

INTER • AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

21

N. 1/2 JANEIRO / DEZEMBRO 1997

INTER•AÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

Milca Severino Pereira

Vice-Reitor

Paulo Alcanfor Ximenes

Diretora da Faculdade de Educação

Walderês Nunes Loureiro

CONSELHO EDITORIAL

Sônia Borges Vieira da Mota

(Editora responsável)

Anita Cristina Azevedo Rezende

Ângela V. Dutra de Sousa Campos

Carlos Roberto Jamil Cury

José Carlos Libâneo

José Luiz Domingues

Leila Chalub Martins

Maria Hermínia M. da Silva Domingues

Maria Julieta Costa Calazans

Maria Teresa Canesin Guimarães

Marília Gouvea de Miranda

Mariza Vieira da Silva

Nilda Guimarães Alves

Selma Garrido Pimenta

Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio

Vera Maria de Moura Almeida

Walderês Nunes Loureiro

Revisora

Edna Lúcia Rodrigues

Secretário

Marcelo Barcelos Costa

(digitação e composição)

Capa

Projeto Gráfico da Capa:

Soraia Kalil Guimarães

Ilustração

Heliana Almeida

INTER-AÇÃO aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material máximo, 30 laudas, e os comentários e resenhas, 10 laudas.

Os textos assinados expressam opiniões de exclusiva responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente o ponto de vista do Conselho Editorial.

As colaborações deverão ser enviadas para o endereço abaixo.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG - Sala 250 - Rua Delenda Rezende de Melo
s/n.º - Setor Universitário - Caixa Postal 131 - CEP 74605-050 - Goiânia-GO.

EDITORIAL

ARTIGOS

A educação na Comunidade

Carlos Roberto Jamil Cury

O campo do conhecimento e a

interdisciplinaridade

Alcides Amorim

Tecnologia, prática e reflexão

professores

Maria Teresa Canesin

Apostila

Jadir de Moura

075 UFG

Memória e identidade

pontos para pensar

Miriam Bianchi

A história de uma escola

(Goiás, 1870-1888)

David J. Collier

Capacitação do professor

avaliação de um projeto

INTER-AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

21

FICHA CATALOGRÁFICA

INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG. vol. 1,
n. 1, 1975- Goiânia: Editora da UFG, 1975-
v. 21, n. 1/2, jan./dez. 1997-

Anual.
ISSN 0101-7136.

1. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação
– Periódicos.

CDU 370

SUMÁRIO

EDITORIAL 01

ARTIGOS

A educação na Constituição de Weimar 01
Carlos Roberto Jamil

O campo do conhecimento pedagógico e
a interdisciplinaridade 23
Antônio Joaquim Severino

Teoria, prática e reflexão na formação do
profissional em educação 39
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Aprender fazendo – a criança na lógica do trabalho rural 63
Jadir de Moraes Pessoa

Memória e identidade: um estudo de caso e alguns
pontos para polemizar 79
Miriam Bianca A. Ribeiro

A história de uma escola para índios: Colégio Isabel
(Goiás, 1870-1888) 99
David J. Caume

Capacitação de professores para educação em Ciências:
avaliação de uma proposta 127

Elionora Delwing Koff
Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

A rejeição ao C.B.A.: um impasse pedagógico em Goiatuba	145	
<i>Sérgio Pereira da Silva</i>		
Inglês: língua franca na sociedade global	163	
<i>Deise Nanci de C.M. Nascimento</i>		
Considerações sobre a pesquisa em aquisição de língua estrangeira	189	
<i>Dayse Maria Pires</i>		
A enunciação textualizada: análise do discurso, psicanálise e literatura	201	
<i>Luiz Alberto de Miranda</i>		
PALESTRA		
O amor depois de Lacan	215	
<i>Roberto S. Mello</i>		
PONTO DE VISTA		
A educação do olhar	231	
<i>Angela Lago</i>		
Paulo Freire e o poder da linguagem	235	
RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES		239

EDITORIAL

O número 21 da Revista Inter-Ação vem confirmar a vocação pluralista da sua linha editorial. Abrem o número artigos que estão voltados para as relações mais gerais entre estado moderno e educação e que enfocam aspectos mais particulares da prática pedagógica. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre novas perspectivas no campo da História e dois textos que, inspirados na psicanálise, falam de literatura e cinema.

Compondo, ainda, a revista, na seção Ponto de Vista, a escritora Angela Lago fala sobre a educação de crianças para a literatura, e os professores da área de linguagem da Faculdade de Educação fazem uma homenagem a Paulo Freire. Na seção Resumos de Teses e Dissertações, temos: *O público e o privado na gestão administrativa da Universidade*, da dissertação da professora Marlene de Oliveira Lobo Faleiro; *O quebra-cabeças – a instância da letra na aquisição da escrita*, resumo da tese de doutorado da professora doutora Sonia Borges Vieira da Mota; *Autoria – (e)feitos de relações inconclusas. Um estudo de práticas de textualização na escola*, tese de doutorado do professor doutor Eduardo Calil.

Merece ainda destaque a gentileza do prof. Carlos R.J. Cury, que nos cedeu a importante conferência, por ele pronunciada por ocasião da XIX Reunião da Anped, para a publicação nesse número de nossa revista. Intitulada *A educação na Constituição de Weimar*, esta conferência mostra como a Constituição de Weimar tem sido uma referência para justificar a intervenção do Estado no âmbito das relações contratuais de mercado, ou então para exemplificar o abrigo que nela receberam os direitos sociais, incluída a educação. Esse estudo do prof. Cury tem particular importância neste momento em que há uma tendência generalizada ao desmonte e à limitação dos direitos sociais em todos os cantos do planeta.

Sonia Borges Vieira da Mota
Editora

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE WEIMAR

*Carlos Roberto Jamil Cury**

RESUMO

Este trabalho pretende retomar o capítulo de educação na Constituição de 1919 da República Federativa Alemã, conhecida como Constituição de Weimar, assinalando um momento importante da presença do Estado na afirmação e garantia de “novos direitos”: os direitos sociais. Aí incluída, a educação ganhou um capítulo próprio em que se destacam – além da constitucionalização do direito – a gratuidade, a obrigatoriedade, a presença do Estado nos seus diferentes níveis, o público/privado e o ensino religioso. A importância deste texto constitucional, o contexto geral de sua produção e a inexistência de tradução em português foram os móveis da produção deste trabalho.

1. Introdução

A Constituição de Weimar tem sido uma referência para justificar a intervenção do Estado no âmbito das relações contratuais de mercado ou então para exemplificar o abrigo que nela receberam os direitos sociais aí incluída a educação.

Este estudo vale não só como memória histórica, mas também como reflexão a partir de um paradigma constitucional no momento em que as políticas sociais dos Estados Contemporâneos tendem ao desmonte e à limitação dos direitos sociais.

Justifica-se como memória histórica, pois a investigação da literatura em português sobre a educação nesta Constituição é bastante

* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

escassa. E a reflexão decorre, sobretudo, dos percalços sofridos por esta tentativa reformista de condução da Alemanha no princípio do século XX.

Com efeito, a literatura existente sobre o assunto não deixou de assinalar a correlação entre Weimar e a intervenção do Estado em prol dos direitos sociais. Em um livro já clássico do direito constitucional se assinala:

Após a guerra de 1914-19 as declarações de direitos conhecem um impulso enorme. Nos Estados criados ou transformados pela guerra, as assembleias constituintes adotam nos preâmbulos das constituições um bom número de artigos fixando as bases políticas e sociais do novo regime. Elas registram o nascimento de novos direitos saídos da evolução da vida social; eles remetem ao dever do Estado, não mais simplesmente a garantia da independência jurídica do indivíduo, mas sobretudo a criação de condições necessárias para assegurar-lhes a independência social. O individualismo é corrigido pelo reconhecimento da legitimidade das intervenções do Estado em todos os domínios em que se possa demandar a solidariedade social.¹

A leitura de anais constituintes, os comentários de juristas da época que registram posturas desejosas de uma maior intervenção do Estado na educação ou em outros campos, recorrem à Constituição de Weimar, justificando, com ela, a afirmação de novos direitos de ordem social e a correção dos caminhos do individualismo liberal. Outros apenas a assinalam como um momento forte desta nova modalidade de presença do Estado na economia e nas relações sociais.

Vejamos o que diz Pontes de Miranda:

A Constituição alemã abre a válvula às socializações, mas permanece no Estado de Direito. Democracia socialista e constitucional, representa o demoliberosocialístico; é a república sociodemoliberal.²

Semelhantemente ao excerto acima, reiteradamente aparecem em mais de um autor os mais diversos nomes, até mesmo esdrúxulos neologismos para indicar o aparecimento de uma nova realidade política: o Estado Interventor em vez do clássico Estado Liberal.

Mas nem sempre nós, que já estamos muito distanciados dos anos 10, temos tido contato mais direto com o texto desta Constituição. Daí o objetivo deste trabalho ser a retomada dos princípios estruturadores desta Constituição, sobretudo os relativos ao capítulo da Educação.

1.1 Algumas aproximações conceituais

Para breve introdução histórica à Constituição de Weimar, torna-se necessário referir-se à Guerra Franco-Prussiana vencida pelos alemães em 1870, capitaneados por Otto von Bismark. Vitorioso na guerra externa, sente-se fortalecido para tentar a unificação federalizada dos principados e cidades livres na Confederação Germânica. Esta reunificação, feita por anexação, de cunho federativo, se fez sob a égide do *Kaiser* Guilherme II com a criação do 1.º Reich, isto é o Império Alemão Confederado. O Reich era politicamente constituído de 25 Estados (*Länder*), os quais enviavam seus delegados eleitos para o *Bundesrat* (espécie de Senado), enquanto os votos universal e proporcional propiciavam a eleição de deputados que ocupariam o *Reichstag* (espécie de Câmara). Por sua vez, os *Länder* também possuíam seus próprios parlamentos (*Landstag*) eleitos. Bismarck, porém, desenvolveu uma política militarista, em relação à Europa, e expansionista, em relação à construção de um império colonial fora do continente europeu.

A Alemanha também conhece internamente um notável crescimento urbano-industrial com população crescente, concentração de uma classe operária militante. Essa última, liderada pelo Partido da Social Democracia (SP), busca um amplo espectro de reformas sociais em boa parte conquistadas por sobre a vontade da burguesia. Em contrapartida, essa desenvolverá lentamente uma forte ideologia nacionalista.

Este conjunto de realidades fez com que a Alemanha tomasse parte na feroz disputa européia por fatias em um mercado consumidor ampliado.

O país entrou na Primeira Guerra, dela saindo derrotado. A capitulação posta pelo Tratado de Versalhes impunha condições draconianas de guerra e perdas territoriais na Europa (Alsácia, Lorena, Dantzig e outros) e nas colônias (Togo e Cameroun). Este tratado humilhou e arrasou a Alemanha e por suas condições foi assumido como um verdadeiro *Diktat* imposto pelos vencedores, sobretudo pela França.

A Alemanha perdeu 1/8 de seu território, teve que pagar somas enormes como reparação de guerra, viu seu exército ser desmilitarizado e impedida de se anexar à Áustria. Isto tudo forçou a abdicação do *Kaiser* em 1918.

Após a guerra e a abdicação do *Kaiser*, instala-se um governo republicano de caráter popular com seis "Comissários do Povo", representando a Social Democracia (SPD) e a Social Democracia Livre (USPD). Neste momento várias reformas sociais pleiteadas pelos trabalhadores foram implementadas. Contudo esta aliança não se sustentou no que se refere à construção do futuro próximo da Alemanha. A SPD queria uma Assembléia Constituinte que definisse o futuro regime da República. Já a USPD pleiteava uma República Socialista. Durante este período, muitas foram as lutas sociais que se travaram no interior das esquerdas e dessas com os grupos de direita. Além do assassinato de líderes importantes, entre os quais Rosa Luxemburgo, discutia-se se as esquerdas deveriam participar do processo eleitoral ou boicotá-lo.

As eleições para a constituinte, realizadas no início do ano de 1919, determinaram a hegemonia da SPD que tanto fez a maioria (não absoluta) de cadeiras quanto compôs o 1.º governo. Apesar da recusa do Partido Comunista (KPD) em participar das eleições, as esquerdas lograram 45% das cadeiras, enquanto a centro-direita fez 33,3% e a direita 14,7%. Trinta e sete mulheres foram eleitas para as 421 cadeiras em disputa.

Em Weimar, pequena e pacata cidade próxima de Gotha, de Erfurt e de Leipzig mas longe de Berlim, é instalada a Assembléia Constituinte. Homens do exército, em número de 7.000, tomam conta da cidade.

Hugo Preuss, um professor da Universidade de Berlim, pertencente aos quadros do Partido Liberal Democrático e de origem judaica, foi o autor do primeiro projeto de Constituição. Após a 5.ª redação, a Constituição foi aprovada e promulgada em agosto de 1919, quase no mesmo instante da entrada em vigor do Tratado de Versalhes. Em 9 de novembro de 1919, instaura-se definitivamente a República. O país torna-se, então, uma República Federativa, com 17 Estados autônomos (*Länder*).

Em Weimar, a Alemanha se dá uma nova Constituição que se esforça por ser um compromisso entre o unitarismo e o federalismo, entre o governo pessoal e o regime parlamentarista, entre a burguesia patronal e o socialismo proletário.³

Para efeito desta mudança de regime não foram desprezíveis a influência da revolução bolchevique de 1917 e a presença do Partido da Social-Democracia, com ainda fortes traços socialistas e radicais.

Como assinala Duclos, os países europeus irão buscar, após 1918, a democracia social pela via de *l'Etat socialisé*.

Nem o parlamentarismo inglês atual, e menos ainda o regime de Weimar e a 1.ª República francesa podem ser compreendidos sem se remeterem às alterações fundamentais lançadas na civilização política por isto que se chama 'o advento das massas', produto do capitalismo e do sufrágio universal.⁴

Ou, então, como comenta Pontes de Miranda: "É ao socialismo que se deve a maior influência vivificadora nas Declarações de Direitos dos nossos dias."⁵

Estas citações podem ser melhor compreendidas à luz de uma outra que, embora reconhecendo todas essas influências, afirma: "A Constituição não foi uma vitória socialista mas ato de fé no Estado Social".⁶

Este "Estado Social" inscrito na Constituição Weimar se verá produzido pelos movimentos sociais internos e pelas conseqüências advindas do final da guerra.⁷ E procurará uma espécie de compromisso que possa ser um pacto entre todos. Na verdade este "todos" era um arco ideológico que ia da extrema direita à extrema esquerda onde se digladiavam os partidos ligados à social-democracia, os ligados ao Centro Católico e os fomentadores do nacionalismo mais extremado. Por isso mesmo, após uma direitização progressiva, uma militarização ascendente e um alheamento do parlamento em favor da burocracia, após 18 governos, a República de Weimar termina, praticamente em 1930 e falece em janeiro de 1933 já sob o guante do nazismo.

Para este estudo, que pretende ver a inserção do direito à educação como direito social, este fim da Constituição de Weimar não anula uma consideração a propósito do assunto neste contexto. Assim,

se a direita e a esquerda estão bastante marcadas – a 1.^a reacionária, nacionalista, aristocrática, anti-socialista; a 2.^a, radical, internacionalista, democrata, socialista –, os partidos centristas não são nem reacionários nem radicais, democratas, aristocratas ou nacionalistas. Eles cultivam soluções de compromissos e de meios – termos políticos.⁸

Será, pois, dentro deste clima que se busca efetivar a “passagem” do Estado Liberal para um Estado Social e Interferidor como readaptação do capitalismo face aos novos eventos sócio-políticos contestatórios da ordem vigente dentro do denominado “capitalismo organizado” de Weimar. E, nesta readaptação, alguns interesses provindos dos grupos mais radicais e à esquerda puderam ser contemplados através de dispositivos que asseguraram direitos sociais.⁹

3. A Constituição de Weimar e o Estado Social

A Constituição de Weimar formulou alguns dispositivos em relação à ordem econômica e social em texto por si só esclarecedor. Se ela reconhece a propriedade como tal, de um lado, por outro diz no art. 153 que “a propriedade impõe obrigações. Seu uso deve estar a serviço do mais alto interesse comum.”

Quanto à propriedade da terra, o art. 155 diz que o Reich (este nome foi mantido!) será responsável pela inspeção do aproveitamento do solo, visando à coibição de abusos e à garantia de que cada alemão tenha uma habitação saudável e de que as famílias tenham um pedaço de terra suficiente para a exploração econômica de acordo com suas necessidades. O texto constitucional weimariano abre, inclusive, a possibilidade de expropriação a bem do interesse comum e, sob certas condições, torna a propriedade “coletiva” (art. 156).

Muito célebre é o artigo 157 que protege o trabalho contra a possessividade capitalista: “O trabalho e as energias dele providas gozam de especial proteção do Reich. O Reich criará um Direito Unificado do Trabalho.”

A Constituição assegura liberdade de sindicalização e condições para o exercício dos direitos políticos como o voto universal.

Há outros artigos, como os de números 161 e 162, que propõem, respectivamente, uma previdência social pública e a observância de direitos sociais mínimos, aí compreendida uma legislação internacional do trabalho.

Este sentido interventor do Estado no “individualismo possessivo”, próprio do capitalismo liberal, está posto no preâmbulo da Constituição e reaparece no art. 151:

A organização da vida econômica deve responder aos princípios da justiça com o objetivo de garantir a todos uma existência humanamente digna. É dentro de tais fronteiras que se assegura a liberdade do indivíduo (...).

Ao garantir a propriedade, o art. 153, no entanto, não o torna intocável, antes diz que sua existência implica obrigações relativas ao interesse comum.

Já os artigos 135 e 141 regulam as relações Estado-Igreja. Proclamada a separação entre ambos e a inexistência de uma religião do Estado, a Constituição põe fim ao regime eclesiástico territorial e também aos soberanos territoriais dentro da Alemanha e afirma a liberdade de cultos, de consciência e de práticas religiosas. Mas a Constituição não rebaixa as associações religiosas à condição de entidades privadas, pois, como diz Thalmann,

(...) as Igrejas gozam de privilégios importantes uma vez tidas como corporações de direito público. Elas conservam seus bens, garantidos pela Constituição, e podem aumentar, via ministério das Finanças, tanto o imposto eclesiástico, quanto as subvenções do Estado e dos *Länder*.¹⁰

Pelo artigo 10, elas estão sujeitas às normas gerais exaradas pelo Reich permitindo-se também que o exército, os hospitais, as penitenciárias se valham da presença de religiosos para cultos facultativos. No campo da instrução pública, aceita-se que a hierarquia das Igrejas Católica e Luterana possa ter poder de veto em relação à nomeação de professores de teologia e de ensino religioso nas escolas públicas confessionais.

3. A Constituição de Weimar e a educação escolar

O Livro II da Constituição, cujo título é “Direitos e deveres fundamentais do cidadão alemão”, contém, no seu capítulo IV, a temática da “educação e escola” com nove artigos. Sendo este assunto o específico deste trabalho, vale a pena transcrevê-los: “Art. 142: A arte, a ciência e seu ensino são livres. O Estado garante-lhes proteção e cuida do seu fomento.”

Se liberdade e fomento podem se completar, a proteção estatal implica uma presença oficial com rumos específicos, isto é, mais diretivos quanto à forma desta mesma proteção. Se o Estado pode intervir na concorrência pela planificação que visa a uma maior democracia na economia, o *caput* do artigo acabou por servir de guarda-chuva para a difusão do anti-republicanismo. Fora do sistema oficial de ensino, desenvolveu-se uma rede livre voltada tanto para formação de uma juventude organizada e que caminha para a direita nazista, quanto para a inserção de adolescentes em grupos de escotismo. Mas havia também escolas de preparação de dirigentes sindicais e políticos em centros de formação subvencionados pelo Estado. E, sob o influxo das esquerdas, surgem as Universidades e as Escolas Populares.

Art. 143: Instituições públicas devem atender à educação da juventude. Para criá-las o Reich, os Estados e os municípios deverão colaborar entre si.

A formação de professores deverá ser nomatizada de modo homogêneo buscando princípios que se aplicam à mais alta cultura.

Os professores das escolas públicas possuem os mesmos direitos e obrigações que os funcionários do Estado.

O princípio subjacente ao 1.º parágrafo é de que o cidadão deve ser atendido em seu direito de instrução através de quaisquer níveis administrativos do ensino público, os quais devem atuar articuladamente.

A valorização dos professores é tal que eles quase se equiparam aos funcionários de Estado, usufruindo dos mesmos direitos e deveres. Daí a necessidade de uma formação de alto nível. A Constituição, então,

impõe ao professor uma formação cuja homogeneidade é alta qualificação cultural.

Duas citações aqui são importantes para se entender melhor este artigo:

Na República de Weimar, a autonomia administrativa municipal desempenhou um papel importante na reconstrução do país, na segurança social, na previdência social a nível local e supra local e na vida cultural.¹¹

Neste sentido,

(...) a Constituição de Weimar dá ao governo o poder de estabelecer os princípios gerais do sistema educativo, deixando aos *Länder* a soberania para sua aplicação prática.¹²

Vê-se que a Constituição delegou poderes aos *Länder* dentro de um espírito federativo de tal modo que havia diferenças entre as leis exaradas pelos Estados.

Art. 144: Toda a organização escolar está sujeita à inspeção do Reich, podendo este delegá-la aos municípios. A inspeção escolar estará a cargo de funcionários tecnicamente preparados e dependentes de uma direção central.

Este artigo implica tanto a secularização e centralização da inspeção, cujo corpo de inspetores deve ser leigo, quanto a possibilidade do repasse da inspeção para o âmbito oficial dos municípios.

Art. 145: O ensino é obrigatório para todos. Para atender a esta tarefa haverá escolas nacionais com um mínimo de 8 anos de escolaridade. Haverá também escolas complementares até que o indivíduo complete 18 anos. O ensino e o material escolar são gratuitos tanto nas escolas nacionais quanto nas complementares.

Rompendo com a clássica liberdade dos direitos civis, esta Constituição afirma peremptoriamente a obrigatoriedade dos primeiros oito anos de escolaridade comum para todos entre 6 e 14 anos

(*Realschulen*) e a gratuidade do ensino e do material escolar. O princípio básico é o da escola única (*Einheitsschule*), pública, obrigatória, gratuita e de caráter nacional. As escolas complementares se voltam para os aprendizes. Do currículo destas escolas, 40 horas por mês deveriam se passar no interior de empresas.

Art. 146: A instrução deve estruturar-se de modo orgânico. Sobre a base da escola primária comum levantar-se-á o ensino secundário e o superior. Para esta organização dever-se-á considerar todas as inclinações e para a admissão de um aluno em uma escola atender-se-á à sua aptidão e vocação e não à sua situação sócio-econômica e nem à confissão religiosa de seus pais.

Dentro dos municípios dever-se-ão organizar escolas de acordo com as crenças religiosas ou filosóficas dos interessados desde que as solicitem. Mas isto sempre se fará de tal modo que não prejudique a boa organização escolar conforme posto no parágrafo anterior. Na medida do possível, considerar-se-á a vontade dos que têm direito à educação. Uma lei dos Estados regulará os detalhes que deverão estar conformes à lei que será exarada pelo Reich.

Para facilitar a assistência aos alunos de baixa renda matriculados nas escolas secundárias e superiores, o Reich, os Estados e os Municípios deverão conceder a respectiva subvenção aos pais daqueles alunos considerados aptos para prosseguimento dos estudos secundários e superiores, a fim de que possam sustentar seus gastos, especialmente os de educação, até o término de seus estudos.

A democratização da escola fundamental implica tanto dimensões comuns e obrigatórias para todos na escola única, quanto no respeito às aptidões individuais em termos de diferenciação após aquela base unitária. Embora não sufragando a gratuidade plena para o secundário (que poderia ser privado, confessional ou mesmo interconfessional) e superior, a Constituição reconhece a imperatividade de bolsas para estudantes de famílias pobres. É bom dizer que, pelo art. 10, as normas gerais relativas à instrução pública, mesmo a universitária, e às relativas às bibliotecas, são fixadas pelo poder central. O ensino secundário se subdividia em clássico (*Gymnasium*), ensino moderno (*Real Gymnasi-*

um), ensino técnico (*Oberrealschulen*). Havia a possibilidade de liceus femininos (*Lyzeen*). Após a conclusão do ensino secundário, o estudante recebia o diploma de bacharelado (*Abitur*).

Por outro lado, a escola confessional (alvo de intensas polêmicas posteriores) pode tornar-se imperativa no âmbito dos municípios, desde que solicitada por interessados e desde que não fuja à estrutura orgânica da escola pública, de acordo com o 2.º parágrafo do artigo 146. Entretanto, a lei orgânica aqui inscrita não chegou a ser elaborada devido às disputas político-partidárias e as que envolviam o forte poder das Igrejas luterana e católica que se posicionaram contrárias à lei. Na verdade este artigo conteve e reduziu a pluralidade dispersiva de escolas locais dirigidas por igrejas também de dimensões locais e que, de certo modo, obstaculizavam um mínimo de coesão nacional.

Os municípios, conforme o artigo 127, possuem autonomia administrativa dentro dos limites constitucionais.

Art. 147: As escolas privadas que se têm na conta de complemento das públicas necessitam da aprovação do Estado e estão submetidas à legislação estadual. A autorização deverá ser concedida só quando as escolas privadas não sejam inferiores às públicas nem em seus fins pedagógicos, em qualidade de estabelecimentos, nem na preparação científica de seu corpo docente e não façam distinções entre os alunos por causa da situação econômica dos seus pais. Deverá negar-se autorização de funcionamento quando a situação jurídica e econômica do professorado não esteja suficientemente assegurada.

Só se permitirão escolas privadas de ensino fundamental quando uma minoria de pessoas com direito à educação, cuja vontade está sob a guarda do art. 146, 2.º parágrafo, não for contemplada com uma escola nacional pública de sua confissão ou de sua convicção filosófica no município. A mesma permissão é lícita quando a administração da instrução pública reconheça que tais escolas perseguem um objetivo pedagógico específico.

As escolas preparatórias privadas devem ser fechadas.

As escolas privadas que não são complementares às públicas devem obedecer às normais de direito geral vigente.

A existência de escolas particulares secundárias é permitida, mediante a autorização do Estado, respeitados alguns critérios. A escola particular é vista, então, como “complementar” à escola pública, desde que atenda a uma diferença especial e tenha nível de qualidade e com corpo docente bem pago. Por outro lado, abre-se a possibilidade de haver escolas públicas confessionais nos municípios. No caso da inexistência destas, o segmento privado poderá abrigá-las em instituições próprias.

Já no ensino “não complementar” as escolas públicas são inteiramente livres. Por exemplo, escolas de línguas estrangeiras e de educação doméstica, entre outras.

Art. 148: Em todas as escolas deverá haver o cuidado com a educação moral, inculcando idéias cívicas, dando a necessária aptidão pessoal e profissional, inspirando-se no espírito da nação alemã e da concórdia entre as nações.

No ensino ministrado nas escolas públicas deve-se ter cuidado especial a fim de que haja respeito para com as opiniões divergentes.

Os direitos e os deveres cívicos e o ensino profissional são matérias obrigatórias nas escolas. Quando do fim da escolaridade obrigatória, todo aluno receberá um exemplar da Constituição.

A instrução pública nacional, aí compreendidas as Universidades populares, deverá ser objeto de fomento por parte do Reich, dos Estados e dos Municípios.

Fator de “homogeneização social”, a educação democrática deve ser um terreno de tolerância, de respeito ao “contrato social” expresso na efetivação da Lei Maior e de abertura ao diferente.

Art. 149: O ensino de religião é uma disciplina comum e obrigatória nas escolas, excetuadas aquelas leigas ou confissão livre. No âmbito da legislação escolar determinar-se-á a sua regulamentação. O ensino religioso far-se-á de acordo com os princípios da religião em questão, mas sem se desconsiderar o direito de controle por parte do Estado.

Os professores não ministrarão o ensino religioso e nem presenciarão as festas eclesíásticas se houverem manifestado sua vontade em sentido contrário.

A presença dos alunos nas aulas de religião bem como nas festas e atos eclesíásticos dependerá da pessoa que tenha capacidade de decidir sobre sua educação.

Nas Universidades, manter-se-ão as faculdades de Teologia.

Artigo longo, cheio de meandros e remissões, ele evidencia o quanto o poder das hierarquias religiosas interferiu no texto constitucional e quão polêmica é esta discussão. Contudo, o poder do Estado deve-se fazer presente quando a livre coexistência de cultos se vê às voltas com a intolerância dos sectarismos teocráticos. A manutenção das faculdades de Teologia nas universidades responde em parte ao surgimento de muitas destas e em parte à pressão das burocracias eclesíásticas. Por outro lado, as universidades, formadoras das elites burocráticas e nacionalistas, nem sempre se pautaram pelo desenvolvimento do espírito democrático e republicano.

Art. 150: Monumentos de Arte, da História, da Natureza, bem como o meio ambiente gozam de proteção e de fomento da parte do Estado.

Compete ao Reich impedir a imigração para o estrangeiro dos tesouros artísticos alemães.

Os monumentos artísticos não podem ficar expostos à possessividade voraz do mercado. Ao contrário merecem a proteção estatal como forma de garantir uma certa memória histórica.

Vistos os artigos, podemos, agora, tentar uma primeira aproximação analítica.

