquia de São Paulo do Potengi, cuja sede estava situada à margem direita do rio Potengi. Eu realizava uma pesquisa no Agreste do Estado do Rio Grande do Norte, região intermediária entre o Litoral e o Sertão potiguar, com vistas à minha tese de doutorado. Tinha aceito de bom grado o convite de Monsenhor Expedito e acompanhava-o em sua peregrinação de capela em capela dentro de sua paróquia. O fato de estar em sua companhia me ajudava muito nos contatos com os camponeses. Devido à violenta repressão das atividades sindicais depois do Golpe Militar de 1964, eles evitavam qualquer contato com estranhos ao meio.

Tínhamos atravessado o rio Potengi a seco, no *jeep* de Monsenhor Expedito, fazia três dias. Mais uma vez a seca se abatera sobre quase todo o Estado do Rio Grande do Norte, como, aliás, sobre quase todo o Nordeste.

O 19 de março, festa de São José, sinalizara, havia já mais de uma semana, o último dia de espera. Milhares de trabalhadores agrícolas e de pequenos proprietários já tinham sido mobilizados em obras de emergência. A terrível seca de 1958 e suas conseqüências dramáticas ainda estavam bem vivas na memória do povo. A chuva anunciada se revestia, por isso, de uma caráter de salvação, mesmo que tardia.

Durante toda a manhã a Rádio anunciava, em transmissões sucessivas:

---

\* Professor Titular da Universidade Católica de Pelotas. Professor Titular aposentado da UFRGS. Pesquisador do CNPq.

<sup>1</sup> Texto escrito em Porto Alegre/RS, em 1979.

- Do Planalto Central, a chuva se estende para todas as regiões.
- A chuva vem na direção do Agreste e do Litoral. Mas o Potengi, cheio e furioso, precede a chuva.
- O rio deve chegar a São Paulo do Potengi por volta de quatro horas da tarde.

Por volta de onze horas Monsenhor Expedito me alerta:

- Vamos partir o mais tardar às três horas, para podermos chegar antes do rio.

Às três da tarde estávamos a caminho. Nenhuma nuvem ainda; nenhum sinal de chuva no céu. A estrada era péssima. O *jeep* avançava lentamente, aos solavancos. E eu a pensar sobre aquelas palavras: "...para podermos chegar antes do rio". Elas não faziam parte do meu vocabulário.

Às quatro horas estávamos ainda a quatro ou cinco quilômetros da Cidade de São Paulo do Potengi. Alguns minutos mais tarde, a algumas centenas de metros do rio, Monsenhor exclamou, apontando para a margem oposta:

- Veja! O rio já chegou!

Eu ainda não divisava o rio. Mas podia distinguir muito bem, junto à margem oposta, grupos em festa, enquanto outros já subiam a leve encosta na direção da pequena cidade.

Mais alguns segundos, e ei-lo diante de mim. Ou melhor, eis-me diante dele, porque ele, o rio, havia chegado primeiro. Inteiramente seco três dias atrás, e agora cheio até às bordas. A torrente d'água, da cor da terra, rolava rápida e rumorosa. Compreendi então as palavras de Monsenhor Expedito: "... chegar antes do rio". Não tínhamos conseguido. Isto prolongava nossa viagem até a ponte situada em Natal, próxima à foz, para então retornar pelo outro lado - mais uns 120 quilômetros.

Três anos mais tarde, ao tentar colocar no papel esse momento marcante de minha vivência como pesquisador no Rio Grande do Norte nos anos de 1964 a 1968, as palavras de Monsenhor Expedito "chegar antes do rio" ainda me soam misteriosas e dramáticas. Elas trazem à lembrança, a cada nova seca ou ameaça de seca no Nordeste, a desgraça de um povo ainda à mercê dos industriais das secas.