A primeira constatação é o elevado número de artigos (nove) no capítulo referente à educação. E mais: eles são analíticos, com uma intensidade de redação, por vezes minuciosa. A educação escolar goza da garantia constitucional. A seguir, podem-se assinalar quatro grandes idéias que dominam o conjunto destes artigos. *Primeira*: investir em educação é apostar no presente e no futuro do Reich, uma vez que ela é

considerada peça estratégica no soerguimento da nação. Daí o detalhismo na própria Constituição. *Segunda*: busca-se uma democratização da educação escolar, via sistema nacional, que contemple a escola primária única, gratuita e obrigatória para todas as classes sociais e para todos os cidadãos alemães sem quaisquer discriminações. *Terceira*: a busca de um acordo mínimo em torno da questão do ensino religioso, penosamente obtido. Criou-se, pois, uma multiplicidade institucional de escolas públicas: umas com regime laico, outras com regime confessional e outras com regime interconfessional. *Finalmente*, tem-se a presença forte do Estado no sentido de ser ele o titular da educação escolar. Só ele tem a capacidade jurídica de inspecionar estabelecimentos, de autorizar a abertura de escolas privadas, de restringir a amplitude da liberdade de ensino e de interferir na educação religiosa.

A busca de um sistema nacional de educação implicou tanto a reação aos divisionismos e particularismos regionais, quanto a faculdade de os Estados executarem a aplicação prática dos princípios unitários exarados pelo poder central. A função clássica de coesão social, própria do Estado, fica subsumida pela necessidade de uma coesão nacional na qual a educação é peça estratégica.

As discussões em face da laicidade foram, como sempre, um campo difícil no confronto entre o poder secular do Estado, as dimensões particulares do poder religioso e as forças políticas representadas. Liberais, sociais-democratas e socialistas, defensores da laicidade se opuseram às teses dos centristas e conservadores. A solução de compromisso foi expressa nos termos da Constituição e na elaboração futura, em lei orgânica da educação, dos controles e detalhes. Esta exigência constitucional de uma lei orgânica de ensino estabelecida pelo poder central foi reiteradamente postergada. Desta maneira, a discussão sobre o ensino religioso acabou por prejudicar outra mais substantiva sobre a legislação escolar nacional na nova federação republicana: "Assim, em que pese seu direito de controle, o regime republicano não conseguiu efetivar a escola única de base pela qual ele esperava ultrapassar as divisões do país."¹³

Deste modo, a questão do ensino religioso teria contribuído, parcialmente, para o não-atingimento deste objetivo.

Outra ênfase notável no texto constitucional é o assumir da educação como direito público subjetivo, não apenas afirmando, mas

garantindo através de minuciosa regulamentação que deveria se fazer ainda maior através da lei orgânica que se seguiria ao texto constitucional.

Já, em 1932, Pontes de Miranda assinala, em longa citação:

Não precisamos insistir no encarecimento da ação do Estado no papel educativo (setor moral). Aqui, o que nos cumpre é estudar o problema da reestruturação do Estado no sentido de ligar a si os agregados sociais e as associações tipicamente éticas. A personalidade jurídica não basta; tão pouco, a simples liberdade de associação, que é aquisição do liberalismo, de conteúdo insuficientemente revelado, como vimos a propósito das religiões. Que fazem os Estados contemporâneos? A Alemanha foi assaz minuciosa nos preceitos relativos à instrução e à educação. A leitura dos artigos 142-150 põe-nos em contato com um programa simultaneamente democrático, liberal e socialista de construção e de educação.¹⁴

E, em 1933, o mesmo autor chama a atenção para a necessidade de a educação tornar-se direito público subjetivo no Brasil, o que só viria a ocorrer em 1988.

À simetria humana operada pela abolição da escravatura deve suceder a simetria pela escola de todos e ao alcance de todos. Tal o princípio jurídico; ao direito público subjetivo que daí nasce chama-se direito à educação.¹⁵

A importância de Weimar para a educação, portanto, se põe desde o nível da obrigatoriedade/gratuidade até as discussões em torno de competências administrativas dos Estados federados, passando certamente pelas polêmicas questões da presença do Estado em face da liberdade de ensino, da laicidade e da cidadania. Rejeitando muitas teses do liberalismo clássico, vemos aqui como a presença do Estado é importante para a efetivação dos direitos sociais. Em primeiro lugar, porque eles são custosos e devem ter uma fonte de recurso através de impostos e, em segundo lugar, porque nascem de um matriz diferente da do liberalismo. Como diz Bobbio:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o suprapoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos

sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.¹⁶

Certamente, os dispositivos de Weimar foram importantes nesta configuração da passagem do Estado Liberal Clássico para o Estado do Bem-Estar, na medida em que, mantendo princípios liberais, ampliou direitos políticos e incorporou uma série de direitos sociais. Entre eles, a educação também realiza a passagem de uma concepção de igualdade de oportunidades para uma outra de igualdade de resultados.¹⁷

4. O impacto dos dispositivos constitucionais da República de Weimar

A compilação de Mirkine-Guetzévitch sobre as novas Constituições do após Primeira Guerra deixa entrever como o clima da época, visto nos movimentos sociais, na Revolução Soviética e no próprio movimento fascista determinou uma série de novos dispositivos do Direito Constitucional.¹⁸

Outro indicador do impacto pode ser o ponto de vista contrário a esta tendência acima descrita.

Em magistral obra sobre o direito constitucional, Canotilho, por exemplo, indica cinco posições concernentes à correlação entre democracia social e participação popular.

A posição mais conservadora considera o conceito de democracia indissociável do conceito de Estado de direito, ao qual estaria subordinado. Democracia é menos um fim do que um meio – o meio necessário e auxiliar para garantir o Estado de direito. A democracia é o domínio do impolítico (*Baumann*) e o preenchimento do conceito de mobilização e politicização do povo é perigoso, sendo precisamente o *engagement* político da República de Weimar que levou Hitler ao poder.¹⁹

Não interessa à visão pessimista e reacionária – que confunde democracia com o risco do caos social – o surgimento de novos interesses no âmbito da redistribuição de bens materiais e imaterial.

De todo modo, se até a metade do século XIX se acreditava que a ordem social só seria adequada se imitasse a ordem determinada pelo mercado, com inflexões do Estado apenas nas seguranças interna e externa e genericamente no campo educacional (com exceção das leis educacionais da França de 1882), Weimar representa um momento significativo. Através do movimento legislativo, erige o poder oficial como instrumento capaz de impor, a esta mesma ordem possessiva, obrigações, interdições que, se conduzidas por meios politicamente democráticos, sustentem a democratização social.

A garantia da institucionalização da escola democrática universal conhece em Weimar um forte ponto de apoio. Apesar das suas limitações no campo da laicidade, esta Constituição representa uma versão secular dos sonhos de Comenius, defensor no século XVII da “educação para todos”. Esta universalidade republicana – garantia racional contra toda a sorte de tirania – encontra em outro precursor da escola democrática um caminho da construção de uma “vontade geral”, base de um novo e ainda ansiado “contrato social”, redutor dos “fundamentos da desigualdade entre os homens”.

Várias vezes citada no Brasil dos anos 20 e 30, ela teve importância na construção do capítulo sobre educação na Constituição de 1934.

A importância de Weimar, portanto, se deduz do sentido forte que ela deu aos “direitos sociais” justamente como *direitos* extensivos a *todos*, aí incluída a educação escolar.

Contudo, apesar destas promessas, o desfecho de Weimar foi trágico.

A Constituição de Weimar era considerada pela direita como obra não-alemã, traição cometida por judeus, inspirados pelo judeu Hugo Preuss, importada dos países anglo-saxônicos e imposta pela Entente.²⁰

Parte das esquerdas também a acusava de traição à revolução operária, de se deixar tutelar pelo Exército e de fazer sucessivos pactos desfavoráveis ao avanço do socialismo.

Sob Weimar, cresceram gigantes industriais e após anos de altíssima inflação até 1924, a economia foi controlada por uma política tecnocrática em que o Parlamento caiu em descrédito por não ter sido

capaz de controlar o centro decisório de poder (burocracia elitista e nacionalista) e nem o orçamento financeiro.

A justiça, tolerante com as infrações à lei e com seus notórios infratores, acabou caindo em descrédito.

A aristocracia rural, protegida pelo livre câmbio, e a burguesia industrial, acobertada por tarifas protecionistas, puderam levar adiante seus projetos de hegemonia. Contudo, os trabalhadores passaram a usufruir, ao menos legalmente, de direitos sociais. Excetuados esses últimos, estes grupos hegemônicos, aliados à hierarquia eclesiástica, bloquearam as tentativas de reformas de estruturas, seja pela sua postergação, seja pela sua não-efetivação.

Este clima contraditório, permeado de crises e de desencantos, aliado às conseqüências do tratado de Versalhes, provocou o avanço de um nacionalismo extremado e das teorias de extrema direita.

Weimar representou a tentativa de associar o liberalismo burguês do século XIX à doutrina sócio-cristã da *Rerum Novarum* com o componente reformista da social democracia.

A democracia à moda ocidental que os republicanos de Weimar queriam promover exigia uma integração de camadas sociais cada vez mais vastas, mediante uma participação maior nos benefícios do sistema.²¹

Sem uma democracia em que reformas fossem feitas, pouco se poderia esperar de Weimar, segundo Thalmann (1986, p. 117):

Reforma impossível, pois os governantes de Weimar, divididos em marxistas reformistas, liberais, cristãos, opunham-se aos problemas fundamentais da propriedade, da liberdade e da religião.

Daí a política de concessões e acomodações em face do comunismo e sobretudo do nacional socialismo. A SPD, como partido hegemônico, dentro deste quadro, defendeu sempre a teoria do “mal menor”

(...) desde que não houvesse ruptura na forma republicana tudo era aceitável. Assim Brüning era preferível a Hitler, e Hitler elevado ao

governo por via constitucional era preferível a Hitler guindado ao poder por meio de um golpe de Estado. Por trás disso estava o temor de uma insurreição provavelmente liderada por comunistas, que instalaria uma ditadura do proletariado semelhante à russa.²³

Mas, ao lado disso, não se pode ignorar que, sob Weimar, floresceu uma plêiade de intelectuais, cientistas e artistas cujas obras transcendem os limites da Alemanha. Rita Thalmann nos oferece um panorama generoso desta cultura formidável. A República de Weimar nos oferece o quadro de notáveis progressos da pesquisa nas ciências exatas com nomes como Einstein, Heisenberg, Planck, Hertz, Oppenheimer e Pauling entre outros.

Nas ciências humanas e sociais podem-se destacar Cassirer, Natorp, Kelsen, Lukács, Korsch, Bloch, Benjamim, Husserl, Jaspers, Heidegger, Bubber, Arendt, Alexander, Reich, Horney, Simmel, Weber, Schecler, Tönnies, Sombart, Adorno, Manheim, Marcuse e Horkheimer. Nas artes sobressaem Brecht, Piscator, Heinrich, Mann, Thomas Mann, Stravinsky, Bartok, Kandinsky, Gropius, Schönberg, além da Bauhaus. Finalmente, não se pode esquecer do papel exercido pelas emissões radiofônicas em que o rádio ocupava importância estratégica.

Assim a crise econômica e a investida explosiva, a partir de 1930, do nacional-socialismo revelam claramente a fragilidade de uma democracia minada pelo peso da herança imperial a incapacidade dos republicanos para superar suas divisões a fim de suscitar, mediante reformas audaciosas, mormente no domínio da educação, essa ‘revolução espiritualista com que sonhava a vanguarda’.²⁴

Esta observação parece ser compartilhada por outros que acentuam ter sido a República de Weimar *quase que perfeita* na montagem de um texto constitucional adequado ao *Estado Social*. Cesarino Jr. a chama de *constituição modelar*. Mas as constituições, por melhor elaboradas que sejam e por melhores intenções que possuam, nem sempre têm sido capazes de efetivar seus dispositivos. Deste modo,

vários autores são de opinião que a de Weimar não teria sido capaz de formar republicanos e democratas no seu conjunto.

Retomando o pensamento de Georg Benhardt sobre Weimar diz um comentarista:

Ele [G. Benhardt] denuncia em termos de moral cívica, nestes partidos, uma perda de consciência do interesse geral em proveito da defesa demagógica de interesses particulares e partidários, o desgaste de oposições estereis entre partidos próximos, a subida de um oportunismo sem princípios que os leva a se aproximar dos nacionalistas, depois a se comprometer com eles: a fugir de uma definição própria e a favorecer assim a subida do nacional-socialismo. Ele critica a inércia dos sociais democratas em fazer enraizar os valores republicanos e democráticos nas novas gerações, notadamente pelo ensino, ao se omitirem na edição de novos livros de leitura e manuais de história...²⁵

Vê-se, pois, que, ao lado de outras medidas, esperava-se da República de Weimar um maior papel a ser exercido pela educação no sentido da defesa da democracia e dos valores republicanos. A educação poderia ter sido um bastião contra a passividade com que se viu perecer, lentamente, os ideais de uma democracia política e social.

Mas, da mesma maneira que a intelectualidade que se agrupou sob esta República foi capaz de transcender os limites do cerco nazista, também os princípios de uma educação pública comum, igualitária e gratuita continuam a representar para todos os democratas um investimento na construção de um mundo sem fronteiras de discriminação.

NOTAS

- 1 BURDEAU, 1966, p. 68. (Traduções do autor)
- 2 PONTES DE MIRANDA, 1932, p. 97.
- 3 PONTEIL, 1971, p. 121.
- 4 DUCLOS, 1950, p. 98.
- 5 PONTES DE MIRANDA, 1932, p. 391.
- 6 PONTEIL, 1971, p. 135.
- 7 Cf. ALMEIDA, 1987.
- 8 PONTEIL, 1971, p. 124.
- 9 Cf. PRZEWORSKI, 1989. Veja-se, sobretudo, o capítulo 1.

- 10 THALMANN, 1986, p.61.
- 11 MONBAUR, 1995, p. 253.
- 12 THALMANN, 1986, p. 68-69.
- 13 THALMANN, 1986, p. 69.
- 14 PONTES DE MIRANDA, 1932, p. 277.
- 15 PONTES DE MIRANDA, 1933, p. 10.
- 16 BOBBIO, 1982, p. 72.
- 17 Cf. DRAIBE, 1989.
- 18 Além da Europa, a Constituição do México de 1917, no seu art. 31, diz da obrigatoriedade do envio das crianças menores de 15 às escolas durante o tempo que for determinado pela lei de instrução pública de cada Estado. Ao Congresso cabe estabelecer, organizar e sustentar as escolas rurais, elementares e superiores, secundárias e profissionais. Mais tarde, a Constituição Republicana da Espanha de 1931 também sustentará a obrigatoriedade da instrução pública como "atribuição essencial do Estado" (Cf. Art. 48).
- 19 CANOTILHO, 1933, p. 410.
- 20 TRAGTENBERG, 1974, p. 103.
- 21 THALMANN, 1986, p. 116.
- 22 ALMEIDA, 1987, p. 103.
- 23 THALMANN, 1986, p. 101.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ângela Mendes de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BURDEAU, Georges. *Droit constitutionnel et institutions politiques*. Paris: Librairie General de Droit et de Jurisprudence, 1966.
- CANOTILHO, J.J. Gomes. *Direito constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993.
- CESARINO Jr., Antônio Ferreira. *Direito social brasileiro*. São Paulo: Martins, 1940.
- CASTRO GOMES, Ângela. *Burguesia e trabalho*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- DRAIBE, Sônia. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: *Para a década de 90. Prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: Ipea/Iplan, 1989.
- DUCLOS, Pierre. *L'évolution des rapports politiques depuis 1750*. Paris: PUF, 1950.
- FANG, Sweden. *Les nouvelles Déclarations de Droits*. Paris: Jacques Haumont, 1939.
- GANGL, Manfred, ROUSSEL, Hélène. *Les intellectuels et l'État sous la république de Weimar*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1993.
- GURVITC, Georges. *L'idée du droit social*. Paris: Sirey, 1932.
- JARAUSCH, Konrad H. *The unfree professions: German lawyers, teachers and engineers, 1900-1950*. New York-Oxford: Oxford University, 1990.

- LA CONSTITUCION ALEMANA de 11 de agosto de 1919. Comentários de Ottmar Bühler. Barcelona: Labor, 1931.
- MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MIRKINE-GUETZÉVITCH, B. *Les constitutions des nations américaines*. Paris: Delagrave, 1932.
- PONTEIL, Felix. *Les bourgeois et la démocratie sociale*. Paris: Albin Michel, 1971.
- PONTES DE MIRANDA, Francisco. *Os fundamentos actuaes do direito constitucional*. Rio de Janeiro: Publicações Técnicas, 1932.
- _____. *Direito à educação*. Rio de Janeiro: Alba, 1933.
- PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- THALMANN, Rita. *La Republique de Weimar*. Paris: PUF, 1986.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

O CAMPO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E A INTERDISCIPLINARIDADE

Antônio Joaquim Severino*

RESUMO

O texto situa o conhecimento em geral como estratégia da prática humana e a educação como prática simbólica, cuja legitimidade só se encontra na intencionalização da prática histórica dos homens. Mas sua eficácia está condicionada à presença atuante das forças de um projeto educacional. Nesse contexto, o saber que intencionaria a ação pedagógica pressupõe que o conhecimento seja interdisciplinar, sendo a interdisciplinaridade o processo que leva da multidisciplinaridade da partida à transdisciplinaridade da chegada.

O lugar de onde falo

A abordagem do tema do saber pedagógico, nos dias atuais, exige que se delimite preliminarmente de qual lugar se pretende falar. É que nos encontramos historicamente situados e sitiados no contexto de uma suposta crise de paradigmas e da inauguração de uma nova era, a da pós-modernidade. Não estarei falando desse lugar, embora esteja sensível a muitas de suas críticas, alertas e intuições. Na verdade, o que se pode admitir é uma crise das teorias e não do conhecimento enquanto

* Doutor em Filosofia e Professor de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP.

processo histórico, que entendo não perder sua continuidade, através do tempo e dos tempos.

Com efeito, vem se tornando comum falar que tudo precisa ser redimensionado em decorrência do fato de que estaríamos vivendo hoje numa nova ordem mundial, caracterizada por estar realizando já uma situação de pós-modernidade. Humanismo, ciência, pesquisa, razão, universidade, cultura seriam categorias de uma modernidade superada.

Estaríamos vivendo hoje um mundo totalmente diferente daquele projetado pela visão iluminista da modernidade. Tal nova ordem mundial se caracterizaria pela situação de plena revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e a transmissão de informações em extraordinária velocidade; pelo processo de globalização não só da cultura mas também da economia e da política; pelo privilegiamento da iniciativa privada; pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos; pela maximalização das leis do mercado, ruptura de todas as fronteiras. No plano mais especificamente filosófico, pela crítica cerrada às formas de expressão da razão teórica da modernidade, propondo-se a desconstrução de todos os discursos por ela produzidos, todos colocados sob suspeita de serem metanarrativas por demais pretensiosas.

No entanto, de meu ponto de vista, este vagalhão neoliberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos, não instaura nenhuma pós-modernidade. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo, envolvido numa áurea ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que esta tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está podendo cumprir as promessas embutidas em seu projeto civilizatório. No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana, em que pesem as críticas que são feitas a sua forma de expressão até o século XIX.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte dos educadores não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma atenção

cerrada a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. O que me parece exigido pelo momento é uma postura de análise detida e vigilância crítica.

Prioridade e superação do ponto de vista epistemológico

Mas, ao mesmo tempo, impõe-se despriorizar a perspectiva epistemológica, excessivamente valorizada pela modernidade. É que ela é precedida da perspectiva axiológica, qual seja, a referência fundamental é a prática.

Assim, quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre uma forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica.

Esta opção não se dá por apego a uma metanarrativa mas porque o agir é a mediação construtora do ser, do homem. Para se falar do homem, não há como abordá-lo a partir de sua essência, mas necessariamente de seu agir.

Por isso, a educação enquanto uma prática deve ser equacionada não em relação ao ser do homem mas às modalidades de sua prática.

E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.

Por isso mesmo, a questão do campo do conhecimento pedagógico não pode se colocar de modo análogo ao caso do campo do conhecimento nas ciências naturais, ou seja, levando-se em conta apenas uma relação de pura inteligibilidade do sujeito sobre o objeto com vistas a uma manipulação técnica, desvelamento de causas eficientes, de determinações causais. Impõe-se o recurso à abordagem filosófica a fim de se delinearem finalidades, diretrizes, referências para a ação.

O saber é estratégia da prática...

Antes de se perguntar como o problema se coloca em relação ao conhecimento, é preciso saber qual o lugar que o conhecimento ocupa em nossa existência.

Sem dúvida, a substância do existir é a *prática*, enquanto o conhecimento tende naturalmente para a *teoria*. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana. Mesmo quando se está diante de um objeto puramente material, a sua "essência", enquanto conjunto de características mais ou menos fixas, só tem sentido enquanto capacidade de uma forma de atividade. Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz.

Nesse sentido, a consciência, o pensamento enquanto equipamento da subjetividade humana, nasceu embutida na própria prática do homem, originariamente na sua prática produtiva, pela qual garantia sua existência material, mantendo-a inserida num processo permanente de trocas com a natureza. Por isso, a esfera básica da existência humana é aquela do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. Esta esfera da prática produtiva constitui o universo do *fazer*.

Mas a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, sob o ponto de vista antropológico, expressão necessária de um *sujeito coletivo*, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais. Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas "sociedades" animais: um elemento específico interfere aqui, mais uma vez marcando

uma peculiaridade humana: a sociedade humana é atravessada e impregnada por um *coeficiente de poder*, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam, hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma *sociedade política*, uma *cidade*. Este coeficiente que marca as nossas relações sociais como relações políticas e que caracteriza nossa prática social envolve os indivíduos na *esfera do poder*.

Mas se a prática é prioritária e fundamental na configuração do modo de existir humano, impõe-se considerar que a prática humana tem suas especificidades, não se reduzindo nem ao determinismo onto-especialista da metafísica, nem ao mecanicismo naturalista da ciência, nem ao seu decorrente pragmatismo tecnicista. A prática tipicamente humana, que delinea seu modo de ser, não é a prática mecânica, transitiva; ao contrário, é uma *prática intencionalizada* marcada desde suas origens pela simbolização. É que, instaurando-se como prolongamento das forças energéticas instintivas, a subjetividade se constitui como um novo equipamento, próprio da nova espécie, transformando-se num instrumento de ação dos homens.

Vai ocorrer então que tanto a *prática produtiva* quanto a *prática política* só se tornam práticas humanas porque são atravessadas por uma terceira dimensão específica do agir humano: trata-se da *simbolização, da prática simbolizadora*. Com efeito, a atividade técnica de transformação da natureza só se torna viável na medida em que os homens, graças a seu equipamento de subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, lidando com eles para além de sua imediatez.

Pode-se sintetizar essa tomada dos homens sobre o mundo como uma *constituição do sentido*, a própria base de sua capacidade simbolizadora. Mas essa função simbolizadora não se faz nem pela explicitação de uma intuição imediata de uma essência, nem pela mera transposição da percepção empírica e transitiva dos órgãos dos sentidos, nem pela elaboração de um construtor puramente lógico-formal. O que se tem, de fato, é uma *construção histórica e coletiva do objeto pelos sujeitos*. O conhecimento individual se dá sobre um fundo de uma experiência radicalmente histórica e coletiva que lhe é anterior e que lhe serve de matriz placentária. Esse contexto, como que um tecido que vai se

complexificando pela contínua articulação de novas experiências, já tornadas possíveis pelas experiências passadas e acumuladas, é a *cultura*, uma das mediações concretas da existência dos homens. E a cultura é o *universo do saber*.

Podemos então equacionar a existência humana como se dando mediada pelo tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Como os três ângulos de um triângulo, esses três universos se complementam e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, a partir de sua própria especificidade.

E é nesse contexto que podemos entender as relações do conhecimento com o universo social. Com efeito, o conhecimento pressupõe um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento. Mas essa trama de relações sociais em que se tece a existência real dos homens, como já adiantamos, não se caracteriza apenas pela coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas “sociedades” animais! Um elemento específico interfere no social humano, o poder, tornando *política* a sociedade.

O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo.

A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens...

Como entender então a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente manifestam e concretizam a existência humana na realidade? Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que, ao superar a transitividade do instinto e com ela a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas ao mesmo tempo torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o...

Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar, do tecido desta, todos os focos da alienação.

A fecundidade do saber pedagógico pressupõe a força centrípeta do projeto educacional...

Mas quando analisamos a prática da educação em nosso contexto histórico, seja apoiando-nos em nossas experiências empíricas, seja

fundamentando-nos nas pesquisas científicas, um dos aspectos que mais chama a atenção é o seu caráter fragmentário. Esta fragmentação se expressa de várias formas.

Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal a sua visibilidade, é que conteúdos dos diversos componentes curriculares bem como as atividades didáticas não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam sua aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.

Além disso, as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em função da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim. Merece destaque, nesse âmbito, a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder. Nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que à divisão técnica do trabalho se sobrepõe uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder.

A desarticulação fragmentária se manifesta ainda na *dificuldade*, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, *de se articular os meios aos fins, de utilização dos recursos para a consecução dos objetivos essenciais*. Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para que se alcancem os fins essenciais do processo.

Outra expressão marcante dessa fragmentação se encontra na *verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes*. Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanicismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo que vai pronunciando um discurso teórico

esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador.

Finalmente, é possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada *a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microsocial com o macrosocial*. Tudo se passa como se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical.

A superação da fragmentação da prática da escola só será possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional*, entendido este como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos.

O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram sua articulação e convergência em torno de um sentido norteador. A explicitação e o delineamento desta intencionalidade constituem o fruto primacial da atividade teórica para a prática, exatamente em decorrência do fato que a prática humana, em geral, e a prática educacional, em particular, não podem ser práticas puramente mecânicas e transitivas. Daí a grande contribuição do saber também para o fazer pedagógico e para o poder educacional.

Só no campo de um projeto, o educador, enquanto profissional, poderá articular o seu projeto pessoal, existencial, ao projeto global da sociedade na qual se encontra, seja este um projeto universalizado, identificado com os interesses de todos, ou um projeto "egoístico", identificado com os interesses de poucos, ideologizado, caso em que o trabalho educacional ainda terá que se dar uma dimensão de crítica e de resistência.

Mas é ainda apenas sob condução de uma intencionalidade que a equipe dos agentes do trabalho escolar poderá constituir efetivamente uma equipe, ou seja, agir como um sujeito coletivo, superando as

idiosincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais. É que, incorporada por todos, é a intencionalidade que guia a ação e, sendo ela estabelecida em função do projeto universalizado da sociedade, não haverá como contrapor os interesses particulares aos interesses universais que estarão em jogo. O projeto viabiliza a instauração de um universo de relações sociais onde se desenvolvem as condições da cidadania e da democracia, entendidas estas como as duas referências fundamentais da existência dos seres humanos numa realidade histórica.

Também as demais manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado. A convergência dos meios aos fins, a integração das funções especializadas e, *at last but not at least*, a integração curricular. Conseqüentemente, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, inclusive no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade, definida esta a partir dos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos.

Mas o saber que intencionaria a ação pedagógica pressupõe que o conhecimento seja interdisciplinar...

Do que foi visto, podemos concluir que o saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, se tornando então instrumento do fazer, se propõe também como desvendamento dos nexos políticos do social, se tornando instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista esta sua complexidade: só pode mesmo exercer-se interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber, quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento

só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural.

O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. Mas impõe-se à ciência a necessidade de se efetivar como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber.

Tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade. E isto é válido tanto para as situações de ensino como de pesquisa. O desafio da multiplicidade, expressão da riqueza da manifestação do mundo em nossa experiência, não nos exige da exigência da unidade, garantia da significação especificamente humana do mundo que os homens inauguraram.

Mas se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. Com efeito, toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma *práxis* e, portanto, coloca as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar. A intervenção praxica é o correspondente social e concreto da concepção antropológica do homem como ser histórico e social, o que exige para sua prática subsídios produzidos por uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das Ciências Humanas, evitando-se assim a hipertrofia, tanto de uma fundamentação unidimensional como de uma intervenção puramente técnico-profissional.

O que não falar então da prática na esfera do ensino? A questão aqui se torna ainda mais crucial, dado o efeito multiplicador da ação pedagógica. A educação, em todas as suas dimensões, torna ainda mais patente a necessidade da postura interdisciplinar: tanto enquanto objeto

de conhecimento e de pesquisa como espaço e mediação de intervenção sócio-cultural.

Esta interdisciplinaridade exigida na esfera do pedagógico-educacional não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos da formação do cientista. Ela se impõe, à luz dos pressupostos anteriormente colocados, também com relação à formação do profissional, dos agentes sociais no sentido amplo. Na verdade, o que está em jogo é a formação do homem, mas o homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão... Não sem razão se pode dizer ainda que o projeto educacional se torna necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. O indivíduo precisa dele para superar sua condição de mera individualidade, alçando-se à condição de cidadão, membro da cidade; a sociedade precisa dele para estender a todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania, de modo a poder garantir a tessitura democrática de suas relações sociais.

Mas a interdisciplinaridade é passagem da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade...

Quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo que, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade.

Podemos nos aproximar mais dessa idéia, mediante algumas comparações com experiências análogas.

O exemplo do organismo biológico: visão organicista/funcionalista. Várias partes visando a um mesmo fim. Assinala convergência, articulação. Mas trata-se de um processo eminentemente mecânico, transitivo; as partes envolvidas não são sujeitos, não compartilham da elaboração do fim.

O caso da equipe de futebol, de uma partida! Todos visam a uma mesma finalidade, fica clara a articulação das partes, os jogadores são até treinados. É uma equipe. No entanto, a *performance* individual prevalece. Está presente o egoísmo da parte. A convergência é quase um subproduto.

O caso da união político-econômica da humanidade, até a incorporação dos conceitos: multinacional, transnacional, internacional... Várias nações, portadoras de particularidades, mas as decisões, os rumos são trançados, indo-se além dessas particularidades. Mas aqui o risco é que as partes sejam submetidas ao poder, à dominação pelo poder da totalidade, imposição de diretrizes, perda da identidade do particular.

Quando questionamos quanto ao caráter interdisciplinar da prática do conhecimento, é preciso ter bem presente que:

- é sempre articulação do todo com as partes;
- dos meios com os fins;
- é sempre em função da prática, do agir. O saber solto fica petrificado, esquematizado, volatizado;
- precisa sempre ser conduzido pela força interna de uma intencionalidade;
- a prática do conhecimento só pode se dar então como construção dos objetos pelo conhecimento;
- é fundamentalmente prática de pesquisa;
- aprender é, pois, pesquisar para construir, constrói-se pesquisando.

De tudo isso, pode-se concluir que a prática dos educadores é interdisciplinar se se desenvolve no âmbito de um projeto; só se sustenta num campo de forças e o que gera o campo de forças de um projeto educacional é a intervenção atuante de uma intencionalidade; a intencionalidade só se sustenta, por sua vez, na articulação das mediações históricas da existência humana.

Conclusão

A educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade se constitui no processo que deve levar do múltiplo ao uno. O processo educativo e seus fundamentos epistemológicos e axiológicos partem de uma multidisciplinaridade, de uma pluridisciplinaridade. É que, dadas nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares, mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso

chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior que a soma das partes.

RÉSUMÉ

Le texte situe la connaissance en général comme une stratégie de la pratique humaine et l'éducation comme pratique symbolique dont la légitimité ne se trouve que dans l'intentionnalisation de la pratique historique des hommes. Mais son efficacité est conditionnée à la présence active des forces d'un projet d'éducation.

Dans ce contexte, le savoir qui intentionnalise l'action pédagogique pressuppose que la connaissance soit interdisciplinaire, l'interdisciplinarité é tant le processus qui emmene de la multidisciplinarité du point de départ, à la transdisciplinarité du point d'arrivée.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- CASTRO, Armando et al. *Novas perspectivas das ciências do homem*. Lisboa: Editorial Presença, [1974]. (Col. Biblioteca de Ciências Humanas).
- FAZENDA, Inani C. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991. (Col. Educar).
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1970.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JAPIASSU, Hilton F. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1976. 2 v.
- PATTO, M. Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Magistério).
- _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 1994. (Col. Ensinar & Aprender).
- _____. A escola e a construção da cidadania. In: VÁRIOS. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, 1992. p. 9-14. (Coletânea CBE).
- _____. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*, v. 17, p. 29-40, jun. 1991.
- _____. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete L. de (Org). *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos*

filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Cortez, 1991, p.11-21.

TOZZI, Michel. (Org) Dossier: las sciences de l'éducation, quel intérêt pour le praticien? *Cahiers Pédagogiques*. n. 334, maio 1995, p. 11-61.

TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

*Maria da Graça Nicoletti Mizukami**

RESUMO

A formação do professor envolve aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. No presente momento, os estudos de caso têm apresentado importantes contribuições para a reflexão sobre essas questões. Os casos oferecem oportunidade para exame tanto das práticas diárias de sala de aula, de suas repercussões sobre a aprendizagem, assim como sobre o processo de construção do conhecimento em si mesmo.

1. Introdução

O professor é o principal mediador entre os conhecimentos historicamente construídos e os alunos. Conhecer quem é este profissional é fundamental para qualquer processo de intervenção que objetive a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, num sentido micro, e do processo educacional, num sentido macro. *Como é o professor que está atuando em nossas escolas? Quais são as suas características e suas origens socioeconômicas? Qual a sua trajetória ocupacional? Como esse professor foi formado? Qual a sua trajetória de formação? Como ele concebe sua prática pedagógica? Como planeja, dá aulas, avalia, se relaciona com seus alunos? Como se atualiza profissional-*

* Professora da Universidade Federal de São Carlos.

mente? Quais as suas relações com agências de formação continuada e, principalmente, com as instituições de ensino superior? Quais as instâncias de discussão de sua prática pedagógica no âmbito institucional e como ele percebe a necessidade de tal discussão? Esse professor tem expectativas em relação à universidade enquanto agência formadora e enquanto produtora de conhecimento, inclusive do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem e sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional? Em que tipos de temáticas e de atuação a universidade poderia contribuir para o seu aperfeiçoamento? Quais os conhecimentos básicos para o ensino? Quais os fundamentos desses conhecimentos básicos? Em que termos eles podem ser conceituados e operacionalizados? Quais os processos pedagógicos de reflexão e ação envolvidos? Como os professores refletem sua prática e como redimensionam, a partir desta reflexão, a sua atuação docente? Como se configura a sabedoria docente? Como ela pode ser considerada na melhoria de ensino?

Se, por um lado, há o problema de não haver respostas inequívocas e definitivas para tais questões, por outro há a vantagem de elas direcionarem investigações científicas e/ou experiências pedagógico-curriculares diversas, que têm apontado, principalmente, a partir dos anos 80, importantes contribuições na compreensão deste profissional. Tal compreensão, por sua vez, mais abrangente e menos distante do objeto investigado tem possibilitado a consideração de redimensionamentos do processo de formação básica e de formação continuada de professores, ao longo de seu processo de desenvolvimento e de socialização profissional.

Considerando, pois, o profissional professor, pretendo aqui analisar algumas contribuições de estudos/estudiosos da temática e, a partir delas, sugerir algumas das suas decorrências para programas de formação de professores. Mais especificamente, pretendo aqui analisar:

1. contribuições das pesquisas sobre o pensamento do professor;
2. teorizações pessoais do professor e as contribuições de Schön e sua epistemológica da prática;
3. contribuições de Shulman: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico;
4. contribuições das narrativas do professor e do estudo de casos para a sistematização de um conhecimento profissional; e

5. implicações curriculares de tais estudos.

2. Estudos sobre o pensamento do professor

Por pensamento do professor entendem-se processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre idéias, construção de significados etc. A análise da literatura atualmente existente revela diversidade de conceituação de abordagens, de pressupostos teóricos e metodológicos na investigação desta temática.

Embora haja tal diversidade de conceituação, há um denominador comum entre tais estudos, traduzido na preocupação que eles evidenciam em relação à maneira como o conhecimento é adquirido e usado pelo professor; ao processo de construção deste conhecimento; e às circunstâncias que afetam tanto a sua aquisição, quanto a sua construção e o seu uso.

Tais estudos, geralmente, apresentam concordância no que se refere às crenças e às teorias pessoais dos professores, servindo como base para suas práticas de sala de aula e para tomadas de decisões curriculares, embora explicitem não se conhecer bem a natureza de tal relacionamento.

Considerado como atividade profissional, o ensino envolve aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. Pode, pois, ser conceituado como atividade reflexiva. Os estudos sobre o pensamento do professor, sob a perspectiva de que o ensino consiste em atividade profissional, apresentam contribuições importantes, tais como as resumidas a seguir (Calderhead, 1987):

O ensino é descrito como um processo ativo. O conhecimento do professor é considerado como fonte para identificação e interpretação de situações profissionais e de respostas a elas. A conceituação de tal conhecimento, no entanto, varia entre os pesquisadores: teorias implícitas, base de conhecimento combinando diferentes fenômenos educacionais, repertório de esquemas etc.

A despeito de sua concepção, o conhecimento do professor parece estar baseado, de alguma forma, no conhecimento pessoal e no senso comum que ele traz consigo para os cursos de formação.

Pesquisas indicam que os professores parecem ter desenvolvido um corpo de conhecimentos profissionalmente relevantes, quer se refira ao conhecimento de conteúdo pedagógico, do currículo dos alunos, do material instrucional, quer se refira ao conhecimento do eu, do papel dos professores e das expectativas dos envolvidos na situação educacional. Neste contexto, as reflexões sobre a prática constituem formas de se perceber mais aguçadamente as situações de sala de aula e de desenvolver um repertório de respostas a tais situações. As percepções e as reações dos professores, ou seja, seus medos, angústias, expectativas, afetividade, por sua vez, interferem nesse processo e necessitam ser considerados e compreendidos.

O pensamento do professor é caracterizado como de natureza fluida e interativa. Professores lidam com uma multiplicidade de situações e informações, às vezes conflitantes entre si, e ensaiam mentalmente formas alternativas de conceituar e de responder a tais situações.

O pensamento do professor é de natureza complexa e é contextualizado.

3. As teorizações pessoais do professor e a contribuição da epistemologia da prática de D. Schön

De maneira geral, pode-se dizer que as pesquisas sobre processos de pensamento do professor são oriundas: a) da pesquisa sobre processos cognitivos (descendente de abordagens baseadas na concepção processo-produto), incluindo estudos sobre planejamento do professor, sobre pensamento interativo, sobre julgamento e sobre tomada de decisão; e b) das pesquisas sobre o conhecimento prático e teórico do professor (que têm suas raízes na pesquisa sobre currículo e sobre a formação de professores), que focalizam a mediação social e a influência de contextos sociais e institucionais no ensino e que se relacionam diretamente à aprendizagem dos professores, isto é, como eles adquirem conhecimentos.

Denomina-se *teorização do professor* ao processo pelo qual ele atribui significado à educação, ou seja, ao conjunto de crenças, imagens e construtos sobre o que constitui uma pessoa educada, sobre a natureza do conhecimento, sobre a sociedade, sobre formas de aprendizagem, sobre motivação e disciplina dos alunos, dentre outros.

As experiências e os significados que os indivíduos atribuem aos diferentes eventos, por sua vez, são pessoais: as teorias práticas dos professores, pois, diferem entre si. O ensino, sob esta perspectiva, pode ser considerado como uma atividade prática, guiada por alguma teoria. Os guias para a prática têm sido descritos na literatura como teorias de ação e teorias práticas de ensino (Argyris & Schön, 1978).

As práticas profissionais, manifestas em comportamento, contêm pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. As teorias práticas, frequentemente, são teorias implícitas e, às vezes, há conflitos entre tais teorias e as práticas profissionais. Os professores, por sua vez, operam na base de várias teorias da prática e quer estejam ou não conscientes de tais teorias, seu trabalho é racional, pelo fato de ser intencional. Eles aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., através de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores. Seu conhecimento, pois, é pessoal e particular para determinadas situações. Nesta perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional do professor.

Teorias práticas de ensino são estruturas conceituais e visões que oferecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem, de forma a serem efetivos. São princípios e proposições que subjazem às que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores. (Sanders & McCutcheon, 1986, p. 54-5)

De maneira geral, podem-se arrolar as seguintes concepções básicas emergentes em relação ao conhecimento do professor (Carter, 1992):

- é conhecimento prático e contextualizado, no sentido que é conhecimento de dilemas comuns que professores enfrentam em sua vida de sala de aula;
- é conhecimento pessoal, já que professores baseiam-se em suas compreensões pessoais de circunstâncias práticas nas quais trabalham;

- o conhecimento do conteúdo específico da área afeta o modo como o professor organiza a instrução e como ele representa e traduz o currículo para os estudantes.

Barnes (1992), por sua vez, analisando o conhecimento do professor, explicita que o mesmo consiste de construções do professor sobre seu trabalho, em termos de modelos ou quadros referenciais que, diferentemente de conhecimento, são ancorados em valores e são dinâmicos. São baseados em modelos implícitos de conhecimento. Os valores em pauta dizem respeito à vida para a qual os professores supõem estar preparando os alunos. Os quadros referenciais significantes contêm: pré-concepções (implícitas) sobre a natureza do que está ensinando, sobre a matéria que ensina e sobre a forma de interpretá-la; pré-concepções sobre o ensino e sobre como ele ocorre; pré-concepções sobre os estudantes (em geral e em relação a grupos particulares); crenças sobre prioridades e limitações inerentes aos contextos profissional e institucional e sobre a natureza de seu comprometimento profissional e com a continuidade de sua carreira. Os padrões de ensino, pois, são baseados em modelos implícitos do que é conhecimento e de como ele é aprendido. O *ethos* da escola, por sua vez, assim como grupos de filiação dos professores, podem desempenhar um papel crítico no desenvolvimento do quadro referencial.

A aprendizagem pela experiência é um processo, porém, ainda não claramente compreendido.

O assim chamado ensino reflexivo implica que as crenças e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria, o conteúdo curricular, os alunos, a aprendizagem etc., estão na base de sua prática de sala de aula. O pensamento e as crenças são, pois, componentes básicos para as ações em sala de aula. A reflexão consiste, sob esta ótica, na oportunidade de eles se tornarem conscientes de tais crenças e hipóteses/suposições subjacentes às suas práticas. Trata-se, pois, do exame da validade de tal prática, de aprender a articular suas próprias compreensões e de reconhecê-las no seu desenvolvimento profissional.

Schön (1983,1987) propõe uma epistemologia da ação, o conhecimento-em-ação, explicitando duas formas de como o conhecimento da ação é adquirido:

- *reflexão-sobre-a-ação*: esta forma refere-se ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido às ações. Trata-se da reflexão que parece ser entendida em programas de formação de professores e em parte considerável sobre o ensino reflexivo.
- *reflexão-na-ação*: este termo é usado para aquelas interações com a experiência que resultam em formas – freqüentemente repentinas e não antecipadas – pelas quais nós vemos a experiência diferentemente. O cerne deste processo reside na reelaboração dos quadros referenciais do professor e implica em ver a situação de forma nova/diferente, como um resultado de mensagens inesperadas da prática. Desta nova ação, pode-se dizer que a reflexão é na ação. O *na ação* pode, segundo o autor, referir-se ou não a um momento específico atual.

Reflexão-sobre-a-ação e reflexão-na-ação são, pois, processos diferentes entre si e podem ser entendidos como meios de desenvolvimento do conhecimento sobre a prática.

Em face destas considerações, cabe aqui uma questão básica: *as formas de conhecimento fundacional (quer as dos fundamentos da educação, quer as das áreas conteúdos específicos) podem ser aprendidas, de forma significativa, independentemente da experiência de sala de aula?* Tal questão é básica e consistirá a primeira a ser considerada nas implicações educacionais e curriculares para a formação de professores, já que a reelaboração dos quadros referenciais implica a mediação entre teoria e prática, revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática. Os quadros de referências são permeados de valores, não são entidades discretas e constituem padrões que ajudam a organizar e a compreender eventos complexos dos quais se toma parte.

Diferentes pesquisas passaram a focalizar a reflexão do professor na e sobre a ação, na e sobre a prática. Schön (1991) usa o rótulo de *guinada reflexiva* para englobar questões referentes ao que e ao como os professores precisam conhecer. Trata-se, segundo o autor, da construção de uma epistemologia da prática, que contempla diferentes abordagens em relação à reflexão no processo de formação de professores, considerando: a) sobre o que é apropriado refletir, nos contextos ricos e complexos da prática, incluindo o que o praticante já conhece; b) em que

consiste a forma e/ou as formas apropriadas de observação e reflexão sobre a prática; c) o que constitui o rigor apropriado (validade e fidedignidade); e d) quais as dimensões éticas de tal tipo de investigação. São considerados pelo autor, pois, como desafio, questões atuais relativas ao fenômeno, à causalidade, à generalização e à ética.

Não há consenso, no entanto, no que se refere à conceituação de *professores reflexivos*.

Para Kennedy (apud Valli, 1992, p. XV), os professores reflexivos: a) concebem ensino como contextualizado, em relação ao qual eles devem fazer suas próprias escolhas sobre metas e práticas preferidas; b) constroem o conhecimento através de vários quadros de referência e de vários pontos de vista alternativos; c) constroem um conhecimento ambíguo, que favorece experiências pessoais, mas que também inclui teoria, pesquisa, valores, crenças etc. e é usado para analisar criticamente o ensino e para melhorá-lo continuamente.

Para Zeichner (apud Valli, 1992, p. XVI), há quatro paradigmas alternativos de educação de professores: behaviorista, personalista, tradicional e orientado para a investigação. O paradigma orientado para a investigação supõe que os bons professores agem habilidosamente e refletidamente em relação a temas éticos, políticos e pedagógicos envolvidos no dia-a-dia da aula.

Doyle (1990), por sua vez, coloca que o conhecimento básico para a preparação de profissionais reflexivos inclui conhecimento pessoal, conhecimento profissional de praticantes habilidosos e conhecimento proposicional de pesquisas sobre a sala de aula, das ciências sociais e do comportamento.

Grimmet (1988) analisa a reflexão como mediação instrumental da ação, como deliberação entre metas e visões do mundo e como experiência de reconstrução.

Tabachnick & Zeichner (1991) analisam quatro concepções de prática de ensino reflexivo: acadêmica, de eficiência social, desenvolvimentista e reconstrucionista social.

Valli (1992), por sua vez, considera reflexão como *orientação conceitual* e elabora uma síntese, considerando níveis de professor reflexivo. Para ela, o conteúdo da reflexão pode ser considerado em níveis que vão dos mais elementares aos mais complexos: instrução genérica e manejo de comportamentos derivados de ensino; instrução

genérica e manejo de comportamentos derivados de pesquisa sobre o ensino; desempenho pessoal no ensino; uma série de preocupações com o ensino; crescimento pessoal e temas relacionados; dimensões sociais e políticas da escolarização.

Para esta autora, a qualidade da reflexão vai desde a resposta a diretrizes externas até a problematização de metas e propósitos da escolarização à luz da justiça e de outros critérios éticos. Acautela em relação a programas de formação que têm ênfase genérica em direção à reflexão, nos quais o conteúdo da reflexão é imaterial e serve ao único propósito de tornar as ações dos professores mais conscientes e intencionais. Uma orientação reflexiva na preparação de professores implica, pois, em contemplar claramente o conteúdo, os processos e as atitudes valoradas na prática reflexiva. Ela admite que reflexão não é sinônimo de julgamento e que, muitas vezes, podem-se ensinar lições erradas.

4. As contribuições de L. Shulman: componentes da base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico

Shulman, preocupado com o papel do conhecimento no ensino, com os fundamentos da base de conhecimento para o ensino, com a conceituação e operacionalização de tais conhecimentos, com os processos pedagógicos de reflexão e ação envolvidos em como os professores refletem sua prática e como redimensionam, a partir de tal reflexão, a atuação docente, propõe dois referenciais para a investigação: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico.

4.1. Base de conhecimento

Base de conhecimento é entendida por Shulman (1987) como a intersecção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, como a capacidade do professor em transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos.

Em ensino, base de conhecimento é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino, por exemplo, ensinando matemática para uma classe de crianças de 10 anos, numa escola de centro da cidade ou ensinando literatura inglesa a uma classe de alunos de uma escola secundária particular de elite (Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 105-6).

A base de conhecimento pessoal é um modelo lógico de conhecimento para a base de conhecimento profissional para o ensino. É desenvolvida sob a perspectiva de que os professores adquirem um corpo de conhecimento profissional, que inclui tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. O conhecimento do conteúdo pedagógico, por sua vez, inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico em particular e o conhecimento dos princípios e técnicas referentes a esse ensino.

Influenciado tanto pelo conteúdo específico da disciplina quanto pelo conteúdo pedagógico, o conhecimento de conteúdo pedagógico emerge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os propósitos do ensino. Como essas espécies de conhecimento se relacionam umas às outras constitui, ainda, um mistério para nós (Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 118).

Entre os fundamentos desta base de conhecimento, temos: articulações entre a escolaridade e as experiências do professor; o processo de reflexão pedagógica, pelo qual o conhecimento do professor é configurado; teorias e/ou propostas relacionadas ao fenômeno educacional e ao processo de ensino-aprendizagem; resultados de pesquisas empíricas; conteúdos específicos de disciplinas curriculares; disciplinas e materiais, organização e funcionamento do processo educacional institucionalizado (currículo, livro-texto, organização escolar e financeira, estrutura de carreira etc.); pesquisas sobre escolarização; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que o professor faz; a sabedoria da prática.

Entre os diferentes tipos de conhecimentos nos quais os professores se apóiam quando estão tomando decisões em seus cursos, por sua vez, temos (Shulman, 1986-1987): *conhecimento de conteúdo específico* – compreensões do professor sobre os fatos ou conceitos dentro de um domínio, conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma disciplina estão organizados – estrutura substantiva – e dos cânones de evidência e prova que guiam a investigação em campo – estrutura sintática; *conhecimento de objetivos, metas e propósitos educacionais*; *conhecimento de outros conteúdos*; *conhecimento pedagógico geral*: conhecimento de princípios e técnicas que estão ligadas a um tópico ou a uma área de conteúdo específico, incluindo conhecimento de teorias e princípios de ensino e aprendizagem; conhecimento de princípios e técnicas de manejo de classe e de comportamento; *conhecimento dos alunos*: características e cognições dos alunos, bem como de aspectos motivacionais e desenvolvimentais e de aprendizagem dos alunos; *conhecimento curricular*: compreensões dos programas e materiais delineados para o ensino de tópicos particulares e de assuntos num dado nível; *conhecimento de conteúdo pedagógico*: tipo de conhecimento com feição característica, pois implica conhecimento específico da área; resultados de pesquisas com professores iniciantes mostram que os professores – tanto na preparação para o ensino de um tópico específico do conteúdo quanto durante o processo de ensino – acabam desenvolvendo um novo tipo de conhecimento da área específica, o qual é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados de outras áreas do contexto etc.), denominados conhecimentos de conteúdo pedagógico. Trata-se de um novo tipo de conhecimento porque

incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento de conteúdo pedagógico eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica do conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações (...) as formas de representar e formular a matéria que a tornam compreensível aos outros (...) também incluo uma compreensão do que torna aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções

dos estudantes de diferentes idades e *backgrounds* que eles trazem para as situações de aprendizagem. (Shulman, 1986, p. 9)

Tal tipo de conhecimento não é um repertório de múltiplas representações, sendo caracterizado pela forma de pensamento que facilita a geração dessas transformações, ou seja, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

Quando você aprende (Biologia) para ensinar, você tem que conhecê-la muito bem, eu penso... Quando você aprende a ensinar, você tem de ser capaz de lidar com (...) 150 diferentes abordagens para isso, porque tem de ser capaz de lidar com a abordagem de cada um dos estudantes (...) Eles irão lhe perguntar sobre diferentes áreas e você tem de ser capaz de abordá-las a partir de seu referencial. Quando você aprende algo como um professor, você tem de aprender em termos de como você irá ensiná-lo, de como isso afetará os estudantes e de como eles serão capazes de entender isso... (Wilson, Shulman & Richert 1987, p. 104)

A compreensão da área específica é, pois, imprescindível. Formas significativas de comunicar conhecimento a outros são, igualmente, necessárias. Os professores devem ter, pois, os dois tipos de conhecimento: o conhecimento da área específica – conhecimento da área, tanto de forma geral quanto de suas particularidades – e o conhecimento de como ajudar os estudantes a compreender tal área.

Shulman (1986), ao analisar as pesquisas sobre o pensamento do professor, afirma que, embora mais promissoras quanto à compreensão dos papéis do conhecimento no ensino, elas têm focalizado, primariamente, processos cognitivos gerais que transcendem as particularidades das disciplinas e oferecem pouca contribuição sobre o papel desempenhado pela compreensão do conhecimento específico da área do professor.

Mrs. Warfel, enquanto planejando sua aula de Literatura Americana para o quinto período, não pensa sobre ensino de uma forma geral. Ao invés disso, ela pensa sobre como ensinar *Moby Dick* ou *A cor púrpura* para um grupo particular de alunos, que aprendem de uma forma particular, em um particular período do dia. Enquanto se pode

inferir de estudos do pensamento dos professores que os mesmos têm conhecimento de seus estudantes, de seu currículo, de processos de aprendizagem que são usados para tomar decisões, permanece obscuro o que eles sabem sobre a matéria e como escolheram representar a matéria durante a instrução (Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 107-8).

[Os autores denominam tal fosso na literatura de paradigma desaparecido.]

Em sua necessária simplificação da complexidade do ensino de sala de aula, investigadores ignoraram um aspecto central da vida de sala: o conteúdo da instrução, a matéria... Ocasionalmente a matéria entra na pesquisa como um contexto variável, uma característica de controle para subdivisão do conjunto de dados em termos de categorias de conteúdo (...) mas nenhuma focaliza o conteúdo da matéria por si só. Nenhuma delas investigou como a matéria foi transformada do conhecimento do professor para o conteúdo da instrução. Tampouco perguntaram como formulações particulares de conteúdo estavam relacionadas ao que os estudantes vieram a saber ou a construir erroneamente. (Shulman, 1986, p. 8)

No desenvolvimento de estudos com professores experientes e iniciantes, no Teacher Project Stanford, o autor e colaboradores procuraram investigar os conhecimentos de professores iniciantes em relação ao conteúdo específico de suas áreas: como os professores sabem sobre a matéria que ensinam; onde e como adquiriram tal conhecimento; como e por que esse conhecimento é transformado em ensino e como ele é usado em instrução em sala de aula. Na transição de estudantes para professores, eles procuram formas de explicar o conteúdo de suas disciplinas para os alunos. Ao tentar comunicá-lo, eles são forçados a examinar suas concepções pessoais sobre o conteúdo, gerando representações da área específica de conhecimento que irão facilitar o desenvolvimento de compreensões nos seus alunos. Tais representações de conteúdo específico assumem, pois, várias formas: exemplos, analogias, metáforas, ilustrações, demonstrações etc.

4.2 O processo de raciocínio pedagógico

Trata-se de um processo de raciocínio e ação envolvendo seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Shulman, 1987, p. 327; Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 104-24).

Compreensão: o raciocínio pedagógico é iniciado com a compreensão, ou seja, com o entendimento crítico de conceitos da mesma disciplina e de disciplinas de domínios relacionados; compreensão de propósitos, da matéria, de sua estrutura, de idéias relacionadas – direta ou indiretamente – à disciplina em pauta.

Transformação: envolve *interpretação* (revisão de materiais instrucionais à luz das próprias compreensões do conteúdo específico da área), *representação* (repertório que inclui exemplos, analogias, atividades diferenciadas, ilustrações, metáforas, demonstrações, explicações etc., a ser usado de acordo com a situação, na transformação do conteúdo para instrução), *adaptação* (ajustamento dessa transformação às características dos alunos, em geral – estilos de aprendizagem, gênero, motivação, idade, conhecimentos prévios, etc.), *consideração de casos específicos* (adaptação do material e de procedimentos aos estudantes, específicos da classe). Esses processos produzem, conjuntamente, planos ou conjunto de estratégias para o ensino (aula, unidade de ensino, curso).

Instrução: consiste em manejo de classe, exposições, interações, trabalho em grupos, disciplina, humor, questionamento e outros aspectos do ensino ativo, tais como descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na classe.

Avaliação: ocorrendo tanto durante quanto após a instrução, consiste de checagem da compreensão dos alunos durante o ensino interativo, testagem da compreensão dos alunos ao final das unidades e avaliação do desempenho de cada aluno, assim como ajustamento às experiências.

Reflexão: consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, quando os professores avaliam seu próprio trabalho.

Nova compreensão: compreensão melhorada e enriquecida, formando um círculo completo, a partir do ponto de início; pode surgir lentamente, por acréscimo; uma experiência singular, por sua vez, pode produzir uma mudança, assim como pode não ocorrer mudança por longos períodos de tempo.

É importante, pois, a investigação desta área, de forma a se ter compreensão do conhecimento do professor. O conteúdo específico oferece o ponto central em todos os processos envolvidos na transformação e constitui o eixo do raciocínio pedagógico.

5. Em direção ao conhecimento profissional: as narrativas do professor e o estudo de casos

5.1. As narrativas do professor

As narrativas do professor estão relacionadas à construção e à reconstrução do conhecimento, na prática, pelo professor, assim como à importância do conhecimento prático no seu desenvolvimento profissional.

A investigação de narrativas do professor tem sido desenvolvida em torno de cinco temas básicos: crescimento, rejeição da dicotomia teórico-prática, colaboração, linguagem e comunicação e improvisação.

Ao se ouvirem histórias uns dos outros e ao se contarem as próprias, aprende-se a dar sentido às práticas de ensino como expressão do conhecimento pessoal prático, do conhecimento experiencial que está incorporado, das práticas de sala de aula e da própria vida. Trata-se, pois, de uma forma de entender os próprios referenciais e de, até mesmo, mudar a prática.

A prática, por sua vez, é aqui concebida como um referencial para construção e reconstrução do conhecimento. Não se trata de modelos ou soluções aos problemas de educação de professores, mas de histórias que iluminam as tensões que cada um experimenta ao viver histórias pessoais embebidas de histórias institucionais e culturais da educação de professores.

Para Clandinin (1993, p.178), a imersão no mundo dos professores não é a forma usual dos pesquisadores em relação à prática, mas é

a que se aproxima das formas de como o conhecimento do professor é construído, oferecendo-lhe oportunidade de analisar a prática, a teoria e de redimensionar constantemente a prática, aproximando-se do que seria entendido como conhecimento profissional do ensino. A autora não descarta a teoria. Ao enfatizar o conhecimento prático do professor, ela está apenas dando um peso a um aspecto até então desconsiderado, ou mesmo desvalorizado, na educação profissional. A investigação contínua, pois, passa a ser um processo de atribuir sentido à prática, através da construção e reconstrução da experiência.

A educação de professores como reconstrução é central a essa perspectiva, que insiste na necessidade de dar voz à experiência de todos os participantes. Cada participante, por sua vez, necessita igualmente escutar a multiplicidade de vozes dos envolvidos na situação.