## Resenha

**RAWLS, John. Liberalismo Político.** (Copyright © 1993 Columbia University Press)

Trad. João Sedas Nunes. Lisboa : Presença, 1997. 375p. (Biblioteca do Século; 5)

Desde a publicação de *Uma Teoria da Justiça*, John Rawls tem modificado seu conceito de justiça como equidade. Ele compreendeu que o tipo de estabilidade necessário na sociedade democrática, marcada por um pluralismo de visões morais abrangentes (*comprehensive*) e razoáveis, não poderia ser consumado pela proposta daquela obra. Na *Theory*, Rawls concebera princípios de justiça como alternativa de concepção sistemática superior ao utilitarismo. No entanto, concebida daquela maneira, a justiça como equidade era, simplesmente, uma doutrina abrangente razoável, incompatível com outras doutrinas plausíveis, como o utilitarismo e a teoria moral kantiana. Isto significava que a sociedade bem-ordenada da justiça como equidade constituía um ideal não realista para uma sociedade democrática pluralista. O que Rawls chegou a admitir é que a falha na *Theory* estava em não distinguir entre dois tipos muito diferentes de concepção da moral: o de uma **teoria moral abrangente** que remete ao problema da justiça e o de uma **concepção política de justiça**, independente de qualquer teoria abrangente. Esta distinção é crucial para compreendermos as transformações ocorridas na teoria da justiça rawlsiana. E este é justamente o tema de seu novo livro, *O Liberalismo Político*.

Os delineamentos de uma concepção política de justiça são a base de onde Rawls propõe resolver o problema da estabilidade política, uma vez que a concepção política de justiça possui sua base em idéias que estão latentes na cultura política pública e que são, por natureza, não controversas. É possível que pessoas com concepções morais abrangentes conflitantes, desde que razoáveis, possam concordar sobre a avaliação de justiça mais compatível com suas próprias visões, de tal forma que a concepção política seria, então, o objeto de um consenso de sobreposição sobre justiça. Mas, o que seriam estas idéias latentes? De acordo com Rawls, existem três idéias fundamentais subjacentes a uma sociedade democrática. A idéia central e organizativa é de que a sociedade é um sistema justo de cooperação, para além do tempo, de uma geração a outra. Esta visão é acompanhada de duas idéias que daquela advêm: a de cidadãos

como pessoas livres e iguais e a de uma sociedade bem-ordenada regulada por uma concepção política de justiça. A estas, Rawls acrescenta a perspectiva de que uma concepção política tem como seu substrato a estrutura básica da sociedade. Por último, Rawls completa seu conjunto de conceitos fundamentais ao retomar a “posição original”. Este conceito difere dos demais, uma vez que não é necessariamente latente na cultura política. Antes, é tomado como um parâmetro mediatizador que integra as demais idéias fundamentais em um sistema coerente de justiça

A “posição original” revela uma mudança em seu papel a partir do que foi introduzido na *Theory*. A posição original naquela obra não apenas justificava os princípios de justiça, mas também especificava o cenário político que daria origem às instituições democráticas necessárias na justiça como equidade. (Capítulos II e III da *Theory*) No *Liberalismo Político*, a “posição original” adquire uma tarefa mais modesta, qual seja a de procurar mostrar que somente um específico conjunto de princípios é compatível com as idéias fundamentais implícitas numa sociedade democrática marcada pelo pluralismo razoável. Esta mudança no papel da “posição original” significa que existe também uma mudança no processo de legitimar a justiça como equidade. Trata-se, agora, de um processo composto de dois estágios. A “posição original” tem agora a incumbência menos ambiciosa de especificar que a justiça como equidade é completamente compatível com variadas teorias fundamentais de uma sociedade democrática. Mas, embora esta tarefa seja mais modesta, não é menos importante. Ao mostrar que a justiça como equidade constitui a concepção mais compatível, Rawls a apresenta também como uma visão auto-sustentável, independente de qualquer teoria moral ou doutrina. Esta independência significa também estar ligada a uma variedade de concepções morais razoáveis abrangentes. No entanto, isto não é suficiente para resolver o problema da estabilidade mencionado no início. Rawls deve dar um passo além e mostrar que sua concepção política seria preferida, por pessoas razoáveis, a qualquer outra concepção política.