Educação de professores é um processo de aprendizagem para contar e recortar histórias educacionais de professores e de alunos. É uma conversa sustentada, na qual nós necessitamos de muitas respostas para nossas histórias, de forma que possamos ser capazes de contá-las e recontá-las. Conversações com a teoria, pesquisa, condições sociais, grupos culturais diferentes, outros professores, crianças etc., permitem uma resposta ao ambiente e encorajam recontagem significativa....(Clandinin, 1993, p.219).

Sob esta perspectiva, as noções de professor iniciante e professor *expert* se dissolvem, pois se olha para a aprendizagem para ensinar como investigação em andamento, ao longo da vida do professor.

5.2. O estudo de casos

A literatura sobre formação de professores faz referências, de forma cada vez mais freqüente, ao uso de casos na educação profissional. O uso de casos – importante tanto para a criação e divulgação de uma linguagem como para a profissão de ensinar – deriva da concepção de construção e reconstrução do conhecimento pelo professor, assim como da importância do conhecimento sobre a e na prática e sobre a complexidade do ensino. Possibilita tempo disponível para que professores e alunos possam obter experiência significativa em sala de aula, de forma a compreender mais diretamente o que é ensino e o que

significa, realmente, tornar-se professor. Contorna, de forma eficiente, a dificuldade freqüente de se encontrarem materiais e métodos adequados que possam, efetivamente, comunicar aos professores em formação as complexidades do ato de ensinar.

O uso de casos parece oferecer oportunidades para exame e reflexão sobre a prática em sala de aula: está ligado à imagem de profissional e à epistemologia da prática, subjacentes aos programas de formação de professores; é considerado como uma instância da prática e não como um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, como também qual era a problemática do desempenho; é um instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomada de decisões – processos profissionais básicos.

O desafio a ser enfrentado consiste na representação do conteúdo, ou seja, em como retratar o ensino de forma a ajudar a formar compreensões apropriadas. Como protótipo, um caso deve ser plenamente elaborado: deve haver detalhes suficientes da história, de forma a possibilitar a compreensão da complexidade da situação original, assim como a interpretação de detalhes. O caso deve ser teoricamente especificado, ou seja, deve ser caso de algo em algum referencial.

A tarefa do aluno ao estudar os protótipos não é a de encontrar a resposta certa, mas a de interpretar a situação e compreender os temas teóricos envolvidos. (Doyle, 1990, p. 13)

(...) os estudos de caso foram escritos para capturar as formas pelas quais professores ensinam e planejam. Eles objetivam interpretar o ensino à luz dos contextos de sala de aula, escola e comunidade mais ampla. Como tais, eles desafiam seus leitores a compreender não somente o que ocorre na sala de aula, mas também o sentido que os participantes constroem a partir do que está acontecendo em salas de aulas e contextos institucionais mais amplos que dão forma e limitam o que está acontecendo. (Florio - Ruane & Clark, 1990, p. 27)

O caso tem de ser representativo das possibilidades de atuação em sala de aula, da complexidade do ensino e do que o futuro professor deverá aprender. Pode ajudá-lo a enfrentar as atividades de campo, com habilidades observacionais, interpretativas e críticas bem desenvolvidas. Pode igualmente ajudá-lo a tornar familiar um terreno culturalmente

estranho, a reconhecer os pontos de tensão, a evitar erros sérios, a ampliar seu repertório de estratégias, a usar estratégias diversificadas, a se preparar para um mundo ainda não familiar. Possibilita praticar julgamento profissional, ou seja, identificar opções para a ação e selecionar ações que forem pertinentes.

Conhecimento de caso é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Enquanto os casos, por si sós, são relatos de eventos ou de seqüência de eventos, o conhecimento que eles representam é o que faz deles casos. (Shulman, 1986, p. 11)

Cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, o qual leva em consideração os limites e as complexidades da situação de sala de aula. Usando casos como a base de deliberação e análise, eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possam compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino (...) trata-se, pois, de um novo fórum para engajamento de estudantes em investigação reflexiva em relação às suas práticas de ensino. (Shulman, 1990, p. 76)

O único denominador comum na literatura emergente sobre casos em educação é a importância a eles atribuída ao fato de retratarem a prática pedagógica e de prepararem o futuro professor com conhecimentos e habilidades necessários à análise e à intervenção em sala de aula.

A compreensão do que seja caso, focos e interpretações variam consideravelmente. As projeções quanto à necessidade de casos para a criação de uma linguagem comum também enfatizam direções diferentes. Os que advogam neutralidade e objetividade em relação aos casos, características típicas de uma generalização sobre problemas educacionais, independentemente de sua história e da teorização pessoal de seus participantes, manifestam uma visão que se enquadra na concepção de racionalidade técnica. As manifestações que se enquadram no que poderia ser chamado de *ensino reflexivo* analisam a unicidade da experiência na diversidade da prática educacional. A polêmica existente,

no entanto, relaciona-se mais especificamente à substituição da prática de ensino, em cursos de formação básica, pelo estudo dos casos.

6. Algumas implicações para os programas de educação de professores (formação básica e continuada)

- A consideração da formação profissional como um processo: o professor se forma no exercício da profissão;
- os cursos de formação básica estão formando o professor iniciante, que se desenvolverá e se socializará profissionalmente;
- a prática pedagógica como eixo da formação profissional;
- as escolas de ensino de diferentes modalidades e níveis como agências co-formadoras.
- os professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino como agentes formadores;
- a importância do conhecimento dos pares e da interação com os mesmos para o desenvolvimento profissional;
- a necessidade de parceria entre a universidade e as escolas de diferentes níveis e modalidades;
- uma nova configuração curricular que possibilite que diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento se integrem e se articulem aos fenômenos vividos;
- o ensino dos fundamentos da educação concebido de forma que estejam ligados aos conteúdos da instrução: não há sentido em separar disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas;
- a consideração dos fundamentos da educação como um conjunto de idéias e experiências através das quais são forjadas conexões entre o que os estudantes aprenderam nas diferentes áreas do conhecimento e o conhecimento pedagógico que estão aprendendo nas licenciaturas;
- a consideração dos casos como uma importante ferramenta para o ensino dos fundamentos. Os casos podem ser selecionados, seqüenciados. Referem-se a situações específicas e oferecem oportunidade para acrescentar a dimensão moral à intelectual;
- os fundamentos deveriam ser usados para criar imagens vívidas e atrativas do que é possível em educação;

- o trabalho de fundamentação deveria, continuamente, apresentar aos estudantes oportunidades de testar a correspondência entre os seus próprios pensamentos e o seu fazer e as imagens do possível que elas geram;
- a consideração dos valores, crenças, atitudes como elementos básicos para a postura do professor;
- a consideração da unicidade da aula.
- a complexidade do ambiente de sala de aula: multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade;
- a aprendizagem profissional relacionada ao uso de conhecimentos para lidar com situações frequentemente complexas;
- as decisões em sala de aula consideradas como compromisso entre múltiplos custos e benefícios, tomadas em todos os momentos da atividade do professor;
- a complexidade e a ambigüidade dos problemas enfrentados: os professores recorrem a conhecimentos especializados para analisá-los, interpretá-los, fazer julgamentos, tomar decisões e projetar ações em relação aos alunos;
- a construção e a significação do conhecimento, empreendidas pelo professor;
- o conhecimento em uso sendo situado, configurado e tornado significativo pelos contextos nos quais é adquirido e usado;
- a consideração que os diferentes tipos de conhecimento se interpenetram e não se excluem: eles se implicam mutuamente. Mais do que reduzir o conhecimento a um modelo simplista, importa considerar seu dinamismo e sua multidimensionalidade;
- a compreensão de que as resistências de aplicação da teoria talvez se devam, principalmente, ao fato de as teorias práticas do professor não serem consideradas, ficando as pesquisas acadêmicas, assim como as grandes formulações teóricas, externas à atuação docente e, além disso, muito distantes da sala de aula;
- as relações entre as especificidades da atividade docente e o conhecimento sobre a profissão;
- a importância do conhecimento de conteúdo pedagógico;
- o perigo do modismo: ao se considerar contraditoriamente reflexão como camisa-de-força e receituário, cai-se, novamente, nos mesmos

tipos de erros que se tentam superar: o das receitas e o da aceitação inquestionada de conteúdos.

RÉSUMÉ

La formation du professeur engage des aspects intentionnels, délibératifs et de résolution de problèmes. Au moment présent, les études de cas présentent d'importantes contributions pour la réflexion de ces questions. Les cas offrent l'opportunité de l'examen tant des pratiques journalières de la salle de classe, de ses repercussions sur l'apprentissage comme sur le processus de construction de la connaissance en elle-même.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Ma: Addison Wesley, 1978.
- BARNES, D. The significance of teacher's frames for teaching. In: RUSSEL, T., MUNBY, H. (Eds.). *Teachers and teaching*. Bristol, Pa: The Falmer Press, 1992, p. 9-32.
- CARTER, K. Creating cases for the development of teacher's knowledge. In: RUSSEL, T., MUNBY, H. (Eds.). *Teacher's and teaching*. Bristol, Pa: The Falmer Press, 1992, p. 109-23.
- CLANDININ, D. J. et alii. (Eds.). *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 1993.
- DOYLE, W. Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, v. 17, n. 1, 1990, p. 7-15.
- FLORIO-RUANE, S. & CLARK, C. M. Using case studies to enrich field experiences. *Teacher Education Quarterly*, v. 17, n. 1, 1990, p. 17-28.
- GRIMMET, P. P. & ERICKSON, G. L. (Eds.). *Reflection in teacher's education*. New York: Teacher's College Press, 1990.
- SANDERS, D. P. & McCUTCHEON, G. *Development of radical theories of teaching*. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 2, n. 1, p. 50-67m 1986.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN, D. *The reflective turn*. New York: Teachers College Press, 1991.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, J. H. *Case methods in teacher education*. San Francisco: Far West Laboratory, 1992.
- TABACHNICK, R. & ZEICHNER, K. M. (Eds.). *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*. London: Falmer Press, 1991.

VALLI, L. (Ed.). *Reflective teacher education*. Albany: State University of New York Press, 1992.

WILSON, S., SHULMAN, L. S. & RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teacher's thinking*. Great Britain: Cassell Educational Limited, 1987, p. 104-24.

APRENDER FAZENDO

A criança na lógica do trabalho rural*

Jadir de Moraes Pessoa**

“Cada época, cada sociedade tem um modo particular de representar a criança, revelando, mesmo sem ter consciência, um sistema de valores e de aspirações para com ela.”

(Maria das Graças Fleury, *O Popular*, 13/10/96, p. 12 A)

RESUMO

O trabalho agrícola, embora regido pela mesma lógica da acumulação capitalista, não se desenvolve exatamente da mesma forma que o trabalho industrial. Para agregar valor ao seu produto, o camponês é obrigado a despendar uma grande quantidade de trabalho, o seu próprio e de toda a sua família. Por isso, os filhos do agricultor não vivenciam o aprendizado para o trabalho como algo que primeiro se aprende para depois se fazer. Enquanto aprendem já fazem um trabalho de suma importância no conjunto do trabalho da família. Nisso não são diferentes os filhos dos parceiros dos assentamentos rurais. Também eles estão sujeitos à “auto-exploração da força de trabalho”. Mas apresentam pelo menos uma pequena diferença: ao participarem com suas famílias do processo de luta pela terra (ocupações e acampamentos), eles estão aprendendo, nesta mesma simultaneidade, a importância da propriedade da terra, para se ser agricultor.

As falas que aqui se cruzam

A base de dados e de leituras da reflexão que aqui se pretende fazer é a pesquisa para elaboração de tese sobre as ocupações de terra

* Comunicação feita em mesa-redonda coordenada pela CPT/IFAS, realizada na Faculdade de Educação, durante o evento *A cidade vai à UFG*, de 1996.

** Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da FE/UFG.

em Goiás, na década de 80, sob o título “A revanche camponesa: cotidiano e história em assentamentos de Goiás”. Como já se trata de uma história de pelo menos uma década, interessa-me muito aí, numa perspectiva de uma sócio-anthropologia do cotidiano, analisar o processo de produção e reprodução social nos assentamentos derivados daquelas ocupações. E aí, naturalmente, incluem-se as crianças, os adolescentes e jovens, filhos dos ocupantes/assentados. Muitos deles fizeram todo esse percurso e hoje trabalham com os pais no lote. Há outros que, tendo-o feito, casaram-se e permanecem na mesma terra ou se transferiram para outra região. Há outros tantos ainda que já nasceram no assentamento consolidado e já se encontram plenamente inseridos no cotidiano de vida e trabalho da família assentada. É desses diversos percursos que surgem as falas aqui consideradas, numa tentativa de interpretá-las com a minha própria fala. Uma coisa pode ser de antemão afirmada: esta história de luta pela terra em Goiás não é uma história só “de gente grande”. Como se verá, adolescentes, crianças pequenas, crianças de colo e até no ventre de suas mães passaram e estão passando pela experiência das ocupações de fazendas e da produção de alimentos e de símbolos e significados nos assentamentos goianos.

A lógica ilógica

Penso que uma boa discussão da questão – a criança na lógica do trabalho rural – passa por algumas perguntas sobre esta ‘lógica’. Existe uma “lógica do trabalho rural”? E, se existe, como ela se constitui, quais são as suas justificações e as suas contradições?

Com o vazio no marxismo clássico sobre a pequena produção agrícola, a partir do início dos anos 70, os neomarxistas Alexandre Tchayanov (russo), Jerzy Tepicht (polonês) e Claude Servolin (francesa) resolveram repensá-la. Construiu-se então o pressuposto de que a economia e a organização da produção no mundo camponês não se dão de acordo com as leis gerais da produção capitalista, especialmente no que diz respeito à produção industrial. Por exemplo, se o produtor camponês tivesse que ser remunerado pelas horas extras, a sua unidade

produtiva seria altamente deficitária e ele já teria desaparecido (Robert, 1986, p. 37-81).

É por isso que, em 1972, Claude Servolin já chamava a atenção para um aspecto que aparentemente é um detalhe, embora seja determinante na agricultura.

A agricultura é apenas a exploração pelo homem de certos processos biológicos: a reprodução e o crescimento dos vegetais e dos animais domesticados. O essencial da operação, quer dizer, a produção da matéria nutritiva, é completada pelos próprios organismos. O papel do homem se limita em suma a fornecer a esses organismos o conjunto das condições necessárias ao seu desenvolvimento e a colher os produtos. (Servolin, 1989, p. 37)

O grande momento produtivo para Servolin (1972) é, portanto, o momento do crescimento celular, animal e vegetal. Sendo o eixo fundamental, o processo biológico faz com que o trabalho agrícola guarde características de um *métier*, pois supõe um conhecimento: a vivência com a terra e as suas aptidões naturais. Por isso ele é refratário à absolutização da divisão do trabalho, mecanismo fundamental da produção industrial. O que surge de novo, então, na história dos agricultores em situação de assentamento é que agora eles têm mais liberdade para realizar essas descobertas. Muitos deles tinham sido agricultores que apenas executavam tarefas, agora podem fazer escolhas.

Para Alberto Passos Guimarães, “as leis econômicas atuam sobre o crescimento agrícola do mesmo modo como atuam sobre o crescimento industrial”, ou seja, também a agricultura passa da acumulação primitiva à acumulação capitalista, depois à concentração e centralização de capitais. Mas, guarda duas especificidades: tem a inteira dependência do solo e, portanto, da propriedade privada da terra, o que não acontece com a indústria; por suas raízes históricas, a agricultura capitalista se mantém em atraso crônico em relação à indústria.

As transformações tecnológicas são muito mais lentas na agricultura do que na indústria e, quando elas ocorrem, apenas beneficiam um segmento muito restrito dos produtores. Os agricultores, em sua imensa maioria, dispõem de pequenos recursos de capital; e suas forças produtivas, especialmente nos países subdesenvolvidos,

correspondem, em alguns aspectos, a formações econômicas anteriores ao capitalismo. (Guimarães, 1979, p. 231)

É nisso que reside o “ilógico” ou o contraditório do trabalho agrícola. Tomemos como exemplo a produção de queijo, requeijão, polvilho e farinha de mandioca, que são os produtos que mais agregam valor na comercialização dos assentados goianos. A entrega de leite *in natura* é inviável para o pequeno produtor devido ao sistema de quotas e aos baixos preços. E a mandioca é de fácil cultivo na região mas, sem beneficiamento, só teria comercialização razoável em grandes centros distantes. Já os quatro produtos deles derivados têm comercialização garantida, às vezes até mesmo na vizinhança, mas para que isso aconteça a família ou o grupo doméstico tem que se impor, o que é comumente chamado de “auto-exploração da força de trabalho”. Luiz Eduardo Soares (1981, p. 73) fala sobre ela nos seguintes termos:

A auto-exploração camponesa viabiliza a comercialização dos produtos agrícolas a custos baixos e, conseqüentemente, a transferência do sobre trabalho para a sociedade, via mercado. Beneficiam-se tanto os intermediários, articulados em extensa cadeia, representantes do capital comercial, quanto os detentores do capital industrial, na medida em que os preços reduzidos dos alimentos permitem o incremento da taxa de exploração da força de trabalho.

Isso evidencia a precariedade do trabalho rural e reforça ainda mais a utilização do trabalho infantil. Ele é muito mais enfático em países pobres ou em processo de desenvolvimento. Por esta razão, a propósito da coleta e quebra do babaçu no Maranhão, Leonarda Musumeci (1988) diz que, no âmbito do trabalho rural, as mulheres e as crianças são as “forças marginais das unidades domésticas”. Alberto Passos Guimarães cita ainda Clóvis Caldeira, dizendo:

Adscrita a baixo nível de rendimentos, a família rural vê-se compelida a utilizar todos os menores em idade de trabalhar. Nestas condições, o trabalho do menor, na quase generalidade dos casos,

afigura-se um meio de que se vale o chefe de família para contornar sua capacidade financeira de assalariar mão-de-obra. (Guimarães, 1979, p. 256)

No Brasil, os menores de 14 anos passaram de 1.894.278 em 1950 para 4.481.500 em 1975 (mais que o dobro) e, em termos relativos, passaram de 17,23 para 21,29% em relação ao efetivo ocupado na agricultura. Mesmo com a grande alteração demográfica no sentido campo-cidade das últimas décadas, ainda se estima que existem cerca de três milhões de crianças trabalhando no campo, a maioria “usada como mão-de-obra barata e explorada ao limite do insuportável”. Os setores mais acentuados dessa exploração são os canaviais, o sisal, as carvoarias, os seringais e a quebra de coco de babaçu. Em todos eles está excluída a frequência à escola e comprometida, em muitos casos, irremediavelmente, a saúde dessas crianças.¹

Pequenos ocupantes

Há um equívoco na história do movimento social rural no Brasil, no sentido de se reduzir, a cada conjuntura, a história das lutas camponesas à história das entidades ou dos mediadores. Em um dado momento essas lutas se reduzem à história do Partido Comunista; depois, à história da Igreja Católica, das Ligas Camponesas, dos sindicatos etc. Nesse sentido, atualmente, o grande e único sujeito de todas as ações no campo seria o MST. No caso da minha pesquisa, a grande tentação seria explicar a origem das ocupações de terra em Goiás, apenas na década de 80, com os seus sujeitos sociais saindo de um “ponto zero” localizado nas favelas e periferias das cidades.

Divergindo dessa perspectiva de análise, de base empirista, militante ou cronológica e geograficamente reducionista, tento mapear e compreender o sujeito histórico-social em foco (o ocupante de fazendas), primeiro, numa diacronia mais abrangente – uma “acumulação de suas lutas passadas” (Gehlen, 1991, p. 518). Mas é preciso admitir também que esse sujeito é engendrado em meio a um conjunto de “forças sociais” (Servolin, 1972, p. 54), sejam elas de natureza institucional, religiosa ou partidária, que, numa espécie de “gravidez histórica” ou de culminância na década de 80, constrangeram o movimento social rural goiano (e organizações políticas e religiosas

adjacentes) a redirecionar suas práticas em vista do acesso à terra. Deve-se levar em conta ainda que a década de 80 tem explicações em períodos bem mais remotos. Começa pela própria ocupação econômica do Estado de Goiás, a partir do final do séc. XVIII, raiz explicativa da chamada “vocação” latifundiária da região. E, no processo de efetiva formação sócio-econômica do Estado, a trajetória de exclusão do trabalhador rural, perpassada por ações governamentais, políticas e religiosas, vai constituindo lentamente as condições para a ruptura verificada na década de 80.

Ainda assim, considero como muito importantes algumas falas dos próprios ocupantes/assentados, que baseiam seu envolvimento com essa forma de luta pela terra a partir de preocupações (“politicamente incorretas”?), muito imediatas, do seu cotidiano pessoal e familiar. E aí, invariavelmente, os filhos são o fulcro dessas preocupações. Às vezes é o lado provedor do pai, o sustento da família, que aparece como justificativa, como fez o parceleiro do Assentamento Retiro e Velha (Itapirapuã), José Teodoro da Silva.

Eu ocupei essa terra, porque eu, pai de nove filhos, trabalhando de bóia-fria, eu não dava conta de tratar deles. Então pra não ver um filho meu crescer morando na cidade, passando *farta* das coisas, se tornando um bandido, *assartando* banco, fumando maconha, seqüestrando filhos dos outros, eu achei melhor ocupar uma área de terra pra manter a vida dos meus filhos, pra livrar eles dessas coisas do mundo. Então foi por isso.²

Além do aspecto do sustento, o informante fala também da educação dos filhos, especialmente no sentido de uma proteção dos mesmos em relação à imoralidade e à delinquência do ambiente urbano. Assim também explicou a sua ida para a terra, Lourenço Bueno, do Assentamento Rancho Grande (Município de Goiás):

Saí da roça com aquela atitude de mudar, filho estudar, porque não tinha assistência de escola também. Fui empregar. Fiquei quatro anos de guarda e não resolveu minha situação. Depois saí e fui pra roça de novo. Aluguei uma terra. Quando venceu o aluguel fiquei desapropriado de novo. Não tinha pra onde ir, voltei pro emprego de novo,

pra cidade. Fiquei mais seis anos no emprego. A dor de cabeça foi aumentando, porque meu filho, que eu queria tanto ver ele estudar, pegou acompanhar os maloqueiros, a gente morava naquelas vilas, porque no centro nós não dava conta de morar. Então ficava o meu filho acompanhando os maloqueiros³.

De modo que os filhos, de todas as idades ou ainda em projeto, são, indiscutivelmente, agentes consideráveis nesse processo de reprodução camponesa. A Profa. Maria José, do Assentamento Retiro e Velha (Itapirapuã), diz isso ainda com muito mais expressividade. As crianças são também ocupantes de fazenda. Diz a informante:

E aí, a gente tem que ter o cuidado também de não vir só homem também, porque só homem a polícia não respeita, porque de homem pra homem eles resolvem fácil. A gente tem que trazer as mulheres, as crianças, porque se tem mulher e crianças, a polícia pensa duas vezes antes de sair de pau em cima de todo mundo⁴.

E não é por acaso que os filhos de assentados são sempre em número razoável. Em questionário aplicado em três assentamentos (Rio Paraíso, em Jataí, e Rancho Grande e Mosquito, em Goiás), levantei o número de filhos por família e perguntei também qual o número de filhos que o parceleiro considera ideal para um casal hoje. Eis as respostas em valores médios:

	N.º de filhos	N.º ideal de filhos
Rio Paraíso	2,6	2,8
Rancho Grande	4,3	3,1
Mosquito	6,1	3,4
Média nos três assentamentos	4,3	3,1

Os parceleiros do Rio Paraíso têm uma prole menor e a sua média do número ideal de filhos de um casal, aumentada de 2,6 para 2,8, permite dizer que eles até se sentem com uma certa capacidade ociosa de geração de filhos. No Rancho Grande e no Mosquito é o contrário. O número idealizado de filhos é bem menor, mas com razão. Os dois

assentamentos já apresentam uma alta média de filhos por casal. A média de filhos no Mosquito é simplesmente o dobro da média no Rio Paraíso.⁵

Mão-de-obra polivalente

Para Afrânio Garcia (1983, p. 101), o fato de ser o chefe de família, como pequeno produtor, o responsável por prover a subsistência do grupo doméstico, não significa que o faça sozinho. Ele o faz organizando as tarefas dos membros da família – dele próprio, da esposa e dos filhos. Se o pequeno produtor utiliza a mão-de-obra externa, de um outro trabalhador, este se torna um “trabalhador pago”. Ou seja, o pequeno produtor tem que remunerá-lo ou retribuí-lo com o equivalente a uma unidade de tempo trabalhada – um dia de serviço. No caso do trabalho dos filhos não existe essa obrigação. Ele aparece como gratuito, uma “ajuda” que é prestada ao pai.

O roçado é o produto do trabalho coletivo da família, e é o pai que o encarna. O trabalho no roçado é o trabalho do pai. Se os filhos também trabalham, porque cumprem as mesmas tarefas produtivas que o pai, mais especificamente os filhos ajudam o pai, o que marca a subordinação de suas atividades no roçado à vontade do pai (p. 111).

O que Afrânio Garcia está dizendo sobre a produção familiar de modo geral pode ser perfeitamente notado nos assentamentos. O trabalho no lote é exclusivamente familiar. E ninguém está dispensado dele. Numa distribuição das tarefas por gênero e idade dentro da unidade de produção, entendida como cultivo e criação, há pelo menos três grandes grupos de atividades.

Alguns trabalhos dentro da parcela são feitos exclusivamente pelos adultos masculinos. O manuseio de ferramentas agrícolas, como machado, enxadão, enxada, é uma atribuição predominantemente do homem da casa. Dificilmente se verá uma carpideira puxada a cavalo no Mosquito e uma colheitadeira no Rio Paraíso, sendo operadas por mulheres.

Mas elas têm também o seu domínio exclusivo no mundo do trabalho rural. Os homens dos assentamentos estão ainda muito longe de assumir as tarefas desse segundo grupo, tais como lavar roupas, cozinhar, passar, cuidar de recém-nascidos, enfim, da lida geral da casa. O contrário é muito fácil de ser encontrado, ou seja, algumas mulheres atuando também na roça, às vezes até mesmo na enxada ou participando da colheita do arroz e do feijão. As diferenças de origem da população dos assentamentos produzem variantes interessantes quanto ao trabalho da mulher. No Rancho Grande e no Mosquito, de tradição mineira e goiana, a ordenha das vacas é um trabalho tipicamente masculino. Entre os gaúchos e catarinenses do Rio Paraíso, ele fica quase que exclusivamente sob a responsabilidade das mulheres.

Um terceiro grupo de atividades no lote é constituído por aquelas que são indistintamente feitas por adultos e crianças de ambos os sexos. São os casos, por exemplo, do trato dos animais domésticos, limpeza de quintal e o fabrico de derivados da mandioca. Esse último requer um esforço conjunto de todo o grupo doméstico e, não raro, de vizinhos, num verdadeiro mutirão que é retribuído na semana seguinte. “Desmanchar a mandioca” é um serviço feito por todos na mesma época, ou seja “durante a seca”. Daí a necessidade da entre-ajuda na vizinhança. A farinha de mandioca e o polvilho são importantes acessórios na culinária rústica goiana. Não chegam a ser elementos básicos como para as populações dos estados do Nordeste. Por isso mesmo, em Goiás, a sua produção não tem a especialização das “casas de farinha” (no Maranhão, “aviamentos”, conforme Musumeci, 1988, p. 254), na maioria dos casos, com rodas motorizadas, onde os nordestinos transformam a mandioca, quer para o consumo familiar, quer para a comercialização nas feiras (Meyer, 1979, p. 81-2). Entre os agricultores goianos se faz até mesmo uma “sobra da despesa” para a comercialização, a transformação da mandioca é feita dentro da própria casa, com mais frequência em uma varanda. É um serviço tradicionalmente de muitos braços e pouca especialização.

Participantes desse terceiro grupo de tarefas, as crianças são os polivalentes por excelência dentro do lote. No tempo que sobra da escola estão na roça com o pai, atuam com a mãe na lida da casa e às vezes são inteiramente responsabilizadas pelo trato dos animais domésticos. E ainda há pequenas incidências de casos em que uma criança assume com

exclusividade uma atribuição de gente grande. Alex, de 12 anos, filho de Divino Oscar, no Rancho Grande, é o titular da ordenha. Todo dia bem cedo tira vinte e cinco litros de leite de três vacas. E quando o pai precisa substituí-lo, a produção é sempre inferior a isso, reconhece Divino Oscar.

Wibson Ribeiro dos Santos chegou para o Assentamento São João da Lavrinha aos 10 anos e hoje com 15 faz todo tipo de serviço no lote junto com o pai. Vejamos como ele descreve um dia de trabalho na terra:

Levanto às seis horas, jogo milho paras galinhas, trato dos porcos, tiro o leite. Daí eu vou pra roça, vou ajudar meu pai. Daí eu chego às cinco horas, debulho milho paras galinhas, trato das criação de novo, daí é jantar e dormir.⁶

Também as crianças do sexo feminino trabalham na roça. Leocina Rodrigues da Cruz aos oito anos já era ocupante de fazenda no mesmo grupo, junto com sua família. Hoje, com 13 anos, diz preferir o trabalho na roça, por ser menos repetitivo. Diz que faz “de tudo” e dá os seus exemplos:

Ajudo meu pai na roça, em casa. Capinar, roçar, plantar. Em casa eu lavo *vazia*, lavo roupa, faço comida. Agora, na roça, a gente faz tudo: a gente capina, a gente ajuda a plantar, a gente engajoba, ajuda a bater. O milho também a gente ajuda a quebrar.⁷

Tomando-se os dados dos 30 questionários respondidos nos três assentamentos já citados e comparando-se o número de UTHs⁸ relativas ao trabalho do pai e da mãe e às relativas ao trabalho das crianças, tem-se, nos assentamentos atingidos, o seguinte quadro:

	U T H	U T H / filhos e netos
Mosquito	28	9,00 - 32,14%
Rancho Grande	29,8	14,33 - 48,08%
Rio Paraíso	25,25	3,25 - 12,87%
TOTAL	83,05	26,58 - 32,00%

Esse levantamento não considerou as diferenças de idade. Foram considerados os filhos que trabalham no lote. Apesar dessa imprecisão, ele já mostra uma situação muito interessante. O trabalho dos filhos representa 32% da mão-de-obra do lote, nos três assentamentos. No Rio Paraíso, onde há uma agricultura com um alto índice de mecanização, esse percentual cai para cerca de 13%, mas se aproxima dos 50% no Rancho Grande, que tem uma agricultura ainda tradicional.

Fazendo e aprendendo

Como quem conclui, sem necessariamente colocar um ponto final na discussão, quero dizer que no horizonte último de minha pesquisa “A revanche camponesa” está uma pergunta sobre o significado das ocupações e dos assentamentos para a história do campesinato goiano. Ou seja, essa forma de luta pela posse da terra deságua em uma nova identidade camponesa em Goiás ou trata-se apenas de uma busca desesperada de reprodução social? Na perspectiva de uma resposta positiva de que existe, ainda que em processo, constituindo-se entre rupturas e continuidades, um novo camponês em nosso Estado, uma das principais justificativas percebidas é quanto ao aspecto pedagógico dessa forma de luta política no campo. Naturalmente não irei aqui tratar da escolarização dentro dos assentamentos, o que, aliás, é sempre muito valorizado pelos agricultores em busca da “terra de trabalho”. Muitas vezes, ainda na condição de acampamento em beira de estrada⁹, já se iniciam os primeiros exercícios de ensinar e aprender. Indo além dessa perspectiva escolar formal, há ainda duas outras manifestações, nitidamente de docência, que se dão no cotidiano de trabalho e de reprodução social no assentamento.

A primeira delas destaca o fato de que não existe uma sucessão cronológica – aprender, depois fazer – no processo de socialização camponesa. O processo de aprendizagem sobre os costumes da família e para o trabalho não é necessariamente um processo explícito de ensinar e aprender. Essa consciência de simultaneidade os trabalhadores em luta pela terra já a têm desde os primeiros passos de sua organização, como mostra o depoimento de um dos líderes do Assentamento Mosquito, já com uma década de instalação.

Interessante! Nunca me passou pela cabeça instruir um filho meu para ele participar na luta de algum movimento. Mas se você entrevistar um dos meus meninos você vai dizer que ele sabe tudo sobre a luta. Eles estão vendo a nossa luta e aprendendo na nossa luta. Meu filho mais velho, mesmo durante a fase do acampamento, eu tinha que estar fora do acampamento nas questões de negociação, ele chegava pra mim e dizia: pai, o senhor pode ir que eu seguro as pontas aqui. E ele pegava a garrucha e ficava no meu lugar. E o pessoal tinha muita confiança nele.¹⁰

E depois de instalado o assentamento, enquanto aprendem, as crianças já são uma força de trabalho considerável dentro da unidade de produção e vivenciam esse processo não apenas por obediência às ordens do pai e da mãe, como também pela imitação do que eles fazem. Para Carlos Brandão (1990, p. 66-7), a propósito do trabalho de camponeses de um bairro rural em São Paulo,

o trabalho precoce, sob controle dos pais e irmãos mais velhos, é sempre definido como aprendizado dos princípios éticos e técnicos que regem a atividade produtiva essencial e também a vida de cada pessoa, individualmente (...). Ao mesmo tempo que é dever dos filhos para com os pais, o exercício do trabalho reveste-se de uma função pedagógica indispensável, a que os pais se obrigam como um dever essencial para com seus filhos.

A segunda diz respeito ao “projeto” dos ocupantes de fazendas, ainda que de modo fragmentado, já existente antes da ocupação, mas, redimensionado no cotidiano de aprendizagem na terra, depois da instalação do assentamento. Ou seja, eles ocuparam a terra para a produção de alimentos, para a reprodução social, para fugir do desemprego na cidade etc. Mas, na medida em que a família extensa ou o grupo doméstico vai aumentando com os casamentos dos filhos ou, na medida em que o potencial agricultável da terra vai decaindo, todo esse sonho pode ir se esfacelando. Assim, o assentamento não tenderia a se tornar uma nova etapa na “sucessão de fronteiras agrícolas”, de que fala Carlos Brandão (1986, p. 133-4) sobre o campesinato goiano?

Há sinais claros e otimistas de que isso não venha a acontecer nos assentamentos. Os assentados estão colocando seus filhos para estudar

em escolas agrícolas e estão procurando substituir as culturas tradicionais por outras de maior projeção no mercado. Também os filhos dos assentados têm apresentado uma tendência de permanência na terra. Como exemplo disso, pedi, em novembro e dezembro de 1995, a algumas pessoas dos três assentamentos abordados com mais detalhes em minha pesquisa, que tentassem se lembrar do maior número possível de casamentos já havidos nos respectivos assentamentos, fazendo a localização dos noivos, na época do casamento. Dos 52 casamentos ocorridos nos três assentamentos, 21 se deram entre jovens do próprio assentamento (40,4%); 7 foram casamentos entre assentamentos (13,5%), mas se referem somente ao Mosquito e Rancho Grande, que estão em uma região de cerca de 20 assentamentos mais ou menos vizinhos, em torno da cidade de Goiás; 13 foram casamentos em que o rapaz ou a moça se casaram dentro do próprio município (25%); e 11 casamentos indicam um deslocamento maior (21,1%).

Mas, se os filhos estão se casando e ficando na terra, advirá a fragmentação da mesma em herança. Também em relação a isso há uma tendência positiva, que indica que eles aprenderam bem a lição dos seus pais ocupantes. Muitos parceleiros dos assentamentos mais antigos têm liberado seus filhos, ainda jovens, do trabalho no lote, para participar de outros acampamentos e ocupações. Assim aconteceu com Zé Tiago, do Assentamento Retiro e Velha; com Pedro Minas e Milton Duarte, do Mosquito; com Onaldo e Geraldo, do São João da Lavrinha; com Margarida e João Marques (ex-parceleiro), do Rancho Grande; com Antônio Baiano da Estiva e muitos outros. Lindomar Barbosa Adorno e Luciano Borges têm apenas 19 anos. Foram ainda crianças com suas famílias para a ocupação e hoje Assentamento São João da Lavrinha. A partir de setembro de 1996, os dois passaram a fazer parte da ocupação da Fazenda Barra Preta, também no município de Goiás. Se se consolidar o assentamento (nessa ou numa outra ocupação futura), eles passarão também à condição de pequenos produtores rurais, aumentando, em vez de subtrair, o estoque de terras da família.

São, pois, indícios animadores de que os filhos dos assentados rurais venham a permanecer no trabalho dos pais, sucedendo-lhes no lote ou conquistando um outro, para o seu próprio trabalho e gerenciamento. Aprendizado fecundo para isso eles já estão tendo, enquanto

fazem com a família um trabalho que conta muito na unidade de produção.

RÉSUMÉ

Le travail agricole, quoique réglé par la même logique d'accumulation capitaliste, ne se déroule pas exactement comme le travail industriel. Pour ajouter une valeur à son produit, le paysan est obligé de dépenser une grande quantité de travail, soit le sien ou soit celui de sa famille. C'est pour ça que l'apprentissage du travail agricole ne se présente pas comme quelque chose qu'on apprend tout d'abord pour effectuer ensuite. Lors de leur apprentissage, les enfants d'agriculteur réalisent déjà un travail très important dans l'ensemble de la production familiale. Il en va de même pour les enfants des assentamentos. Ils sont aussi soumis à "l'auto-exploitation de la force de travail". Cependant ils présentent au moins une petite différence, car ils ont participé à la lutte pour la possession de la terre (occupations, campements) avec leur famille et y ont appris l'importance de la propriété de la terre pour qui veut devenir agriculteur.

NOTAS

- 1 Segundo a assessora de comunicação da CPT Nacional, Malu Maranhão. Ver Porantim, Ano XVIII, n. 189, CIMI Brasília, outubro de 1996. p. 10.
- 2 José Teodoro da Silva, "Zé Tiago", Retiro e Velha, 22/04/94.
- 3 Lourenço Bueno, 18/04/94.
- 4 Maria José Ferreira de Brito Costa, 23/04/94.
- 5 A média de filhos no Rio Paraíso é inferior à média nacional e a dos outros dois lhes é superior. No caso do Mosquito superior em muito. A média de filhos por mulher em idade fértil no Brasil, em 40 anos, caiu para menos da metade. Em 1960 a média era de 6,28; em 1970, 5,76; em 1980, 4,35; em 1990, 3,46 e em 1995, 2,52. IBGE, *Folha de São Paulo*, 08/09/91 e 06/09/96, p. 1-9.
- 6 Em depoimento na sua casa, no dia 14/10/96.
- 7 Em depoimento na escola do assentamento, no dia 14/10/96/
- 8 Unidade de Trabalho/Homem. Uma UTH é igual ao trabalho integral de uma pessoa adulta, durante um ano. É uma unidade de economia agrícola importante para calcular, por exemplo, o volume de mão-de-obra humana necessária em uma unidade de produção. No caso dos filhos, a dedução dessa unidade tem que levar em conta a capacidade de trabalho deles em relação a uma pessoa adulta e à subtração do tempo da escola. Às vezes são necessárias quatro crianças para somarem o equivalente a uma UTH.
- 9 Como ocorreu com os acampados da BR-153, na saída de Goiânia para Anápolis, na passagem de 1986 para 1987. Na ocasião o IBRACE (Instituto Brasil Central) desenvolveu no acampamento, a pedido dos próprios agricultores, um trabalho de alfabetização de adultos. Não foi organizado nada, devido à transitoriedade natural

da fase de acampamento. Posteriormente, quando o grupo ocupou a Fazenda Rancho Grande e se constituiu em assentamento, o mesmo instituto se encarregou da formação das professoras e do começo da escola.

10 Idem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Carlos R. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- _____. Parentes e parceiros: Relações de parentesco e relações familiares de produção entre camponeses de Diolândia. In: BRANDÃO, Carlos R. & RAMALHO, José R. *Campesinato goiano*. Goiânia: Ed. UFG, 1986.
- GARCIA Jr. Afrânio. *Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEHLEN, Ivaldo. *Terres de lutte et lutte por la terra: étude sur le mouvement social pour la terre et la réforme agraire au sud du Brésil, 1991*. Thèse (Doctorat en Sociologie) – Université de Paris-X.
- GUIMARÃES, Alberto P. *A crise agrária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MEYER, Doris Rinaldi. *A terra do santo e o mundo dos engenhos: Estudo de uma comunidade rural nordestina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MUSUMECI, Leonarda. *O mito da terra liberta*. São Paulo: ANPOCS, Vértice, 1988.
- ROBERT, Michel. *Sociologie rurale*. Paris: PUF, 1986. (Col. Que Sais-Je?).
- SERVOLIN, Claude. L'absorption de l'agriculture dans le mode de production capitaliste. In: TAVERNIER, Y; GERVAIS, M., SERVOLIN, C. (Orgs.). *L'univers politique des paysans de la France contemporaine*. Paris: Armand Colin, 1972, p. 41-7.
- _____. *L'agriculture moderne*. Paris: Éditions du Seuil, 1989.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Campesinato: ideologia e política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MEMÓRIA E IDENTIDADE: UM ESTUDO DE CASO E ALGUNS PONTOS PARA POLEMIZAR

*Míriam Bianca A. Ribeiro**

RESUMO

A relação entre memória e identidade é discutida neste texto, tendo como objeto o registro de entrevistas com duas mulheres de origem rural, atualmente residentes na capital. A questão de fundo é a polêmica em curso no campo das ciências humanas sobre a abordagem marxista de novos objetos, como a questão de gênero, de geração, da memória, da micro-história e da história oral.

1. Introdução

A polêmica corrente sobre a superação ou não do instrumental teórico fornecido pelo marxismo como capaz de responder aos desafios do nosso tempo, bem como de abordar os novos objetos colocados pela historiografia do nosso século, especialmente a francesa, tem sido recorrente na produção das ciências humanas. Novos tempos, novos temas, novos desafios ressuscitam antigos confrontos sob nova roupagem, hoje apresentados ao embate do marxismo e do pós-modernismo. Este artigo, considerados seus limites, pretende discutir essas relações a partir de uma experiência de pesquisa com fontes orais e a questão da memória.

Trata-se de um conjunto de entrevistas realizadas, em janeiro de 1993, em um bairro periférico de Goiânia com membros de uma família

* Mestre em História das Sociedades Agrárias pela UFG e professora da Faculdade de Educação da UFG.

de origem rural, compulsoriamente transferidos para a capital do Estado. Entrevistamos duas mulheres, mãe e filha, que residem na mesma casa.

Como base teórica para analisar a questão da memória nos apoiamos em M. Hawlbacks e seu conceito de memória-trabalho. Ao longo do exercício ficou evidente a impossibilidade de se considerar que a lembrança está conservada e armazenada no subconsciente e que “sobe” ao presente, quando necessário, como pretendia Bergson. Ao contrário, a memória é a reconstrução permanente do passado, pois lembrar refaz a idéia do que passou, considerando os novos elementos que a trajetória social e/ou individual possibilita. Nesse sentido, a linguagem assume o caráter de socialização da memória e explicita que todas as formas destas memórias têm base material coletiva. A lembrança é então considerada como socialmente condicionada e construída/reconstruída com a consciência presente.

Essa compreensão conceitual da memória abriu possibilidades de abordar as entrevistas a partir das bases materiais que condicionam a vida (e as falas) das entrevistadas, produzindo observações significativas. Ao longo do exercício, percebemos que o trabalho com novas fontes e novos objetos, como a questão da memória e das fontes orais, não é exclusividade de correntes que negam o marxismo. É possível abordar tais temas e fontes do ponto de vista do materialismo histórico. Discutir essa relação não é buscar a contemporização do confronto teórico, caindo na ambigüidade e no vazio. O particular e o geral, o individual e o coletivo, a diferença e a semelhança não são excludentes e ao mesmo tempo exclusivos de opções teóricas tão distintas. E mais: o tratamento interdisciplinar de um objeto de pesquisas não implica a diluição do conceito de ciência ou das ciências envolvidas.

É óbvio que não há a menor intenção de verticalizar todos esses temas neste texto. O que há é um exercício com fontes orais a partir do qual afloram questões que nos parecem significativas e sobre as quais seria interessante polemizar.

2. As entrevistadas

Dona Negrinha: negra de 65 anos, de uns 80 quilos ou mais. Nas ocasiões em que a vi estava com um pano branco fazendo as vezes do lenço, cobrindo a cabeça. Sempre de vestido, mãos grossas, chinelo,

caminhar lento e pesado. As partes inferiores das pernas e os pés cobertos com curativos para as varizes infeccionadas de uma enfermidade de toda a vida: o trabalho pesado e impróprio para mulheres. A voz grossa e baixa e a fala lenta. Os risos são tensos e tímidos, mas o olhar brilha muito quando fala da roça, do trabalho, das festas, das coisas que são sua vida. A lentidão, o tom baixo da fala é a constante quando fala da cidade, a não ser quando se irrita com a violência, a carestia, o desemprego, porque são ameaças à sua segurança e não são o fundamental em sua identidade. Nenhum enfeite no corpo, nenhuma ruga se destaca no rosto sério. Viúva, oito filhos de dois casamentos, quatro homens e quatro mulheres.

(um ou dois filhos)
D. N. *Ana*: negra de 32 anos, solteira, magra, fala com clareza, embora timidamente, no início. Parece não ter nenhum relacionamento afetivo mais estruturado e, aliás, nem quer falar muito nisso. Parece um tanto solitária. No dia de sua entrevista havia um sobrinho seu na casa e pareceram um pouco distantes. Em certas falas, especialmente sobre a cidade, havia uma explícita tentativa de falar bem e corretamente. Quando fala sobre o campo, o tom torna-se mais solto, mais alto, gesticula mais e fala termos rurais antes ausentes.

3. O contexto histórico

Há quatro gerações as famílias de Dona Negrinha/Ana e de Seu Pedro/D. Zica convivem. Os primeiros como agregados e os segundos como proprietários. A mãe e o pai de Dona Negrinha são a primeira geração e seus netos, a quarta.

Os fazendeiros já possuíam as terras de gerações anteriores e os pais de Dona Negrinha chegaram ao município de Silvânia na segunda década do século à procura de trabalho, posto serem município e região pólos de ocupação do Estado no período. Chegaram de alguma parte do Norte do país (as entrevistadas não situaram), desprovidos de qualquer propriedade e se empregaram como agregados (o casal e dois filhos mais velhos que D. Negrinha) no começo do século, quando da intensificação da ocupação/urbanização do sul do Estado por ocasião da construção da estrada de ferro.

Mas a família não foi empregada na cidade e sim no campo, onde permaneceram até sua expulsão definitiva para a cidade, em 1979. Um filho de D. Negrinha permanece trabalhando na fazenda de um dos filhos do patrão dela, onde também vive um casal de netos já integrados ao trabalho no campo. São, portanto, as quatro gerações de duas famílias em contato no campo: uma como proprietária, outra como agregada. Apesar da atração para a vinda da família para Silvânia (então, Bonfim) ter sido a estrada de ferro, esse contato não se deu diretamente, posto que a família foi para o trabalho agrícola, então intensificado pelo impulso exportador trazido pela construção da ferrovia.

4. A casa

O muro de concreto pré-moldado com altura de três lajes padrão deixava cair para a calçada folhagens de várias árvores que o quintal abriga. Pelas frestas, dava para se ver uma casa baixa no fundo do lote, pintada a cal e tinta azul bem clara, com telhas de barro já antigas como as paredes.

Entrando (depois de alguns cães latirem com meu barulho), caminhamos eu e Dona Negrinha pelo quintal repleto de animais domésticos (galinhas, angola, gato, um papagaio e os dois cães amarrados). Do lado esquerdo uma área cercada onde parece haver uma horta tomada pelo mato, do lado direito a cisterna que parece desativada, árvores frutíferas, alguns pés de café. Tudo varrido, chão limpo.

Na pequena área onde está o tanque de lavar roupa, um banco de madeira com buracos no meio chama a atenção. Fiquei sabendo depois que era um banco para realizar a fiação e a carda do algodão. A cozinha de fora da casa tem um fogão a lenha aparentemente desativado e armazena muitos objetos típicos do trabalho da fazenda: grandes ralos, tachos, tabuleiros, panela de ferro. Um caixote no chão está cheio da produção doméstica – o sabão de bola.

Na cozinha de dentro o fogão a gás, a geladeira, o armário com objetos de uso diário. A sala dividida em estar e jantar mistura e confronta tempos e espaços de forma impressionante: diante da TV está um tronco de árvore com plantas. Interessante que não haja nenhum

forro de crochê sobre os móveis e sob os objetos. Fui ver que o trabalho de D. Negrinha era o pesado da casa da fazenda e não as miudezas.

5. As entrevistas

A família em questão morou numa fazenda no município de Silvânia, durante as quatro gerações que citamos. A fazenda ainda existe hoje em dia e mantém sua atividade de lavoura de arroz, milho e soja, além da pecuária. Hoje, o número de empregados é bastante reduzido (um ou dois trabalhadores permanentes), se comparado ao tempo em que D. Negrinha tomava conta da fazenda, quando comandava entre 10 e 13 peões permanentes.

A maior responsabilidade sobre a fazenda era de D. Negrinha, na ausência quase que permanente dos proprietários. Toda sua vida foi dedicada a essa família, a essa fazenda. Quando da morte de Dona Dorina, esposa do Sr. Pedro, que assumiu as terras na época da vida produtiva de D. Negrinha, havia um pedido expresso dela (Dorina) para que, quando D. Negrinha quisesse deixar o trabalho da fazenda, pela idade e pelo cansaço, os filhos do dono da fazenda assumissem o compromisso de dar uma casa para a trabalhadora e seus filhos morarem em Goiânia. Seus filhos, aliás, foram vindo aos poucos para a capital para estudar, sendo a última a se transferir a filha caçula, Ana, que hoje é a única a morar com sua mãe. Um de seus filhos preferiu não estudar e permanecer na roça, no trabalho do campo. Hoje ele tem dois filhos e mora com a família como agregado de um filho do Sr. Pedro, patrão de D. Negrinha.

Porém, o filho mais velho do Sr. Pedro criou um conflito com D. Negrinha para provocar a saída dela da fazenda. Não era intenção dela abandonar a fazenda, mas foi subitamente obrigada a mudar para a cidade, por ordem do filho mais velho do dono da fazenda que passava a assumir o controle da situação e da fazenda.

Isto posto, trabalharemos com os tópicos levantados nas entrevistas e que permitem que se estabeleçam as relações entre memórias e acontecimentos, entre os tempos da memória e os personagens, entre memória e identidade.

5.1. As relações de propriedade

A família de D. Negrinha nunca possuiu terra mas sempre trabalhou nela. Os donos da fazenda quase não ficavam na roça e Dona Negrinha é quem dirigia o trabalho da casa, o trato com peões, a manutenção e o funcionamento do trabalho. Foi assim com a geração anterior a ela, quando sua mãe trabalhou na mesma fazenda. A expressão que ela usa é uma evidência de como ela enxergava as relações de propriedade no tempo em que morava na fazenda: “Eu morava dentro da casa mesmo, né... Nós que mandava na casa, nas coisas”.

Ela não enxerga aquele tempo como de exploração de seu trabalho e de seus filhos, como, aliás, havia sido com sua mãe. As relações desiguais eram amortecidas por um aparente acesso livre ao que precisava para sua manutenção e de seus filhos. Interessante que ela não se refere ao tempo em que vivia na fazenda como tempo de liberdade total ou de sua ausência. O tempo é o do trabalho – este, sim, dava sentido à sua existência e à sua permanência na roça. Ela não consegue verbalizar exatamente qual a relação de propriedade existente, porque esta era empanada por relações pseudofamiliares e afetivas entre proprietários e agregados e pelo acesso ao consumo do que a fazenda oferecia:

D. Negrinha: Não... Eu nunca tive salário lá não.
Se eu precisava de dinheiro, num caso de doença... me dava tudo, né. Não faltava nada pra mim, mas, salário eu não tinha .

Pergunta: A senhora acha que se, em vez de dar as coisas, dessem o salário era melhor ou pior?

D. Negrinha: Dá não. Eu num tinha despesa.

Fica evidente que são dois momentos distintos em sua memória: o tempo em que ela era produtiva na fazenda e o tempo em que o desgaste dos anos já a fazia desinteressante aos olhos do filho de seu patrão. O primeiro tempo é preservado como quase uma fantasia e lhe garante a sobrevivência psicológica e social na cidade em que vive

atualmente. O momento do confronto com o filho do patrão e que provocou sua vinda, o momento da ruptura, da dor, da constatação de que ela nunca foi proprietária de terra nenhuma, fazenda nenhuma.

Sobre o confronto ela quase não explica nada: “Gostava de lá, que eu gosto muito de roça. Até hoje, como se diz, num moro lá porque não tem. Porque se tivesse, né, morava na roça, num morava na cidade não. Mas aí, eu mais o filho dele num deu certo, viu?”

Nos momentos em que ela se refere ao confronto, a voz é muito mais baixa, mais lenta a fala, como se assumisse na voz a insignificância com que foi tratada pelo filho, a ponto de se referir ao fato de ser expulsa como “não precisa mais de mim”, numa demonstração clara de que sabe que foi usada, mas isso nunca chega a tocar a imagem da harmonia, produtividade, sociabilidade dos tempos em que “era útil” e trabalhava na fazenda.

Toda a idéia de expropriação a que foi submetida é transferida para um símbolo – o pilão – ao qual D. Negrinha se refere insistentemente como referencial de sua vida e trabalho na fazenda. Era um pilão que foi de sua mãe e passou por essas gerações sendo usado para os trabalhos na fazenda. No momento do confronto que resultou em sua vinda para a cidade, não foi possível trazer o pilão (ela não explica bem o porquê) que ficou na fazenda. Toda sua lamentação, seu sentimento de perda e expropriação, não aparece na expulsão em si, nem no fato de ter constatado que não valeu de nada ter construído a fazenda em décadas de trabalho, porque, enfim, está ela na cidade sem nada de seu. Tudo se transfere para o pilão, cuja perda ela sente profundamente:

Pergunta: Deixou o pilão pra trás e veio embora?

D. Negrinha: Eu sou uma pessoa assim: me contrariou eu nem quero discussão, nem quero nada, só quero ir embora. Então eu deixei meu pilão lá pra eles. E agora tá me fazendo falta, mas eu agora num tenho coragem de pedir, que eu deixei pra ele, né? Era da minha mãe. É o que eu sinto falta mesmo. Tanta coisa que a gente fazia com ele. Ele nem deixou eu trazer ele. Capaz que era dele, mas a gente trabalhava nele direto, eles nem

usava. Mas ficamos sem ele. Eu num ia brigar. Vai ver que era deles. Mas quem usava no serviço era nós. Mas ficou lá.

Sua expropriação lhe retirou a identidade, reconstruída pela memória de seu uso, sua fabricação, seu manejo. Ela transfere o confronto apropriação/expropriação para o pilão, passando a simbolizá-lo para resguardar a memória das coisas que fazia/faz sua identidade enquanto indivíduo útil.

Ana, a filha de D. Negrinha, guarda também dois momentos:

Ana: Então, a gente morava na fazenda, na sede mesmo. Minha mãe é que tomava conta. Praticamente era ela que era dona.

[A noção de “família grande”, que envolvia os donos e sua mãe, os filhos dos donos e Ana e seus irmãos, é presente na memória.]

Ana: A gente lá era igual uma família. Todo mundo junto. Era como família. Num tinha esse negócio ... como diz... nesta fazenda que tem a sede da fazenda, né ... as casas dos agregados separado. Lá num era assim não (...) era todo mundo junto. A casa era muito grande (...). Não tinha separação os filhos dele e nós dormia tudo junto.

Para Ana também ficou diluída a idéia de propriedade, no tempo em que sua mãe gerenciava a fazenda. A figura forte da mãe no trabalho, na direção era o referencial para a identidade com os filhos dos patrões. Só que o hiato entre o “tempo de harmonia” e o “tempo da cidade”, marcado pela ruptura com o filho do patrão e a expulsão, é visto diferentemente por Ana e D. Negrinha.

Como já disse, D. Negrinha se nega a ver qualquer possibilidade de exploração e a ruptura parece mais um caso pessoal do filho mais velho do patrão com ela, pois ela, um senhora de 65 anos, adoentada, precisava da identidade com “tempo de harmonia” e “tempo de trabalho” de sua vida adulta para manter-se na cidade. Mas, para Ana, uma jovem solteira, de 32 anos, que não vê perspectiva no estudo, no

trabalho como forma de obter o que quer, o que sonha, as coisas são diferentes. Ela verbaliza o que ocorreu, no caso da casa em que moram, atualmente, ao contrário de D. Negrinha, que se cala ou se esquivava em evasivas quando perguntada a respeito.

Ana: Então, a mãe deles disse que quando minha mãe quisesse (...) que era pra dar uma casa pra ela aqui, pra descansar. E foi quando eles compraram essa casa aqui pra ela. Só que essa casa aqui, compraram mas não passou pro nome dela não. (...) Até hoje tá aí, ele num passou.

[A casa parece sempre sob ameaça, na visão de Ana.]

Ana: É, fica meio suspenso. Eu, como se diz, eu num gosto nem de ficar pensando.

No tempo presente, as memórias são reconstruídas segundo a identidade rural de ambas, mas diferenciada também segundo o papel do tempo presente. D. Negrinha hoje tenta reproduzir no lote urbano em que mora uma amostragem do que era a fazenda. Lá, animais, plantas, hortaliças, objetos típicos de uso na fazenda (tear, roça, tábua de espremer queijo, banco para descaroçar o algodão etc), nenhum em uso atualmente. O tempo presente é também, para D. Negrinha, permeado por medos e incertezas. Mas não são vinculados ao passado e à expropriação. A insegurança é a da sociedade violenta, do desemprego, da perseguição aos pobres. Mas toda referência de D. Negrinha ao presente tem uma relação com o passado ‘harmônico’ da fazenda. O tempo da fazenda era sempre perfeito, segundo seus olhos de hoje. As relações de compra e venda, de consumo, por exemplo, são vistas como prejuízo para o trabalhador hoje, pois o trabalho na fazenda, não sendo visto como fonte de acumulação para o proprietário, não era tido como resultante em exploração. Daí, o que se consumia na fazenda era de graça, sem ônus: “O que mais eu achei ruim é que tudo tinha que tá comprando. É na roça, cê num precisava, o que cê queria cê pegava lá. (...) Acho que é esse negócio dessa compração, tudo é no dinheiro. Ih, não, passa fazendo conta.”

Dona Negrinha associa os problemas da sobrevivência na cidade ao fato de ter salário e ter que comprar para consumir. Não vê a questão da propriedade da terra como diferenciador, porque esta estava diluída ideologicamente pela idéia de família. No presente, a cidade é o oposto.

Também há em D. Negrinha o conhecimento de que se voltasse, não ia ser a mesma coisa. Sabe, ao seu modo, da expulsão do homem da terra, das conseqüências disso para a vida deles na cidade (a ilusão, o desemprego, o desespero). Sabe também que a roça de antes não é mais possível. Talvez por isso também preserve tanto o tempo de trabalho na fazenda, no seu passado: “Essas máquinas acabam com o serviço do povo (...) a gente vê terra grande com muito pouca gente. É um vaqueiro só o que tem, e mais uns dois agregado.”