Além das mudanças no processo de legitimação da justiça como equidade, há algumas alterações significativas na visão rawlsiana dos dois princípios de justiça. Tais alterações encaminham sua teoria para uma forma de liberalismo igualitário apoiado na garantia do justo valor das liberdades políticas; além disto, os princípios estão agora amparados pelo substrato da igualdade (não meramente formal) equitativa de oportunidades; finalmente, os dois princípios estão embasados sobre o princípio da diferença, enfatizando que o nível de desigualdades deve atingir o maior benefício possível dos membros menos favorecidos da sociedade.

Não esperemos, porém, de Rawls uma atitude de assumir conceitos que não os seus. O autor tem colocado a si mesmo a tarefa que a *Theory* iniciou, processando o retorno e reavaliação dos próprios conceitos introduzidos naquela obra, com os quais continua a lidar restritivamente. *O Liberalismo Político* constitui um texto profundamente narcisista – filosoficamente narcisista: o narcisismo da tarefa de Rawls reflete-se em um espelho recidivo no qual Rawls surge como fundador de uma tarefa e por ela responsável.

*O Liberalismo Político* constitui uma estratégia auto-confessada de recolhimento, uma reorientação da postura moral da *Theory* para uma instância política, “criptomoral”. Rawls está agora certo de que nossas visões de vida e significados são plurais e, mesmo dentro dos limites de visões razoáveis, não podem ser legitimados pela razão. Para Rawls, se assim o for, então, o objetivo da filosofia moral e política é revelar a natureza política de uma ordem democrática constitucional na qual pesquisadores do “justo”, que encontram-se em diferentes caminhos, concordam que têm divergências mas acordam prover um ao outro oportunidade relativamente igual de providenciar a vida boa conforme cada um deles a compreende, de uma forma consistente com a manutenção da democracia de homens “razoáveis” (um quadro bastante convencional do formato do liberalismo americano).

A abstração vaga da *Theory* de homem “razoável” que escolhe regras de um jogo político e social sob um “véu de ignorância”, a partir de onde deve situar-se, permanece como uma força inerte que motiva *O Liberalismo Político*; entretanto, agora o espectro freqüenta um mundo de fantasia mais restrito. Qualquer quimera moral que estivesse em *Uma Teoria da Justiça* foi lanceada e cedeu lugar a uma utopia política retraída. Nossas doutrinas abrangentes sobre o sentido da vida são subjetivistas – dividimos apenas a sabedoria de nossa falibilidade: agimos melhor à medida que tolerantes às crenças de vida dos outros e seria também razoável (nos termos do modo como o egoísmo sustenta o “véu de ignorância”) certificar-se que os indivíduos têm a mesma medida de controle para conduzir suas vidas.

A utopia de Rawls aparece como se segue: entramos em um “viveiro” incomum de homens razoáveis que buscam descobrir como viver com cada outro. Todos necessitam concordar com algumas regras básicas. Possuem pressuposições metafísicas e, até mesmo, axiológicas, diferentes, talvez incompatíveis. Entretanto, como homens razoáveis, mesmo que estejam convencidos da verdade e exequibilidade de suas próprias pressuposições, aceitam que outros homens também razoáveis podem manter outras pressuposições igualmente razoáveis. Descobrem que se devem tolerar uns aos outros e se suprir, como um todo, de oportunidades

necessárias para sustentar a solidariedade de homens razoáveis. Neste mundo ideal, naturalmente, é razoável ser razoável, à moda rawlsiana. O mundo acima descrito é o que Rawls denomina “liberalismo político”. O liberalismo rawlsiano fornece a liberdade, o estilo de vida individualista e a disciplina do dever cívico baseado no que o autor e seus interlocutores razoáveis consideram ser “razoável”. Rawls, freqüentemente, adota a retórica de acamaradar-se ao leitor utilizando “você e eu” (como pessoas razoáveis). O leitor é convidado a participar do clube e a contribuir com a atividade liberal.

*Neiva Afonso Oliveira*  
Mestranda em Filosofia - PUCRS



## ***Orientações a colaboradores***

---

---

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

### ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

---

---

Os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.