O problema para ela não é a propriedade da terra e sim as máquinas que estragam a vida na roça, quando tantas pessoas se aglomeram sob seu comando.

Mas o presente para Ana é a luta pela sobrevivência aliada à ameaça de perder a casa. Da mesma forma, em relação à terra para o trabalho, ela assume o ideal de propriedade como ideal de tranquilidade e liberdade para ela e sua família. Também significa o resgate da memória do passado harmônico, produtivo, auto-suficiente, mas garantia da propriedade: “Eu, a gente gostava mesmo de ter uma chacrinha, assim só para gente mesmo, que fosse da gente mesmo. Que fosse pequena, mais perto. A gente, meus irmão, ter uma vaca, criar uns porco, que a minha mãe adora, ter umas plantas, fazer uma horta...”

Temos assim:

a) o tempo da harmonia, assumido por ambas como o tempo da vida em grande família e especialmente, para D. Negrinha, o “tempo de ser útil” ou o tempo do trabalho;

b) o tempo do conflito, assumido por Ana e negado por D. Negrinha;

c) o tempo presente, de sobrevivência pelo passado, para D. Negrinha e também para Ana, e de identidades diferenciadas entre as duas, na sua relação com a cidade;

d) o tempo futuro de resgate da identidade rural para ambas, com diferentes reconstruções da idéia de propriedade.

A noção de propriedade (assumida ou negada) perpassa todos os tempos das entrevistadas e se fecha na geração de uma possibilidade de

conflito explícito (pela posse da casa) com os membros da antiga “grande família”.

5.2. As relações de poder

Normalmente, a mulher trabalhadora rural, ou mesmo proprietária da terra, tem um papel muito significativo na manutenção da fazenda.

O trabalho feminino na roça é bastante pesado. A mulher se levanta antes dos homens, que já estão na roça ou no pasto antes das 5 da manhã, para preparar o café e, em seguida, o almoço servido até as 9 ou 10 horas da manhã. Realizam trabalhos pesados com enxada no quintal e horta, cuidam das criações de quintal e animais de guarda e de estimação, manejam o pilão e o monjolo, preparam carnes em grande quantidade para armazenamento, fazem a limpeza (que não é fácil na roça), deslocam-se para carregar água, cuidam das crianças, fazem o fio, o tecido e a roupa, fazem alimentos para estocagem como queijo, doces, biscoitos.

É claro que estamos nos referindo a fazendas que tornam isso possível e este era o caso da fazenda onde trabalhava D. Negrinha. Era mesmo um trabalho estafante e isto está estampado nas marcas que os anos deixaram em seu corpo.

Mas, no caso de D. Negrinha, há algumas peculiaridades interessantes. Ela era o que atualmente se chama de gerente da fazenda. Ela foi casada duas vezes, mas criou os filhos sozinha. É uma mulher forte, no corpo e na alma. Além dos trabalhos, então normais de uma mulher de roça, ela era quem respondia pela fazenda na ausência dos donos.

Coordenava a peãozada, dava as ordens no ritmo do trabalho, “impunha o respeito”. As fazendas da região tinham nela um referencial.

Ana: Então, minha mãe era praticamente a cabeça de lá. Ela que comandava tudo. (...)

Na colheita juntava todo mundo da redondeza, das outras fazendas. Cada vez fazia numa fazenda (...) Mas ficava todo mundo na fazenda da minha mãe (...) Ia todo mundo pra lá. Trabalhava nas outras fazendas, mas ia tudo pra lá.

Isso reforça ainda mais a identidade fundamental da pessoa de D. Negrinha com aquele tempo em que ela tinha importância. Hoje, como ela mesma diz de si mesma, após a ruptura com o filho do patrão: “Não precisa mais de mim”.

Hoje ela não comanda nem mais a vida dos filhos: “Se eu tivesse assim os meninos, se os meninos gostasse, eles até gosta mas depois que casa a gente não manda mais.”

Mesmo na questão moral, para ela fundamental como para as mulheres de seu tempo, é contestada por Ana: “Eu queria casá na Igreja, certinho. Mas, se num der, vamos ver o que vai dar. Se for pra amigar (...) Hoje em dia as coisas mudou muito. As mães têm que entender que as coisas mudou e aceitar os direitos das pessoas.”

E pensar que D. Negrinha era quem dizia a que horas começavam e terminavam as festas na fazenda, para as quais acorriam os moradores da região. Ou seja, fora do universo do trabalho, não tem peso nenhum nas relações interpessoais e sociais.

É interessante notar o papel de destaque que tinha uma mulher negra e não proprietária, como ela, na região. Para isso ocorrer e os patrões deixarem tanta responsabilidade (ela considerava-se dona, quem mandava) em suas mãos, ela deveria ter mesmo muito pulso.

Ana também tinha, enquanto criança, alguma ousadia, mas, ao que parece, mais retórica e intenção do que fato. Ela se referia a uma irmã de Sr. Pedro que era extremamente chata, arrogante e que abusava da paciência dela e de seus irmãos nos fins de semana, em que, na época de milho ou jabuticaba, reuniam-se visitas dos patrões na fazenda: “Mas ela era um purgante, ela era chata demais. Mas, nós num tava nem aí (...) Ela ia falando, a gente ia trabalhando, num tava nem aí.”

Havia uma irreverência que hoje já não é possível se manifestar nos empregos que Ana consegue.

Interessante notar, também, que quando chegavam as visitas, todos da família do agregado trabalhavam. Crianças, como Ana, trabalhavam intensamente para atender às necessidades do dia. Como diz Ana, se fazia pamonha de 10, 15 mãos de milho (cada mão de milho tem 60 espigas). “Mas, a gente trabalhava, nossa! Aquilo era o dia todo trabalhando (...) Porque tinha que fazer pro povo comer, pra ficar, pra repartir com os convidados e pra trazer pra cidade.”

Quando os convidados e patrões partiam para a cidade no final da tarde, todos, incluindo D. Negrinha, pareciam reconquistar o território e, outra vez, se achavam os donos da fazenda.

5.3 Memória e cultura

As relações de propriedade e de poder, discutidas anteriormente, aparecem entrelaçadas no universo da cultura. Tanto D. Negrinha quanto Ana têm suas principais referências culturais no mundo da roça e, apesar de viverem na cidade, quando se referem à vida na fazenda, ao lazer, aos costumes, à convivência, à alimentação, ao trabalho é que parecem reviver momentos em que se sentiam indivíduos com significados e identidade. Nestes momentos a questão da memória reconstruída também fica evidente. Para D. Negrinha, quase nada na cidade tem muita lógica, pois sua vida-trabalho está toda assentada no mundo rural. Para Ana, a necessidade de construir sua própria vida a obrigou a relacionar a memória da vida no campo e a convivência com as pessoas e a vida da cidade. É bastante significativo que, no momento em que falam do universo cultural da roça, a identidade entre as duas é plena. É quando os olhos brilham, a fala fica solta, alegre, ocorrem os risos, os gestos são mais expansivos. O contrário é a expressão da fala da cidade. O lazer, a cultura, a religiosidade são as lembranças mais felizes, pois é quando se estabelecem os laços de amizade, de solidariedade e a convivência é mais próxima.

Parece evidente outra vez que manter a identidade quando já não se vive na roça é reconstruir permanentemente a memória do tempo de felicidade. Mas trata-se de reconstrução como conceitua Hawlbacks e não abrir uma gaveta do passado, como pretendia Bergson. A todo tempo as relações com o presente e a vida urbana estão presentes, mas, sob o referencial do tempo de trabalho, de produtividade, de felicidade que viveram na roça.

Em alguns componentes da vida e da cultura da roça estão claras essas relações e o seu significado. Por exemplo, as festas são a principal forma de lazer e convivência na roça e a fazenda “de D. Negrinha” era o grande referencial para as “festações” da região. Era para lá que

acorririam os vizinhos, os peões, as crianças nas épocas de festa. E outra vez, o poder (real ou aparente) de D. Negrinha se estabelecia.

D. Negrinha: Lá era duro, mas que nós aproveitava, aproveitava era muito por lá.

Ana: Ah, que a gente mais adorava (...) é que toda época de São Pedro, São João, minha mãe fazia festa lá em casa (...) vinha gente de todo lugar, aquilo enchia de gente. Eles gostava de festa lá porque sabia que a gente era animado.

[Mas, sob as ordens de D. Negrinha, a festa tinha hora de acabar.]

Ana: Ia até minha mãe falar: olha, tá na hora! Tem que trabalhar cedo.

[Mas, a D. Negrinha na cidade tem medo das festas, pois já não as controla.]

D. Negrinha: Cê sabe que hoje em dia eu tenho medo de festa? Eu falo pra menina, a coisa que eu tenho mais medo mesmo é quando é aniversário dos meninos. No ano passado a Ana mais o Divino andou fazendo o aniversário deles, juntou os amigos e ... só vai gente de casa, porque se ocê convida gente de fora não dá não.

Reconstruir a memória é manter sua identidade também quando se fala das reuniões de mulheres para fiar e cardar o algodão. Era o mutirão feminino, quando as mulheres se reuniam, para trabalhar o algodão e para cantar, rezar, contar histórias. Outra vez, isso ocorria na “fazenda de D. Negrinha”.

D. Negrinha: Quando tinha mutirão de mulher, ela ia é fiar (chama carda). Ali umas já ia cardando, outras ia fiando, outras usava os novelo. Aí que era bom, todo mundo ali. (...) O bom era as conversa e quando ela cantava. Ih! Mas, como elas cantavam o tempo todo.

A divisão do trabalho entre as mulheres, no mutirão, era realizado num ambiente de solidariedade e convivência agradável de identidade entre elas. É claro que há que se considerar que certamente havia rugas, mas a narrativa de D. Negrinha não se refere a isso, pois interessa relembrar o que era bom. Hoje, ela não acha possível esse tipo de convivência no trabalho. Sabe que é na lei do “cada um por si”, na divisão social do trabalho na fábrica, no desemprego. Sabe também que não há possibilidade de se retomar o tempo perdido porque tem consciência de que as coisas mudam. E, mais uma vez, preservar a memória do tempo bom é garantir a sobrevivência da identidade.

D. Negrinha: Ah, agora não tem recomeço. O povo mudou tudo, cê vê, hoje quase ninguém mais tem roça, mudaram tudo pra cidade. A gente quase num vê gente na roça.

[A responsabilidade desse esfacelamento é atribuída à mecanização da lavoura e nunca à questão da propriedade da terra e da expulsão do homem da fazenda, como ocorreu com ela.]

D. Negrinha: Essas máquinas acaba com o serviço do povo. A senhora pode ir na fazenda que vê muito poucas pessoas (...) A gente vê terra grande com muito pouca gente. É vaqueiro só o que tem. E mais uns dois agregado só. Aquela homada acabou.

Para as crianças e jovens, as festas eram também um momento de reunião e alegria, de liberdade. Brincavam sim, mas trabalhavam duro. As festas eram um misto de farra e trabalho, tudo sob o comando de D. Negrinha. As festas ocorriam em ocasiões tradicionais e em situações cotidianas. Por exemplo, quando os donos da fazenda marcavam as pamonhadas com as visitas trazidas da cidade, o trabalho era triplicado, mas, quando eles partiam, a festa ocorria entre os “agregados” como se retomasse o controle do espaço da casa e da fazenda quando os proprietários se iam.

Ana: Às vezes, depois que eles iam embora, os meninos das outras fazenda juntava lá e a gente ainda ligava a radiola, minha mãe

fazia uma farofa, eles iam numa venda que tinha lá perto e comprava vinho. E aí, entrava na farofa e no vinho e caía na dança até...

Hoje, as relações de amizade não existem na vida de D. Negrinha. A vizinhança, que era fundamental na vida da família, hoje é quase desconhecida para D. Negrinha, que a ela assim se refere: “Ah, eu tenho umas amigas assim muito pouco, a gente quase não conhece ninguém agora, não tem costume, né!”

Para Ana, que tem que estabelecer novos laços para sobreviver na cidade, também não é fácil formar grupos de convivência.

Outro fator de aglutinação e identidade para D. Negrinha era a missa. Havia a devoção, é claro. Ela se diz católica desde criança. A missa semanal era um momento de encontro com os amigos, para se contar as novidades e rezar:

D. Negrinha: Lá quando eu ia (à missa), ia todo mundo (...) a gente ia com os vizinho, levava a gente de carro, assistia à missa lá (no patrimônio).

[Hoje, as coisas parecem diferentes]

D. Negrinha: As amigas que eu tenho aqui perto quase num vai em missa. (...) Eu vou mais é sozinha mesmo.

Nas festas, a música era tocada ao vivo, ou era tocada na “radiola velha”. Mãe e filha acham que a música caipira tocada nas festas da roça não têm nada a ver com a música sertaneja da atualidade. A preferência pela música caipira, de sanfona, é clara e parece vinculada à memória do tempo de alegrias e de suposta harmonia e à identidade com a roça. Ana conta que “tinha um pessoal aqui que tocava sanfona e tinha assim um radiola. (...) Era mais aqueles tipo de música de sanfona, de forró mesmo, daqueles antigo. (...) Essa que era a boa. O pessoal adorava ir em festa. E a meninada junto.”

A alimentação é outro componente desta memória cultural da vida na roça que forma a identidade da família. D. Negrinha cozinhava para

muita gente, nos dias de trabalho. Na colheita aumentava o número de trabalhadores para quem devia ser servido almoço, jantar, lanche. A comida das festas também ficava por conta dela, com a ajuda das crianças. Quando se mudou para a cidade, tentou sobreviver com a produção caseira de doces, mas não suportou a concorrência. Isso só vem reforçar a lembrança e a identidade do tempo da roça como o tempo da comida com sabor, que se fazia e se comia com prazer. D. Negrinha se refere a isso em vários momentos, resguardando que sempre que pode ela usa o fogão de lenha para cozinhar, mas a falta de madeira e seu estado de saúde a impedem de utilizá-lo com a frequência que gostaria. “A comida eu não acho diferente não. Tudo é a gente que faz, né! E tem fogão de lenha. A diferença é essa, né! (...) O feijão no fogão de lenha é outra coisa, né! Outro gosto.”

D. Negrinha renega a comida da cidade, chegando mesmo a somatizar essa repulsa à vida da cidade, transparecendo na alimentação: “Eu num posso com essas comida de hoje. Esses temperos eu num posso nem vê. Eu pego o alho mesmo e eu faço o tempero. E sem ser o alho grande, que não tem gosto de nada. Eu repuno mesmo. Enjôo o estômago.”

As outras formas de lazer e que compõem o universo cultural das entrevistadas de forma significativa eram as brincadeiras/brinquedos e os passeios de carro-de-boi.

Ambas identificam o ato de brincar com o ato de construir o brinquedo com os materiais disponíveis. Essa era a atividade quase sempre coletiva, que envolvia outras crianças. Isso se evidencia nas duas gerações.

D. Negrinha: Esse negócio de brinquedo a gente fazia de sabuco, de laranja, de barro. O carro-de-boi que tinha 14 ou 16 boi a gente fazia tudo de brinquedo. Ia no pé de milho, quando o vento dava e caía as espigas. (...) Da cana do milho fazia cavalo e ainda fazia as orelhinhas do bicho. Hoje, quem diz que menino faz isso? Boneca era de pano.

O momento de brincar era também o de se agrupar, de exercitar as habilidades. Para ambas, hoje o ato de brincar não fornece às crianças

as possibilidades de convivência e criatividade que o brincar da roça fornecia. Note-se, porém, que o trabalho infantil na roça é considerado normal e que brincar era para as horas vagas. A criança tinha obrigações a cumprir e responsabilidade dentro do trabalho da fazenda.

O passeio de carro-de-boi em visitas a parentes era a grande atividade das férias, que ocorriam após as colheitas. Era também um momento de convivência e de liberdade, posto que iam só os trabalhadores e seus filhos. Os proprietários não acompanhavam a viagem. Era um momento de ilusão de autonomia que hoje a memória reconstrói para resgatar a idéia de que aquele era mesmo um tempo de harmonia e tranqüilidade. O dever estava cumprido, a colheita realizada. Só então se sentiam no direito de ver os parentes, de passear. A noção de que o papel dos agregados era o trabalho é permanentemente preservada, sem que isso pareça obrigação. Era uma "responsabilidade coletiva". Por isso, o passeio tinha tanto sabor e sua preparação era também uma festa.

Hoje, a novela da TV emociona D. Negrinha quando mostra o carro-de-boi e seu tradicional barulho. A novela mostra como se carregavam as coisas e pessoas na roça e estabelece o vínculo com a memória/ identidade de D. Negrinha: "É, mais aquilo eu acho bom. O chiado... eu vejo novela e tenho saudade daquele tempo, nossa... Eta tempo bom mesmo."

Interessante notar a identidade das duas entrevistadas quando se referem à roça e as suas diferenças quando se referem à vida na cidade. Sobre a roça a linguagem é a mesma, o vocabulário, a expressão do olhar, a voz, a desenvoltura e a alegria de relembrar. No que se refere aos passeios isso é muito evidente. Note-se também o orgulho de ensinar à pessoa da cidade (a mim, no caso) as coisas da roça. Nos passeios a cavalo, por exemplo, utilizava-se o *sapicuá*, espécie de sacola que se colocava no animal para carregar a matula. O resgate do valor de seu conhecimento é motivo de satisfação para elas, pois a cidade que a ignora também é ignorante sobre as coisas da roça.

Não é por acaso que estas são as partes mais longas e descritivas das entrevistas. D. Negrinha demonstra isso nas longas exposições sobre como se curavam as doenças na roça. O seu saber é seu orgulho. Explica detalhadamente como se faz um curativo, um chá. Também se alonga na explicação de como se fabrica o pilão de toco-em-pé, seu grande sonho/símbolo de propriedade. Ela parece novamente a dona da

situação, nestes momentos. Ela conduz a entrevista. E, outra vez, está orgulhosa de seu conhecimento e da minha ignorância. Ela ri bastante a cada erro que cometo ao me referir a esses assuntos.

Mas, o quadro se inverte totalmente quando pergunto sobre a cidade. Se não pergunto, explico bem o objetivo e o que quero; não tenho resposta. O mínimo é para ela suficiente.

A quebra se dá quando pergunto se voltariam para a roça hoje. O real é indistigável, então. O choque entre a memória do tempo bom na roça e a realidade dolorida do tempo de cidade é transparente. Quer dizer, elas têm consciência de que aquilo já acabou, não tem volta e o que resta é a memória preservada, então, a qualquer custo.

RESUMO Pergunta: Quer dizer que se pudesse voltar, era agora...

D. Negrinha: Ah, era na hora ... mas, sem a terra a dificuldade é grande. Não dá mais... [Longo silêncio]. (...) Agora não tem mais recomeço (...)

Ana: Agora, pra voltá pra lá pra fazenda, onde a gente morou, não. Num é a mesma coisa não. Mudou tudo, até o estilo da fazenda eles mudou.

ABSTRACT

This text discusses the relationship between memory and identity having as object the tapescript of two interviews with two women from rural area, who are living in the capital at the moment. The background question is the current polemic about the marxist approach of new objects, as the questions such as gender, generation, memory, micro and oral history.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecleia. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Edusp.
 BORGES, Barsanulfo Gomides. *O despertar dos dormentes*. Goiânia: Ed. UFG, 1990.
 BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
 CABRAL, Álvaro, NICK, Eva. *Dicionário técnico de Psicologia*. 1. ed. São Paulo: Cultrix,
 D'ANDREA, Flávio Pontes. *Desenvolvimento da personalidade*. 1. ed. São Paulo: Ed. Difel, 1986.

A HISTÓRIA DE UMA ESCOLA PARA ÍNDIOS: COLÉGIO ISABEL (GOIÁS, 1870-1888)*

*David J. Caume***

RESUMO

O artigo analisa o processo de constituição, evolução e extinção do Colégio Isabel (1870-1888), fundado pelo Brigadeiro José Vieira Couto de Magalhães, na localidade de Leopoldina, norte da então Província de Goiás, procurando apontar os motivos que levaram à criação de uma escola para índios às margens do Rio Araguaia e articulando-os ao contexto histórico-social vivenciado por Goiás naquele momento. Ao longo do trabalho são delineadas as práticas e os discursos educativos que fundamentaram a práxis pedagógica desenvolvida no Colégio Isabel.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação em Goiás, catequese, Colégio Isabel.

1. Introdução

Procurando analisar as primeiras práticas educativas desenvolvidas no Estado configuradas na catequese, construí meu objeto de investigação: a história do Colégio Isabel fundado pelo Brigadeiro José Vieira Couto de Magalhães, em 1870, na localidade de Leopoldina, no norte da então Província de Goiás, com o objetivo de “ensaiar um melhor systema de catechese e civilização dos indigenas”, onde “os meninos das diversas tribus daquella região recebem os elementos de instrução religiosa e profissional”.¹

* O presente artigo constitui produto de uma pesquisa em História da Educação desenvolvida para a elaboração de minha monografia de conclusão do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior/Faculdade de Educação da UFG, sob a orientação da professora Andréa Ferreira Delgado.

** Mestre em Sociologia, professor na Escola de Agronomia da UFG.

A catequese dos índios, seja aquela desenvolvida por missionários jesuítas ou por civis, consistiu na experiência primeira de educação no Brasil.² A catequese constituiu um processo educativo na medida em que se propôs a transformar os costumes e formas de pensar e comportar dos índios; visava, portanto, efetuar uma mudança cultural, incorporando os índios aos padrões da cultura ocidental-cristã.

No sentido de historiar as práticas catequistas em Goiás, verificou-se que a passagem do século XVIII ao XIX apresentou significativas alterações das estratégias empregadas para “civilizar” os indígenas. O processo colonizador em Goiás evoluiu no sentido de progressivamente relegar a um segundo plano os métodos violentos de captura ou extermínio dos índios para a primazia do emprego da catequese e das estratégias educativas na relação dos brancos com os nativos de Goiás.

Verificar os motivos que levaram à fundação desta escola para índios às margens do Araguaia, articulando-os ao contexto histórico-social vivenciado pela Província de Goiás naquele momento, e delinear as práticas educativas que fundamentaram a práxis pedagógica desenvolvida no Colégio Isabel constituíram os objetivos centrais desta pesquisa histórica que tentarei sintetizar no presente artigo.

As fontes de pesquisa usadas no sentido de permitir essa reconstrução do contexto histórico e das práticas educativas desenvolvidas no Colégio Isabel são principalmente os documentos garimpados junto ao Museu das Bandeiras – na cidade de Goiás – e ao Arquivo Histórico de Goiás – em Goiânia, representados por relatórios dos presidentes provinciais apresentados à Assembléia Legislativa Provincial, ofícios e cartas diversas, recibos de despesas efetuadas e mapas demonstrativos dos alunos.

2. Colonização e catequese em Goiás

Torna-se necessário estabelecer as relações existentes entre o projeto colonizador português e a prática catequista empreendida tanto pelos padres jesuítas durante os séculos XVI-XVIII quanto, a partir da segunda metade do século XVIII, por civis e militares no Brasil. Acredito que somente pode-se compreender a catequese a partir de sua inserção num contexto mais amplo articulado aos interesses econômicos

da Coroa Portuguesa na exploração das riquezas coloniais e sua transformação em mercadoria, pois, como afirma Leonardi (1996, p. 231), “a expansão ibérica teve sempre essa duplicidade: sem deixar de ser uma atividade mercantilista, foi, também, profundamente ligada às idéias religiosas da época”.

Nessa perspectiva de análise, a colonização portuguesa no Brasil é entendida num sentido mais amplo, não meramente econômico, mas igualmente cultural. A colonização é analisada sob um enfoque multi-dimensional, enquanto “um processo ao mesmo tempo material e simbólico: as práticas econômicas dos seus agentes estão vinculadas aos seus meios de sobrevivência, à sua memória, aos seus modos de representação de si e dos outros, enfim aos seus desejos e esperanças” (Bosi, 1992, p. 377).

Em outras palavras, quero dizer que o interesse econômico português na Colônia somente poderia ser viabilizado no bojo de uma prática educativa, ou seja, através de uma ação concomitante no campo da cultura e da educação, da produção e reprodução de novos hábitos, costumes, idéias e comportamentos entre a população nativa. Bosi afirma que a ação colonizadora reinstaura e dialetiza três ordens: do cultivo, do culto e da cultura. Três ordens necessariamente articuladas entre si, na medida em que uma só se realiza em dependência da outra, pois, como afirma Pierre Bourdieu (1976, p. 130),

a riqueza, base última do poder, apenas pode exercer um poder, um poder durável, às expensas do capital simbólico. Dizendo de outra forma: o capital econômico apenas pode ser acumulado às expensas do capital simbólico, forma transformada, não reconhecível, e portanto suscetível de ser oficialmente reconhecida, das outras espécies de capital.

O projeto colonizador português para realizar seu fim último – a produção de mercadorias – necessitava produzir e reproduzir entre os indígenas nativos novas formas de pensar, agir e comportar-se compatíveis com a nova ordem econômica em construção. Nessa vertente da ação colonizadora (a ordem da cultura, nos termos de Bosi) é que atuou a catequese enquanto prática educativa.

Entendo que a prática da catequese na Província de Goiás pode ser analisada dentro dessa perspectiva, na medida em que, apesar de muitas

vezes não se dar no interior de um espaço institucionalizado, buscava transformar as crenças e costumes dos índios, moldando-as ao padrão cultural embasado na doutrina ocidental-cristã. Assim sendo, a catequese dos índios pode ser considerada como uma ação de caráter político-educativo, na medida em que “foi preciso ‘reduzi-los’; foi preciso ‘sujeitá-los’. Foi preciso usar de ações e instruções que transformassem suas mentes e gestos. Foi preciso fazer com que se transformassem em colonizados. Foi preciso educá-los” (Lopes, 1990, p. 59).

Os objetivos da catequese, inserida na lógica do processo colonizador português, podem ser sintetizados em dois principais: sob a dimensão religiosa, a idéia era efetuar a conversão cristã dos indígenas; concomitantemente, nessa ação, incorpora-se outra dimensão que interessava mais diretamente aos interesses do colonizador português: a transformação do índio em mão-de-obra útil ao empreendimento mercantil português.

Os limites deste trabalho não me permitem analisar em detalhes o processo de rompimento entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus. Interessa, porém, detectar os significados da expulsão dos jesuítas para a continuidade das práticas catequistas desenvolvidas por ordem de Portugal e mesmo após a Independência.

Embora a política pombalina empreendida a partir de meados do século XVIII representasse o afastamento dos jesuítas na execução da catequese no Brasil, esse processo, na prática, não resultou em grandes transformações. Isso porque, apesar de o trabalho passar a ser de responsabilidade de civis e militares, a lógica da catequese continuava a ser a mesma: docilizar os índios, adaptando-os às necessidades da produção mercantil. Lógica civilizadora que teve continuidade mesmo após nossa independência política em 1822, pois “... no século XIX a nação brasileira deixa de ser colônia de Portugal para se tornar, ela própria, colonialista em relação aos povos autóctones” (Leonardi, 1996, p. 41).

3. A política indigenista em Goiás no século XIX

Karasch (1992, p. 397) afirma que até o século XIX a política indigenista em Goiás tinha como objetivo central “livrar a capitania dos índios não assimilados e ao mesmo tempo trazê-los para debaixo da

autoridade da Igreja e do Estado como ‘filhos’ e leais vassallos dos monarcas portugueses”. A produção e a reprodução de fiéis, seja da Igreja ou da Coroa Portuguesa, eram o grande ideal da prática catequista durante o século XVIII.

Contudo, também em relação à “questão dos índios”, o projeto colonizador envolve idéias, práticas e comportamentos muitas vezes contraditórios. Em certos momentos, apesar de a Coroa e de os próprios governadores regionais indicarem o caminho da “civilização” e cristianização dos índios, os bandeirantes e colonos locais montavam milícias armadas no sentido de desocupar as áreas ocupadas pelos índios. Ou seja, o projeto colonizador, em relação às políticas indigenistas, representa um pêndulo que ora oscila para o uso da violência, ora para a adoção de práticas mais dóceis de domesticação dos índios, ainda que o fim fosse o mesmo: integrar os indígenas ao império da nova ordem mercantil enquanto força de trabalho produtiva.

A independência política de 1822 terá significativas conseqüências ao nível da política indigenista. Embora as concepções continuem sendo as mesmas – a conquista do índio para o “mundo civilizado” dos brancos –, há uma reordenação ao nível das estratégias usadas para atingir tal fim. Segundo Karasch, esse processo decorre das novas necessidades econômicas colocadas na Província em decorrência do esgotamento da exploração mineradora e da busca de novas alternativas de desenvolvimento. Nesse contexto coloca-se a questão da necessidade de força de trabalho, na medida em que a baixa disponibilidade de capitais dos empobrecidos fazendeiros da região impossibilitava a aquisição da então onerosa mão-de-obra africana.

Da mesma forma a imigração européia e asiática – estratégia adotada pelo Império para viabilizar o complexo cafeeiro – não era vista pelas autoridades da Província como uma solução plausível:

Nem parece consentâneo com a razão humana, quanto mais com os altos interesses d’um paiz, que busca a todo transe seguir os vestígios dos paizes Europeos, e professa a Religião Cristã, que nós, que temos tantos braços robustos e aclimatados em milhares de indígenas, que vagão nas nossas selvas, como animaes, aterrando os outros homens, procuremos na imigração estrangeira supprimento ás forças

braças de que depende a nossa lavoura. (Assis, Antero Cicero. *Relatório*, 1871)

A conversão do índio, enquanto força de trabalho necessária à viabilização dos novos empreendimentos econômicos na região, é o fator que passa a orientar a prática catequista na província. Os interesses econômicos locais se sobrepõem aos até então dominantes fatores religiosos e políticos ditados pela Coroa e pela Igreja Católica.

Essa nova conjuntura de interesses determinará na Província de Goiás, a partir das primeiras décadas do século XIX, a reorientação da política indigenista, com o privilegiamento de métodos de “domesticação” dos índios em detrimento da violência, representada por uma significativa expansão do serviço de catequese na Província, até então bastante incipiente, pois “a única atividade missionária significativa era a dos jesuítas, no norte, até 1759, quando foram expulsos de Goiás, à força” (Karasch, 1992, p. 398).

Mas tal política não significa que catequese e violência fossem métodos inconciliáveis, muito pelo contrário. A violência continuou sendo uma estratégia muito usada pelos colonizadores no sentido de ‘limpar’ as áreas necessárias à expansão do comércio e da agropecuária:

Na carencia de todos esses recursos, para não deixar de atender aos clamores da população, e mesmo para evitar que, em falta de providencias por parte da presidencia, não recorressem os particulares aos meios de violência e de extermínio contra os selvagens, lancei mão frequentes vezes dos destacamentos de tropa de linha ou da guarda nacional, segundo permittião as circumstancias. (Mello, Antonino Manoel de Aragão. *Aditamento de Relatório*, 1860)

O fato novo é que a educação dos indígenas através da catequese passa a ser o componente fundamental da política indigenista. É recorrente nos relatórios anuais dos presidentes da Província de Goiás, ao longo do século, a referência à necessidade de promover a “civilização” dos índios, na medida em que havia escassez de mão-de-obra para as atividades econômicas em expansão. A catequese seria o grande instrumento a ser utilizado no sentido de transformar o índio de

“problema” em força de trabalho, de “empecilho” em “agente do progresso”.

Se no norte só da Província calcula-se o numero de indigenas em mais de 20.000, se não é difficil trasel-as a civilização, ao trabalho, no seio mesmo da Província achareis novos elementos de vida, de progresso e melhoramento. (Pereira, Ernesto A. *Relatório*, 1869)

Outro elemento sempre presente nesses relatórios diz respeito à incapacidade da Província em comprar a força de trabalho do negro africano, seja pelo decréscimo crescente ao longo do século XIX do tráfico internacional, seja pelo elevado valor desses escravos. A baixa disponibilidade de capitais constituía um forte entrave à importação de mão-de-obra africana no período como solução para a questão da insuficiência de mão-de-obra.

A riqueza do Brasil consiste essencialmente na agricultura e esta não florescerá sem braços livres ou escravos. Os escravos, como sabeis, diminuem consideravelmente. A idéia humanitária da emancipação está no espirito de todos e apenas a diferença que separa os pensamentos consiste na escolha dos meios e no espaço de tempo. Os escravos não affluem para esta Província e pelo contrario, segundo sou informado, a exportação, ainda que pequena, é todavia maior que a importação. Parece pois, que com o braço escravo não poderemos contar. (Assis, Antero Cicero. *Relatório*, 1871)

Nesse contexto, a catequização dos indígenas é vista como o grande instrumento capaz de transformar o índio em força de trabalho.

Primeiramente, fazer com que os índios abandonassem sua vida nômade e se sedentarizassem em aldeias. Em seguida os missionários deveriam ensinar-lhes a doutrina cristã. Na década de 1859, outra preocupação oficial era o estabelecimento de escolas nas aldeias. Como recém-convertidos “civilizados”, os índios trabalhariam na derrubada de florestas e no cultivo de gêneros como o café e o açúcar. Outros aprenderiam ofícios, cuidariam do gado, trabalha-

riam no transporte fluvial (grifo do autor) ou forneceriam madeiras para os navios a vapor. (Karasch, 1992, p. 404).

Em síntese, a educação para a formação do trabalhador produtivo passa a orientar a estratégia catequista na Província e é, nesse contexto, que devemos compreender a fundação do Colégio Isabel por Couto de Magalhães em 1870. Nesta perspectiva, uma questão fundamental precisa ser melhor elucidada: qual era o contexto histórico-social da Província de Goiás em meados do século XIX que permeou a fundação do Colégio?

Uma das preocupações centrais das elites políticas da Província de Goiás, na segunda metade do século XIX, é sobretudo a busca da viabilização do comércio através dos rios Araguaia e Tocantins. Isto porque este período é marcado por uma profunda crise econômica na Província que provoca a reorientação das atividades econômicas, particularmente no desenvolvimento da agropecuária – o que dependia da possibilidade de escoamento da produção para os mercados nacional e internacional através de canais adequados.

Apesar de sucessivos governos abordarem tal questão, pouco avançou o projeto de navegação comercial ao longo dos rios Tocantins e Araguaia durante toda a primeira metade do século XIX. É apenas em meados do século passado que efetivamente começam a surgir iniciativas concretas no sentido de viabilizar o tão sonhado projeto de navegação fluvial. Vários fatores, contudo, atuavam no sentido de dificultar o empreendimento, como a falta de capitais, o ataque de índios, a ausência de habitantes ao longo dos rios, a precariedade das estradas que ligavam as vilas aos portos de embarque e a falta de trabalhadores qualificados para os serviços de navegação.

Na tentativa de superar essas dificuldades, o governo provincial adotou um conjunto de medidas: fundação de presídios ao longo dos rios, no sentido de fornecer proteção e segurança às expedições; estímulo à catequização dos índios, na perspectiva de assegurar uma mão-de-obra aos serviços de navegação; isenção de dízimos às pessoas que povoassem as margens dos rios Maranhão, Araguaia e Tocantins, visando garantir o abastecimento das expedições que se dirigiam para o Norte; e a criação de sociedades mercantis como meio de superar a escassez de capital então vigente (Funes, 1986).

Nesse sentido, a política indigenista implementada na região – seja formando os trabalhadores necessários à tripulação dos barcos e ao abastecimento das grandes fazendas da região através da catequese, seja expulsando os índios para áreas cada vez mais afastadas das margens dos rios – está intimamente relacionada à questão da navegação dos rios Araguaia e Tocantins, vista como uma saída para a decadência e o isolamento da Província, vinculada à expansão da atividade pecuária na região norte de Goiás.

Os obstáculos à navegação no Araguaia fizeram com que o comércio fluvial permanecesse praticamente estagnado até a metade da década de 60. Esse quadro começa a se alterar na administração de José Vieira Couto de Magalhães (1862-1863), que passa a defender ardorosamente o comércio pelo Araguaia como meio de tirar a Província do estado de crise econômica em que se encontrava.

Constituiu uma verdadeira obsessão para Couto de Magalhães o desenvolvimento do Brasil Central através da navegação comercial nos rios Araguaia e Tocantins (ligando a província ao norte do país) e Taquari (ligando a província ao sul do país). Depois de estudos, Couto de Magalhães concluiu que a navegação pelo Araguaia deveria ser a preferencial, pois possibilitaria colocar a Província em contato com os centros comerciais de Mato Grosso, Pará e Maranhão. Outro projeto defendido por Magalhães era a transferência da capital da Província para Santa Leopoldina, situada à margem do Araguaia, advogando as vantagens econômicas que daí adviriam.

Esse grande sonho de Magalhães ganhou realmente impulso a partir do momento em que fundou, em 28 de maio de 1868, a Companhia de Navegação a Vapor do Araguaia, em Leopoldina, situada a 28 léguas da capital de Goiás. O governo imperial igualmente interessado nos empreendimentos comerciais de Couto de Magalhães prestou-lhe apoio e designou-o diretor do Serviço de Catequese na região, cargo que exerceu no período de 1873-1877. O Serviço de Catequese do Vale do Araguaia estaria administrativamente subordinado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

Ao ocupar este cargo, as iniciativas de Magalhães concentraram-se no sentido de incentivar o processo de catequese dos indígenas, visando, em última instância, assegurar a mão-de-obra necessária à viabilização da navegação mercantil entre as províncias de Goiás e Pará.

Nessa perspectiva, os aldeamentos, os presídios e a própria fundação do Colégio Isabel em 1870 podem ser interpretados como ações do governo provincial e imperial no sentido de produzir e reproduzir a força de trabalho requerida pela navegação mercantil.

O Colégio, nessa ótica, representava uma iniciativa no sentido de preparar a criança indígena para a prática de atividades técnicas da navegação e como intérprete mediador das relações entre seus companheiros e o elemento branco.

4. Discursos e práticas educativas no Colégio Isabel

Pretendo expor historicamente o processo de gênese, de decadência e, finalmente, de extinção do Colégio Isabel, tomando como pano de fundo os diferentes contextos histórico-sociais que marcam a vida desse estabelecimento de educação de indígenas. Além disso, pretendo analisar a práxis pedagógica desenvolvida naquele Colégio, explicitando os objetivos educativos, as disciplinas cursadas pelos alunos, as normas que regiam o seu funcionamento e as suas transformações ao longo do tempo.

Em 21 de setembro de 1870, o ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Império comunicou ao presidente da Província de Goiás que deveria ser criado o Colégio Isabel, “na localidade mais apropriada do Valle do Araguaia”, com o objetivo de “ensaiar um melhor systema de catechese e civilização dos indígenas”, onde “os meninos das diversas tribus daquella região recebem os elementos de instrução religiosa e profissional”. Na mesma missiva o ministro comunica que José Vieira Couto de Magalhães, responsável pela origem da idéia, fica incumbido de “lançar as bases do novo estabelecimento...”³

Percebe-se que a criação do colégio havia sido sugerida pelo próprio Couto de Magalhães, então encarregado do Serviço de Catequese do Araguaia. Assim, o Colégio constituiu apenas uma das estratégias de Couto de Magalhães para realizar seu grande sonho: tornar a navegação no Araguaia o grande canal de escoamento da produção agropecuária da Província. Qual o papel do Colégio nesse grande projeto?

A própria localização do Colégio é um forte indicador dessas conexões entre a fundação do Colégio e o desejo de Couto de Magalhães de, ao mesmo tempo, tornar o Araguaia o grande canal de comercialização com as províncias do norte do país e com o exterior e transferir a capital administrativa da cidade de Goiás para Leopoldina.

Na perspectiva de Magalhães o Colégio constituiria um grande instrumento no sentido de “incorporar os silvícolas à civilização”. Para tal, segundo ele, seria fundamental que os próprios indígenas civilizados pudessem se transformar em difusores do processo aculturador, atuando como intérpretes no interior das comunidades indígenas. Ou seja, um dos objetivos do Colégio era transformar os próprios índios em agentes do processo civilizador, pois as pessoas mais indicadas para levar o cristianismo à selva eram “os filhos das famílias aborígenes, educados desde a infância nas idéias, costumes e instituições de nossa sociedade” (Assis, Antero Cicero de. *Relatório*, 1874).

Além de formar os difusores da “cultura civilizada”, o Colégio tinha igualmente outros objetivos, pois

em vez de despender somas consideráveis em brindes, que em nada aproveitam os selvagens, e que não os chamam à civilização como a experiência o tem demonstrado, melhor fora *obrigá-los a servirem de remadores, para o que são excelentes*, mediante um pequeno estipêndio (Couto de Magalhães, 1975, p. 174)

Com estes objetivos o Colégio Isabel adotou uma concepção pedagógica orientada fundamentalmente pela disciplinarização para o trabalho e pelo trabalho. Produzir e reproduzir a força de trabalho no âmbito da escola significava colocar as crianças indígenas em condições de num futuro próximo serem usadas no processo de trabalho, isto é, sadias, com as destrezas necessárias e com as disposições convenientes. Ao Colégio cabia não apenas ensinar habilidades técnicas necessárias à execução de tarefas no âmbito da produção, mas igualmente regras de conduta, de comportamento, de moral e de postura profissional; assim, a escola passava a ter um papel funcional na formação e reprodução da força de trabalho.

Esse processo educativo na prática catequista representava, ao mesmo tempo, um mecanismo de aculturação das tribos indígenas, de

negação de suas formas de pensar e agir. Essa ação civilizatória tinha como eixo fundamental a moralização dos costumes “bárbaros” dos índios brasileiros: a poligamia, comer carne humana, a guerra, a falta de temor e de sujeição à Deus... Isto é, o papel da catequese seria o de destruir as bases da autonomia das sociedades tribais e reduzir as povoações nativas à dominação do branco.

Por que era preciso educar para o trabalho? Porque o regime de trabalho indígena era regido pela busca do atendimento das necessidades básicas de seu grupo doméstico e tribal. Atingidas essas necessidades culturalmente definidas, o índio deixava de trabalhar, dedicando-se a outras atividades. Na lógica mercantil ocidental isso representava um atavismo, uma irracionalidade. Nessa ótica, o indígena e o negro escravo sofriam a mesma estigmatização: “indolentes”, “vagabundos”, “preguiçosos”... Tornar o índio produtivo dentro da lógica mercantil era o grande objetivo do projeto colonizador através da catequese e, conseqüentemente, da prática educativa desenvolvida no Colégio Isabel, introduzindo novas noções de tempo, de trabalho contínuo, de divisão do trabalho, de hierarquia e de submissão.

Segundo Bretas (1991), a organização do Colégio se deu nos moldes da dos presídios: um diretor, um capelão, um tesoureiro, um professor de Primeiras Letras, uma mestre de costura, um mestre carpinteiro, um mestre ferreiro, um almoxarife, um agente apontador e serviços de cozinha, lavagem de roupa e limpeza. Entretanto, a análise das discriminações de despesas com pessoal no Colégio revelou que em nenhum momento de sua existência o estabelecimento contou com todos esses empregados.

Em relação à sustentação econômica do Colégio, as *Instruções para Organização, Direcção e Regimen do Collegio Izabel no Valle do Araguayá*⁴ previam que a mesma ficaria por conta do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, o qual através da Tesouraria de Fazenda da Província de Goiás ficaria responsável pelo fornecimento dos recursos financeiros necessários “a construção do predio e aquisição das alfaias precisas a 50 alumnos podendo este numero ser augmentado quando convier”; pelo pagamento dos vencimentos “dos sacerdotes, medico, professores, mestres e outras pessoas empregadas no estabelecimento”; pelo “sustento, roupas e medicamentos”; e pelo

“transporte, ferramentas e outros objetos de uso do estabelecimento ou destinados para brindes aos indigenas”.

Funcionando provisoriamente em uma casa do Presídio Leopoldina, o Colégio Isabel enfrentou as dificuldades inerentes a um estabelecimento educacional com tais propósitos em seus primórdios: conseguir, além dos mestres responsáveis pelo processo de ensino, os próprios alunos. Isto porque havia uma relutância muito grande dos pais em liberar as crianças menores para estudar no Colégio.

As indicações para a obtenção dos alunos contidas nas *Instruções para Organização...* revelam que, ao menos inicialmente, os métodos empregados eram preferencialmente aqueles dos missionários, pois previa que o fundador do estabelecimento deveria estar “em permanente comunicação com os missionários (...) recorrendo a sua influencia para chamar ao estabelecimento os meninos que tem de ser instruidos e educados”.

Essa estratégia aliciadora dos alunos incluía a distribuição de brindes aos índios, principalmente aos pais, para que liberassem as crianças para estudar no Colégio. O exame das despesas feitas pelo Colégio e apresentadas ao Serviço de Catequese do Vale do Araguaia revela constantemente a compra de brindes (machados, facões, enxadas, rosários, espelhos, chapéus, anzóis, camisas, calças) destinados aos indígenas.

Um ofício dirigido pelo Serviço de Catequese ao Presidente Provincial, em 7 de maio de 1883,⁵ mostra que a compra de crianças para estudar no Colégio Isabel constituiu uma estratégia de recrutamento efetivamente empregada:

Tenho a honra de passar as mãos de V. Exa., em original, o officio do commandante do presidio de S. Maria do Araguayá, pedindo pagamento da despeza por elle feita (...) na importancia de R\$ 10:400 r com a aquisição de um indigena menor para ser educado no Collegio Isabel...

O uso da simples violência também não estava totalmente descartado. Em viagem pelo Araguaia em 1888, Ehrenreich salienta que já naquele ano era mais difícil o recrutamento de alunos para o Colégio, pois “infelizmente cometeu-se uma vez o êrro de levar à força crianças

destes índios. Em consequência disso, eles afastam agora todas as crianças sempre que um navio se aproxima” (Ehreinreich, apud Baldus, 1970, p. 44).

Outro fato importante a ser registrado é que desde a sua origem o Colégio se propôs a recrutar alunos indígenas adultos, pois as *Instruções para Organização...* previam que “reconhecendo o director do estabelecimento que os indígenas adultos mostram aptidão para aprender, tratará de aproveitá-los pelos meios a sua disposição”. Apesar de o presidente providencial, no ano de 1875, salientar “não convir ao Collegio a aquisição de índios já adultos (...) porque difficilmente se adaptarão aos nossos costumes” (Assis, Antero Cicero de. *Relatório*, 1875), a análise dos mapas mensais dos alunos existentes no Colégio ao longo de sua existência revela que, efetivamente, foi constante a presença de indígenas adultos no Colégio, muitos deles empregados nos trabalhos das oficinas e da fazenda.

As *Instruções para a Organização...* previam que o número de alunos do Colégio seria em torno de 50. Em seu relatório anual à Assembléa Provincial, em 1 de junho de 1872, o Presidente Antero Cicero de Assis afirma que encontrou “residindo dentro do Collegio, e matriculados vinte um indígenas de ambos os sexos, sendo das diversas tribus carajás, caiapós, gorotirés e quarajás”.

Os documentos analisados não permitiram a definição exata do número de alunos presentes no Colégio ao longo do tempo, contudo existem indicações que em nenhum momento esse número atingiu aquele previsto nos atos de sua fundação.

Em relação à contratação dos professores as dificuldades igualmente eram enormes. As *Instruções para a Organização...* determinavam que os professores e mestres a serem contratados deveriam saber “a lingua usada pela mais numerosa das tribus”, com o objetivo “de mais facil communicação com os alumnos a sua entrada e afim de servir de interprete nas relações do estabelecimento com os indígenas”.

Em ofício dirigido ao presidente provincial em 27 de novembro de 1870, dando conta dos procedimentos empreendidos no sentido de fundar o Colégio, Couto de Magalhães afirma que “não pude contractar para professor de primeiras letras o cidadão Francisco João da Costa Lima, como V. Exa. auctorizou-me, por não querer este vir occupar o lugar”, acabando por contratar para tal aquele que seria efetivamente o

primeiro professor do Colégio Isabel, o Capitão Felicissimo do Espirito Santo.⁶

Em relação à instrução religiosa, as mesmas *Instruções* definiam que deveria ficar a cargo de sacerdotes. As meninas indígenas, por sua vez, mereciam cuidados especiais, sendo “confiadas aos cuidados de pessoas de seu sexo devidamente habilitadas”. Previa-se ainda a contratação de um médico responsável pela saúde no estabelecimento, porém isto nunca chegou a se concretizar ao longo da vida do Colégio.

Visando cumprir os objetivos de preparar os intérpretes e os trabalhadores necessários à navegação e à atividade agropecuária, as *Instruções para Organização...* previam que

o ensino dividir-se-ha em duas partes: primario, que comprehenderá a doutrina christã, as primeiras letras e muzica; e profissional, de que farão parte as officinas mechanicas, especialmente ferreiro e carpinteiro com applicação especial a construcção naval, bem como a practica da agricultura limitada ao amanho das terras, uso dos instrumentos e cultura das plantas habituaes aos indígenas.

As meninas indígenas, por sua vez, teriam uma formação destinada aos “trabalhos de agulha e tear”. Portanto, havia uma divisão sexual das disciplinas a serem ministradas.

Assim, o ensino era compreendido em duas vertentes. O ensino de religião e primeiras letras tinha por fim “habilitar os meninos a serem para o futuro intermediarios para com as tribus a que pertencão, atrahindo-as aos habitos sociaes” (*Instruções para a Organização...*), enquanto o ensino profissional estava centrado na busca de preparar os índios para formar a tripulação dos barcos do Araguaia – para tal era ministrada a disciplina de Mecânica. O ensino agrícola, por sua vez, era compreendido através do exercício da atividade prática do ofício, o qual se viabilizaria somente alguns anos após a fundação do Colégio, com a criação da Fazenda do Dumbasinho em 1876.

O empecilho em encontrar um professor de mecânica consistiu na grande dificuldade na preparação profissional dos alunos para a navegação no Araguaia. Em sua curta história o Colégio teve tão

somente um único mestre nessa área: o engenheiro inglês Alexander Mac Gregor Wilkes, contratado por três anos com o intuito de ensinar aos indígenas a arte de manejar máquinas a vapor e a de navegar.

Além destas disciplinas, os alunos deveriam frequentar as oficinas de ferreiro e carpinteiro. Apesar de essas oficinas estarem previstas na *Instruções para a Organização...* que regulamentava a fundação do Colégio Isabel, elas somente foram criadas no início da década 1880, por reivindicação feita pelo Presidente Provincial Aristides de Souza Spinola junto ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. No seu *Relatório*, de 1880, Spinola comunica que enviou ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas algumas recomendações no sentido do “benefício da catequese”, dentre elas

fomentar o comércio e indústrias fáceis entre os índios, principalmente a pecuária na Fazenda Dumbasinho; reorganizar, ampliar, e desenvolver a instituição do Colégio Isabel: 1. dando-lhe estatutos internos; 2. alterando o pessoal; 3. fazendo economia nos fornecimentos; 4. regulando o modo de se obter crianças para elle; 5. alargando o ensino; 6. fundando oficinas; 7. admitindo crianças nacionaes, para aprenderem as linguas indigenas; 8. formando um corpo de interpretes.

Aprovado o pedido pelo Ministério, as oficinas de ferreiro e carpinteiro foram instaladas no Colégio no ano seguinte. Nessas oficinas é que os alunos deveriam desenvolver as aptidões necessárias para o trabalho regular e sistemático.

Além disso, o grande atrelamento entre o Serviço de Catequese e a Empresa de navegação, ambos sob a direção de Couto de Magalhães, fazia com que, muitas vezes, os alunos do Colégio fossem usados como mão-de-obra na empresa, pois “a empresa tem mais a vantagem de empregar em diversos ramos dos seus serviços os indígenas que mostram muita aptidão, e se vão habilitando para a vida social” (Assis, Antero Cicero de. *Relatório*, 1872).

Os baixos resultados alcançados no ensino da técnica da navegação fizeram com que houvesse, na metade da década de 1870, uma reorientação do ensino profissionalizante na escola, com o privilégio do ensino agrícola, atividade para a qual os índios tinham revelado, em outros centros de catequese, desde os tempos dos jesuítas,

alguma habilidade e gosto. O grande sonho de Couto de Magalhães de formar tripulações bem treinadas para os barcos no Araguaia tinha naufragado. Além disso, os interesses dos fazendeiros da região em recrutar os índios para o trabalho em suas propriedades passaram a influir nos rumos do Colégio. Nesse novo contexto é criada, em 1876, a Fazenda Dumbasinho que passaria a funcionar como escola prática de criação de gado para os alunos do Colégio Isabel.

Tendo já se transferido para o Rio de Janeiro, de onde passou a dirigir o Serviço de Catequese do Vale do Araguaia a partir de 1876, José Vieira Couto de Magalhães expediu ao Encarregado do Serviço de Navegação e Catequese do Araguaia a portaria contendo as *Instruções para a Fazenda de Creação dos Índios do Araguaya*⁷, datada de 11 de outubro daquele ano.

Nessas *Instruções para a Fazenda...*, Couto de Magalhães justifica a criação da fazenda porque

seria incompleta [a educação dos indígenas do Colégio Isabel] se não se proporcionasse aos mesmos os meios de aprenderem a indústria pastoril para ensinála nas numerosas aldeas que existem a margem do Araguaya, industria para que são muito aptos, e para a qual é excellente na região que habitão. (...) não basta amansar e collocar em relações benevolas para com nósco os indígenas que habitão o sertão do Araguaya, mas é necessario dar-lhes profissão accommodada a suas aptidões com a qual adquirão meios para satisfazer os encargos da vida civilisada, muito maiores do que as da vida selvagem.

A portaria estabelecia que o gado da fazenda ficaria pertencendo aos alunos indígenas, porém não podendo ser “retirado da fazenda a nem um pretexto, visto que é para crear”. Apenas os alunos do sexo masculino com idade superior a 12 anos trabalhariam na Fazenda, e a cada um deles

se dará uma vacca, a quem ficará pertencendo assim como a descendencia da mesma, para o que se fará signal próprio; e se mostrará a cada um dos meninos qual é a sua; e, ao passo que for sendo possível se lhe ensinará a tirar leite, a curar e a tratar do animal e filhos, de modo que elle se occupe no serviço não como famulo mas como dono.

Previa-se que os alunos que se distinguissem “pelo seu amor ao trabalho e inclinação para a indústria pastoril” seriam recompensados com a concessão de mais cabeças de gado. As meninas do Colégio Isabel, quando se casassem, também receberiam “um dote do número de novilhas garrote e egua”.

Os recursos financeiros advindos da venda da produção da Fazenda, segundo a portaria, deveriam ser diretamente aplicados em um “fundo em benefício da educação, dotação ou estabelecimento de indústrias e meios de vida para os índios do Araguaya”.

A portaria previa ainda que os alunos do Colégio, “maiores de 14 anos e que já souberem ler e escrever”, seriam empregados na Fazenda como vaqueiros. Couto de Magalhães determinava que

o administrador fará com que eles escrevam sempre que o trabalho permitir e continuará com o regulamento do colégio em relação as línguas, isto é: chamalos-ha pelos seus nomes indígenas; fará com que entre si fallem pela sua língua; aos sábados promoverá as danças cantadas de que eles usam, em sua língua; essas cousas se recomendão por que é necessario não esquecer que estes meninos tem de mais tarde voltar as aldeias para serem intérpretes e para nellas ensinarem a industria pastoril e outros servindo de nexos entre nós os christãos.

Um outro momento que marca transformações na vida do Colégio Isabel é a abertura da escola ao ingresso de alunos “cristãos”. Essa abertura foi possível a partir de uma solicitação feita pelo Presidente Provincial Aristides de Sousa Spinola, em 1879, ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, o qual

autorizou a presidência a despendere annualmente ali um conto e quinhentos mil reis com a admissão de dez meninos nacionaes no Collegio Izabel, comprehendendo nessa despeza não só a sua alimentação; mas tambem roupa, calçado e medicamentos que necessario forem. (Spinola, Aristides de Souza. *Relatório*, 1881).

O objetivo da medida é aquele presente nas origens da escola: formar intérpretes que possibilitariam o contato com os “selvagens”, “atraindo-as aos habitos sociaes”. Segundo Spinola (*Relatório*, 1881),

as crianças “nacionais” cumpririam com maior eficiência esse papel do que as crianças indígenas, pois “igualando a este no manejo da língua, é-lhe superior pela raça, pelos habitos, pelos sentimentos, e saberá compenetrar-se, melhor do que elle, da importancia da missão catechisadora”. E conclui com uma máxima do preconceito racial: “A sua ascendencia sobre os bisonhos educandos indigenas é indisputável”.

As normas a serem obedecidas pelos alunos cristãos seriam as mesmas que vigoravam para as crianças indígenas, ou seja, “aprenderão, como os aborigenes, as materias ensinadas no collegio: primeiras letras, doutrina christã, musicas e officios mechanicos”. Como os alunos indígenas, “caso completada a educação primaria, poderão ser applicados aos trabalhos agricolas e pastoris, excellentes para a transformação dos habitos das tribus indianas, para os quaes foi creada a fazenda Dumbasi-nho”. O presidente, contudo, achava que seria conveniente aos alunos cristãos “alargar o circulo dos estudos, instituindo-se aulas de gymnastica, desenho e outras officinas, alem das mencionadas nas instrucções” (Spinola, Aristides de Souza. *Relatório*, 1881).

Em última instância, Spinola achava que o Colégio deveria retomar como centralidade o objetivo original da escola pensado por Couto de Magalhães: formar intérpretes. Contudo, ao contrário do fundador do Colégio, Spinola entendia, valendo-se de argumentos que revelam um elevado grau de preconceito racial, que tal missão seria muito melhor desempenhada por cristão do que pelas crianças e jovens indígenas.

O processo educativo posto em prática no Colégio Isabel, embasado em uma concepção eurocêntrica, buscava impor aos indígenas novos padrões culturais em detrimento das formas de pensar, agir e comportar-se específicas da cultura indígena. Muitas práticas educativas foram desenvolvidas no sentido de enquadrar os alunos indígenas dentro dos padrões de conduta exigidos por uma “cultura civilizada”.

Um desses instrumentos foi a disciplinarização das formas de vestir. A escola não admitia que os alunos se vestissem de acordo com a tradição indígena. Visando padronizar a vestimenta usada pelos alunos, o Colégio fornecia todas as roupas e calçados a serem usados.

Essa questão da vestimenta consistia num ponto importante do processo civilizador desenvolvido no Colégio, pois repetidas vezes a sua

desconsideração e abandono foram tomados como indícios claros da decadência do estabelecimento.

Em ofício datado de 8 de fevereiro de 1885,⁸ o professor Manoel Alves de Castro Sobrinho expõe ao Presidente da Província de Goiás o estado lastimável em que se encontrava o Colégio, relatando que quando assumiu a direção do Colégio encontravam-se “os educandos d’ambos os sexos em completo estado de nudez – ou para melhor dizer maltrapilhos! ... que nem podião e nem podem com decencia apresentarem em publico”. Além disso, segundo o professor, também havia falta de medicamentos e o gado da fazenda estava completamente abandonado e “sem o devido tratamento”. Lamentava aquele estado de coisas e rogava ao governante para “lançar suas vistas para este Estabelecimento e para o serviço de Catechese do Araguaya em geral tão despresados até hoje”.

Para compreender as estratégias de disciplinarização utilizadas no Colégio Isabel é importante considerar os aspectos específicos relativos à educação das mulheres indígenas. Delas esperava-se que após educadas estivessem preparadas para a constituição da família, assumindo os papéis sociais historicamente atribuídos ao gênero feminino. Em vista disso, recebiam um conjunto de saberes específicos, como aqueles relativos à arte da costura e outros “trabalhos de agulha”.

A partir da década de 1880, com a escassez de recursos financeiros destinados ao pagamento de pessoal no Colégio, as meninas assumiram os afazeres domésticos do estabelecimento (lavanderia, cozinha e limpeza). Em ofício datado de 14 de janeiro de 1882 o então Presidente da Província recomenda ao diretor da escola “reduzir o número de suas criadas contratadas para o serviço doméstico do mesmo Collegio a uma, não só para evitar-se essa despeza como para aproveitarem-se os serviços de algumas das educandas que se fossem tornando aptas para esse mister”.⁹

Esse desejo que as meninas contraíssem casamento fica bastante expresso quando se observa que a elas o Colégio fornecia enxovais para tal fim.

De conformidade com a pratica seguida, fundada nas instrucções dadas ao serviço de catechese no Valle do Araguaya pelo seu Director, o Dr. José Vieira Couto de Magalhaes, as indias do collegio

Isabel, quando se casão, recebem alguns objectos necessarios ao uso domestico, visto terem de constituir familias, e ser conveniente ampara-las e dar-lhes a melhor colocação que for possivel. (Ofício do Presidente Provincial ao Inspetor da Tesouraria da Fazenda, 29 de outubro de 1880)¹⁰

De acordo com ofícios de fornecedores dirigidos ao Serviço de Catequese do Vale do Araguaia, esse enxoval das índias constava de tecidos, pares de meia, chinelos, sapatos, talheres, pratos de louça, canecas, chocolateira, candeeiro e tacho de cobre.

O objetivo central do processo educativo era a domesticação para o trabalho e isso significava, na prática, redefinir todos os padrões culturais, morais e comportamentais dos indígenas. Introduzir novas noções de tempo, de trabalho contínuo, de hierarquia e de submissão. Contudo, esse processo enfrentou dificuldades.

Os indígenas expressavam formas de resistência ao processo educativo desenvolvido no Colégio, estranho à sua cultura, expressas em comportamentos como interesse seletivo pelas matérias – o fracasso das aulas ministradas pelo engenheiro inglês Alexander Mac Gregor é um grande exemplo disso –, revolta, desobediência, agressividade, ausência, desordem...

A leitura das entrelinhas de alguns documentos permite perceber comportamentos “indesejados” que expressam estratégias de resistência dos indígenas.

Francisco de Assis Correa, professor e diretor do Colégio Isabel, em carta datada de 3 de março de 1887,¹¹ relatou ao Encarregado do Serviço de Catequese e Navegação do Araguaia que uma educanda tem se “tornado incorrigível e insubordinada, a ponto de com o maior descaramento declarar á professora que ella não é moça mais, tanto assim que ja teve um filho no tempo do professor Constancio, e que até podia mostrar aonde se achava sepultado”.

As dificuldades de inculcar novos padrões culturais aos alunos acabavam por dar oportunidade para que os professores desqualificassem aqueles que não se enquadravam dentro das metas escolares. Nos mapas de controle escolar verificam-se qualificativos como “mentecapto”, “é muito rebelde”, “nunca foi applicado ao ensino”, “geneo mau”, “não aprecia nossos costumes”, “pobre de inteligencia”, “não é

inteligente". Isto é, aqueles que não obedecessem aos padrões de "civilidade" eram moral e intelectualmente desqualificados.

A análise dos mapas escolares¹² revela dados contraditórios no que se refere à idade dos alunos, datas de ingresso e aproveitamento escolar de um mesmo aluno ao longo do tempo. Contudo, acredito que alguns aspectos da vida do Colégio Isabel podem ser melhor compreendidos a partir desses mapas. Verifica-se, por exemplo, a continuidade de um baixíssimo aproveitamento escolar de alguns alunos, que, mesmo decorridos muitos anos do ingresso no Colégio, ainda não apresentavam "nenhum grau de instrução". Enfim, a análise dos mapas mensais de controle escolar revela os baixos resultados alcançados no que se refere à educação dos alunos indígenas.

Outra forma de expressão dessa resistência cultural dos indígenas eram as constantes fugas do Colégio. No *Relatório* do Presidente Provincial de 1875 consta:

Em agosto do anno findo evadirão-se do colégio dois índios, um caiapó e outro tapirapé, tendo sido o primeiro logo encontrado, continuando-se nas deligências para descobrir-se o segundo, o que si não pode conseguir. (Assis, Antero Cicero de. *Relatório*, 1875)

Isso comprova que o ato educativo constitui necessariamente um processo conflitivo, que envolve enfrentamentos inerentes ao próprio processo de disciplinarização – enquanto forma de poder – a que são submetidos os alunos; assim, "lá onde há poder há resistências" (Foucault, 1985, p. 91).

Segundo Bretas (1991), a partir da renúncia de Couto de Magalhães, em 1877, do cargo de diretor do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia e de diretor do Colégio Isabel, ocorrem dois processos paralelos: o Colégio mostra-se cada vez mais preocupado em formar intérpretes, relegando a um segundo plano a formação profissional dos alunos; além disso, o Colégio começa a mostrar sinais de decadência. É, aliás, muito comum nos relatos de pessoas que conheceram o Colégio, sejam professores do estabelecimento, autoridades governamentais, viajantes ou missionários, a idéia de que o Colégio Isabel somente prosperou durante a direção de José Vieira Couto de Magalhães.

Infelizmente, os resultados não corresponderam às esperanças e à expectativa... Frequentemente, a prosperidade e o sucesso de uma obra dependem de um homem abnegado, por vezes até, daquele que por primeiro lhe deu sua organização e seu primeiro impulso. Desaparecendo este homem, é de se temer que, se a obra não desaparece com ele, pelos menos se arrefece e exaure devotamentos que permanecem infrutíferos por não serem predestinados a esta obra. (Berthet, 1982, p. 122)

Os primeiros discursos sobre o estado de abandono do Colégio Isabel, das irregularidades presentes, do pequeno número de alunos, começam a partir do início da década de 1880.

Em relação ao número de alunos presentes no Colégio durante sua estada em Leopoldina em 1883, Berthet (1982, p. 122) relata que o Colégio "não conta hoje mais do que com uma dúzia, ou ao máximo um quinzena, dos quais quatro ou cinco índias".

Com uma visão bastante negativa do Colégio, Berthet descreve que as jovens índias "cuidam muito pouco de se unirem a índios, menos ainda de se reunirem às suas tribos, quase todas desejando-se casar-se com cristãos". Quanto aos rapazes, Berthet (1982, p. 122) afirma que

pouco habituados a uma vida sedentária, tornam-se apáticos, sem aplicação ao estudo e ao trabalho, e, por falta de uma vigilância séria e assídua, acabam contraindo hábitos viciosos, aos quais são por vezes iniciados por aqueles que deveriam precavê-los contra semelhantes excessos.

Já, em 1879, o então Presidente Provincial, Aristides de Souza Spinola, se queixava do abandono em que se encontrava a catequese em Goiás, atribuindo esse fenômeno a uma política de centralização da política indigenista no âmbito do governo imperial. Segundo ele, "o governo provincial pode curar melhor, dentro do território de sua jurisdição, da catechese, atendendo á variedade immensa das circunstancias locais, do que o governo geral" (Spinola, Aristides de Souza. *Relatório*, 1879).

Em ofício ao Ministério da Agricultura, datado de 12 de janeiro de 1886,¹³ o Presidente da Província discorreu sobre as causas que, no seu entendimento, seriam responsáveis pela decadência do Colégio e do Serviço de Catequese na região:

Em primeiro lugar o Collegio funciona distante dos aldeamentos e os collegiaes são internos, dous grandes embaraços a frequencia dos índios menores; pois a experiencia tem demonstrado que o indio tem repugnancia de separar-se dos filhos. Em segundo lugar a má direcção do serviço de catechese e o pessimo pessoal do Collegio acabaram de crear esse triste estado de cousas, contra a qual reclamou o Empresario da Navegação do Araguaia.

Em sua viagem pelo Araguaia, em 1888, Ehrenreich advertia

que o instituto estava completamente negligenciado. O diretor tratava os índios como escravos, mandando-os trabalhar para ele. Desamparados, eles estavam entregues à brutalidade dele e dos amigos dele. As moças estavam à mercê dos instintos de todos esses opressores. A maioria delas já havia dado à luz o filho ou aguardava o momento. (Ehrenreich, apud Baldus, 1970, p. 44)

Conclui o viajante retratando um quadro deprimente do estabelecimento que fora o antigo sonho de Couto de Magalhães de formar os navegadores necessários à viabilização da navegação comercial no Araguaia: "Naturalmente não se cogitava mais do ensino. O gado tinha fugido ou sido roubado" (Ehrenreich, apud Baldus, 1970, p. 44).

Nesse estado caminhou o Colégio Isabel para sua extinção. Ao fim de 1887, o diretor do Colégio comunicou ao bispo D. Cláudio (por se tratar de catequese, o bispo da diocese era parcialmente responsável e, por isso, tinha que ser ouvido e posto a par de tudo) os fatos desagradáveis: fuga de alunos, casos de estupro praticado por funcionários (professores inclusive) e outras irregularidades (Bretas, 1991). Diante desse quadro, D. Cláudio mandou suspender o funcionamento do Colégio, dispensando o diretor, os professores e os funcionários e solicitou ao presidente da Província, brigadeiro Felicissimo do Espirito Santo, o fechamento do Colégio, tendo em vista que a existência de apenas dois alunos não justificava os gastos envolvidos com sua manutenção. Concordando com as justificativas do bispo, o presidente resolve pela extinção do que fora o acalentado projeto civilizador de Couto de Magalhães.

5. Conclusão

Procurei mostrar neste trabalho os estreitos vínculos existentes entre as estratégias de desenvolvimento efetivadas na Província de Goiás, ao longo do século XIX, com as práticas educativas decorrentes da ação catequista na região. Verificou-se que as práticas e discursos constituintes do Colégio delimitavam uma práxis pedagógica centrada na busca da disciplinarização dos indígenas para exercício da força de trabalho requerida pelos empreendimentos mercantis na Região do Araguaia (em especial, a navegação comercial e a atividade agropecuária). É nesse contexto mais amplo que considero importante ser analisada a curta existência do "sonho" educativo empreendido por Couto de Magalhães ao fundar o Colégio Isabel, em 1870, às margens do Rio Araguaia, no norte de Goiás.

ABSTRACT

This article analyses the process of constitution, development and closing down of the Colégio Isabel (1870-1888), founded by José Vieira Couto de Magalhães in Leopoldina, North of the state of Goiás. The objective is to point out the reasons that led to setting up a school for the indigenous people at the Araguaia river bank in that particular social and historical context that the state of Goiás was going through. The teaching practices and discourses of those who set up the basis of the pedagogy developed at the Colégio Isabel will be outlined throughout this paper.

KEY WORDS: *History of Education in the State of Goiás, Catechism, Colégio Isabel.*

NOTAS

1. Offício do Ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas ao Presidente da Província de Goiás, em 28 de setembro de 1870 (Pacote 1669. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Criação e extinção. Museu das Bandeiras).
2. "...o jesuíta foi o educador da primeira educação brasileira, a educação cristã; durante muito tempo, até 1759, será quase o único educador do povo brasileiro" (Tobias, 1986, p. 42).
3. Pacote 1669. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Criação e extinção. Museu das Bandeiras.
4. Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Ordens e Deliberações. Museu das Bandeiras.
5. Pacote 1680. Agricultura. Catequese. Aldeias. Museu das Bandeiras.

- 6 Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras.
- 7 Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Ordens e Deliberações. Museu das Bandeiras.
- 8 Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência do diretor. Museu das Bandeiras.
- 9 Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras.
- 10 Idem.
- 11 Idem.
- 12 Pacote 1674. Catequese. Colégio Isabel. Mapas de alunos. Museu das Bandeiras.
- 13 Catequese. Janeiro a março de 1886. Arquivo Histórico de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDUS, Herbert. *Tapirapé: tribo tupi no Brasil Central*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- BERTHET, Michel L. Uma viagem de missão. *Memórias Goianas I*. Goiânia : UCG, CCG, Editora Centauro, 1982.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo : Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre . Les modes de domination. *Acates de la recherche em Sciences Sociales*, n. 2-3, 1976.
- BRETAS, Genesco F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia : Ed. UFG, 1991 (Coleção Documentos Goianos, 21).
- COUTO DE MAGALHÃES, José Vieira. *Viagem ao Araguaia*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro : Graal, 1985.
- FUNES, Eurípedes A. *Goiás 1800-1850: um período de transição da mineração à agropecuária*. Goiânia : Ed. UFG, 1986.
- KARASCH, Mary. Catequese e cativo. Política indigenista em Goiás: 1780-1889. In: CUNHA, Manuela C. da (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo : Cia. das Letras, 1992.
- LEONARDI, Victor. *Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília : Paralelo 15 Editores, 1996.
- LOPES, Eliane Marta S. T. Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história. *Educação & Realidade*, v. 15, n. 1, 1990.
- TOBIAS, José A. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

DOCUMENTOS PESQUISADOS

Relatórios dos Presidentes de Província

- ASSIS, Antero Cicero de. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1871*. Typographia Provincial.
- ASSIS, Antero Cicero de. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1872*. Typographia Provincial.
- ASSIS, Antero Cicero de. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1874*. Typographia Provincial.
- ASSIS, Antero Cicero de. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1875*. Typographia Provincial.
- MELLO, Antonio Manoel de Aragão. *Aditamento ao Relatório com que Antonio Manoel de Aragão e Mello fez entrega da administração da Província de Goiás a Francisco Januario de Gama Cerqueira, 1860*. Typographia Provincial.
- PEREIRA, Ernesto A. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1869*. Typographia Provincial.
- SPINOLA, Aristides de Souza. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1880*. Typographia Provincial.
- SPINOLA, Aristides de Souza. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1881*. Typographia Provincial.
- SPINOLA, Aristides de Souza. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, 1879*. Typographia Provincial.

Manuscritos

- Carta dirigida pelo Professor do Colégio Isabel, Manoel Alves de Castro Sobrinho, ao Presidente da Província de Goiás, datada de 8 de fevereiro de 1885 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência do diretor. Museu das Bandeiras).
- Carta do Professor do Colégio Isabel, Francisco de Assis Correa, ao Encarregado do Serviço de Catequese e Navegação do Araguaia, datada de 3 de março de 1887 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras).
- Instruções para a Fazenda de Criação dos Índios do Araguaia, 11 de outubro de 1876 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Ordens e Deliberações. Museu das Bandeiras).
- Instruções para Organização, Direcção e Regimen do Collegio "Izabel" no Valle do Araguaia, 21 de setembro de 1870 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Ordens e Deliberações. Museu das Bandeiras).
- Mapas mensais dos alunos existentes no Colégio Isabel (Pacote 1674. Catequese. Colégio Isabel. Mapas de alunos. Museu das Bandeiras).
- Ofício do Escritório do Serviço de Catequese no Araguaia dirigido ao Presidente da Província de Goiás, datado de 7 de maio de 1883 (Pacote 1680. Agricultura. Catequese. Aldeias. Museu das Bandeiras).

- Ofício do Ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas ao Presidente da Província de Goiás, datado de 21 de setembro de 1870 (Pacote 1669. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Criação e extinção. Museu das Bandeiras).
- Ofício do Presidente da Província de Goiás ao Inspetor da Tesouraria da Fazenda, 29 de outubro de 1880 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras).
- Ofício do Presidente da Província de Goiás dirigida ao Inspetor da Tesouraria da Fazenda da Província, datado de 14 de janeiro de 1882 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras).
- Ofício do Presidente da Província de Goiás dirigido ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, datado de 12 de janeiro de 1886 (Catequese. Janeiro a março de 1886. Arquivo Histórico de Goiás).
- Ofício do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia dirigido ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, datado de 27 de novembro de 1870 (Pacote 1675. Agricultura. Catequese. Colégio Isabel. Correspondência. Museu das Bandeiras).

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA

*Elionora Delwing Koff**

*Maria Hermínia M. da S. Domingues***

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de pesquisa que teve por objeto a avaliação de Curso de Especialização em Educação em Ciências, desenvolvido pela RIDEC com o objetivo de capacitar docentes que atuam no ensino de Ciências. Sua avaliação evidenciou que alguns princípios básicos foram alcançados, enquanto outros precisam ser melhor trabalhados, reestruturando-se, até mesmo, algumas das disciplinas propostas.

1. Introdução

A Rede Integrada para o Desenvolvimento da Educação em Ciências em Goiás - RIDEC (Convênio UFG/SEC/CAPES/PADCT) tem, entre suas múltiplas metas, a capacitação de professores em Ciências, nas dimensões da formação inicial e continuada.

Desde 1991 vêm sendo realizadas diversas ações e atividades com vistas à melhoria da qualidade do ensino de Ciências, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores, no que se refere à implementação do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental – Ciências (PCMC).¹ Esse trabalho é desenvolvido pela UFG com as

* Prof.^a aposentada da Universidade Federal de Goiás.

** Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Educação da UFG.

Secretarias de Educação do Estado e do Município de Goiânia, as quais também compõem a RIDEC.²

Nesse sentido propôs-se, para ser realizado no ano de 1994, um Curso de Especialização em Educação em Ciências, com 360 horas/aula, oferecido aos docentes de Ciências das redes de ensino pública e particular.

O presente trabalho propõe-se a avaliar o referido Curso, com vistas a atender a esse quesito presente no projeto inicial. No entanto, devem ser guardadas as devidas proporções pois, no dizer de Hameline (1995, p.46),

a análise de um processo de formação constitui uma operação plural cujos critérios variam em função da posição do avaliador, daquilo que se lhe pede, da sua distância em relação aos atores, das suas próprias intenções, dos seus preconceitos, da variedade dos discursos que deve utilizar com os seus diferentes interlocutores, etc.

A avaliação desse Curso teve por finalidades:

- verificar o alcance dos objetivos e metas propostos;
- identificar pontos que não se mostraram satisfatórios, visando a corrigir a trajetória, tendo em vista outros eventos do mesmo gênero;
- fornecer elementos para o planejamento de outros cursos da mesma natureza;
- levantar sugestões de atividades que possam ser oferecidas aos professores de Ciências.

2. Curso de Especialização em Educação em Ciências

O Curso de Especialização em Educação em Ciências foi pensado com o intuito de que seus egressos venham a constituir-se em pólos irradiadores de uma nova postura quanto à aprendizagem de Ciências. Nesse sentido, optou-se por diversas ênfases curriculares, que não se

excluíam mutuamente (Moreira e Axt, 1991),³ nem eliminavam outras tendências, tais como: a ênfase da ciência integrada, a ênfase da estrutura da ciência, a ênfase do desenvolvimento de habilidades científicas.

O perfil proposto envolveu a capacitação de professores competentes, comprometidos eticamente com a docência, com a ciência, com a técnica, com a natureza, com a sociedade, através da articulação harmônica das ciências com a formação educacional, de forma abrangente e permeada pela didática própria da ciência em foco.

O profissional professor de Ciências, no desempenho da docência, deveria atuar como um agente que não separe nem discrimine a ciência-técnica da cultura política, de forma a contribuir para uma visão unitária, que permita tanto a formação profissional quanto a formação da cidadania.

Para tal, é necessário desenvolver um conjunto articulado de conteúdos e ações interdisciplinares que vise a garantir a visão globalizante transformadora das ciências, fundamentada nas respectivas áreas básicas de conhecimentos e na área educacional, com vistas a possibilitar a relação método-conteúdo-habilidades-atitudes.

Nesse sentido, tal proposta necessita de subsídios científicos, educacionais, filosóficos, políticos, sociológicos, que facilitem o trânsito pelas diversas abordagens teórico-metodológicas, de forma a atender a um perfil com condições de analisar problemas cognitivos, profissionais, éticos, sociais, ambientais, políticos e as relações decorrentes de suas interfaces. Dessa forma, esse professor deveria ter autonomia intelectual, iniciativa, responsabilidade, senso crítico, visando ao desenvolvimento da habilidade de autoconstrução do conhecimento, posto que terá como compromisso a aprendizagem de seus alunos. Essa aprendizagem deverá constituir-se em fator de mudança individual e social.

Segundo Nóvoa (1995), as investigações recentes em ciências da educação e as tendências que trabalham a atitude investigadora dos professores têm fortalecido as bases teóricas, o que torna naturais as

práticas de formação-ação e de formação-investigação na formação dos professores.

Pretendeu-se, assim, que o docente de Ciências não se limitasse ao senso comum do cotidiano, mas que daí partisse, com seus alunos, para a conscientização das necessidades individuais e sociais.

Destacaram-se, então, alguns princípios fundamentais, que deveriam garantir a proposta em foco:

- **Interdisciplinaridade.** Visão pluralista fundamental à capacitação do professor, o que implica uma articulação entre os conhecimentos das diversas áreas. Os conteúdos deveriam ser abordados considerando-se as diferentes especialidades que são imprescindíveis à compreensão das ciências no contexto educacional e da realidade social.
- **Multidimensionalidade** no processo de capacitação, em que deveriam ser consideradas todas as dimensões que habilitam um docente ao desempenho de suas funções, dentre as quais destacam-se a cognitiva, a científica, a técnica, a política, a afetiva, orquestradas pela dimensão pedagógica.
- **Pesquisa em ensino de Ciências.** O professor deveria conviver também com a pesquisa em ensino, visando a desenvolver habilidade e gosto pelo proceder científico no levantamento de problemas, delineamento de estudos, coleta e análise de dados do seu fazer pedagógico. Com esta postura pretendeu-se um docente que desempenhasse um papel de sujeito da história e não se configurasse somente como objeto da mesma e que, paralelamente, sentisse a necessidade da busca constante de aprimoramento, não dependendo apenas de iniciativas externas à escola. Enfim, alguém que viesse a ser um agente ativo de sua formação profissional e da de seus pares, buscando soluções novas, fundamentadas, teoricamente, para os problemas levantados no cotidiano escolar e que propiciassem a intervenção na prática social.
- **Reflexão conjunta** sobre a prática de ensino de modo a experienciar práticas coletivas desenvolvidas com o intuito de trabalhar habilidades fundamentais ao desempenho docente, à crítica, à análise, que permitam novas propostas de ensino.
- **Fundamentação teórica** de qualidade em cada uma das ciências e matérias que compõem o conjunto necessário à compreensão de Ciências.

- **Relação teoria-prática** revelando uma postura tanto do professor na sua ação didática, quanto do aluno no seu desempenho escolar, caracterizando-se como uma constante do trabalho pedagógico.
- **Compromisso com o social** pela análise de problemas regionais, além das questões universais, visando a uma atuação efetiva no sentido da melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.

O Curso teve como objetivos:

- Preparar professores de Ciências, visando a uma atuação eficaz, consciente e atualizada, com reflexos sobre o meio educacional e social, além de formar pólos irradiadores de um ensino de Ciências centrado na relação Ciência - Tecnologia - Sociedade.

O Curso ofereceu as seguintes disciplinas: Epistemologia das Ciências Naturais (20 h); Psicologia da Aprendizagem-Ausubel / Piaget / Vigotsky (60 h); Educação Ambiental no Projeto Pedagógico (30 h); Educação em Saúde: Drogadição (30 h); Educação para a Saúde: Educação Sexual (40 h); Pesquisa em Ensino de Ciências (20 h) e Metodologia do Ensino de Ciências (com monografia) (160 h).

3. Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se por ser um estudo descritivo, que teve como fontes os dados obtidos ao longo do Curso, referentes à avaliação das disciplinas pelos discentes, ao seu desempenho acadêmico e ao produto oriundo das discussões dos conselhos de classe.

Esses dados foram acrescidos das informações obtidas por instrumento elaborado especialmente para esse fim, o qual foi aplicado dois meses após a conclusão do Curso, momento em que os egressos já atuavam em suas respectivas classes. O referido instrumento teve como objetivo avaliar o Curso em suas diferentes facetas e a sua contribuição para a prática pedagógica de cada docente, obtendo-se um retorno de 60% dos instrumentos encaminhados.

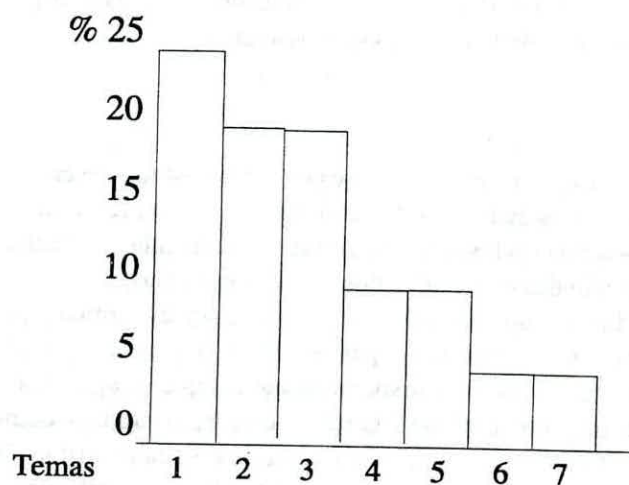
4. Resultados

O Curso foi iniciado com 30 alunos. Ao realizar-se o primeiro Conselho de Classe, os professores, juntamente com a coordenação

pedagógica do Curso, decidiram por excluir oito deles em função de seu desempenho não condizente com o nível desejado, em mais de uma disciplina ou a não-realização de alguma delas. No entanto, esses oito alunos continuaram com o direito de assistir às aulas da segunda etapa – Metodologia do Ensino de Ciências –, sem, porém, realizar a monografia final. Foi-lhes oferecido o certificado de Curso de Extensão, correspondente ao número de horas frequentado por cada um. Ao final 19 alunos concluíram o Curso, fazendo jus ao certificado de Especialização em Educação em Ciências.

Os temas das monografias estenderam-se de conteúdos do Programa Curricular Mínimo para o Ensino de Ciências (Goiás, 1990)⁴ a aspectos metodológicos específicos. A concentração das monografias por temas pode ser visualizada no Gráfico 1.

Gráfico 1
Distribuição das Monografias por Temas

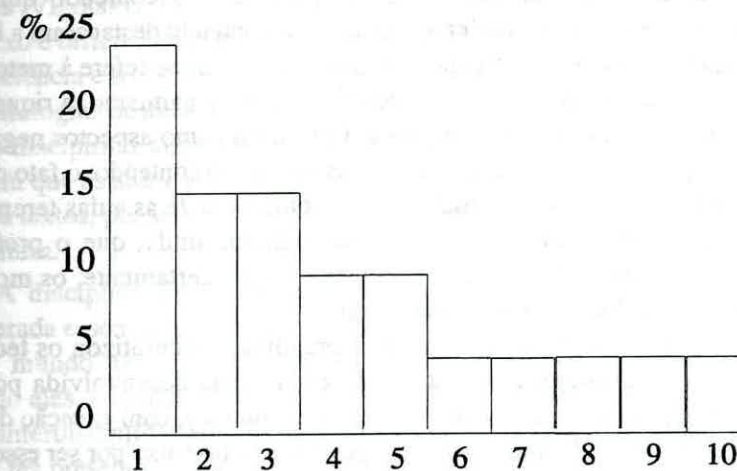


- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| 1. Ensino de Ciências | 5. Seres Vivos |
| 2. Meio Ambiente Natural e Social | 6. Anatomia/Fisiologia |
| 3. Sexualidade | 7. Proteção |
| 4. Física/Química | |

Com relação às ênfases, podem-se visualizar as preferências no Gráfico 2.

Gráfico 2

Distribuição das Monografias por Ênfases



- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Educação Ambiental | 6. Metodologia de Ensino |
| 2. Educação Sexual | 7. Aprendizagem Significativa |
| 3. Construtivismo e Sócio-Construtivismo | 8. Livro Didático |
| 4. Interdisciplinaridade | 9. Investigação Científica |
| 5. Papel Mediador do Professor | 10. Educação para a Saúde |

4.1 Avaliação das disciplinas pelos alunos

Após o desenvolvimento de cada disciplina, os alunos a avaliaram a pedido do próprio professor. Os resultados aqui apresentados são

no nível qualitativo, não se preocupando, portanto, com o número de respostas e sim com pertinência delas.

A disciplina Epistemologia das Ciências Naturais foi considerada essencial pelos alunos pois, através dela, tiveram oportunidade de mudar conceitos errados e de entender a evolução da ciência. Ela possibilitou, também, a aquisição de elementos necessários à elaboração das monografias. Todos os alunos consideraram que a disciplina devia ser mantida nos próximos cursos, pois tanto o conteúdo quanto a metodologia foram excelentes. Quanto ao conteúdo destacaram a ênfase dada nas concepções prévias dos alunos e, no que se refere à metodologia, colocaram como aspectos positivos o seu dinamismo, a riqueza de exemplos e a avaliação adequada. Indicaram como aspectos negativos o tempo insuficiente para o desenvolvimento do conteúdo, o fato de não terem tempo para ler o material distribuído e o de as aulas terem sido dadas de maneira concentrada. Destacaram, ainda, que o professor trabalhou utilizando o construtivismo, o que, certamente, os motivou para o aprofundamento dessa teoria.

A disciplina Psicologia da Aprendizagem enfatizou os teóricos Vigotsky, Ausubel e Piaget, sendo cada teoria desenvolvida por um docente, em 20 horas. No que se refere a Vigotsky, com exceção de um, os alunos consideraram que devia permanecer no curso por ser essencial ao desenvolvimento intelectual do aluno e por trabalhar com a relação sujeito-ambiente. Alguns avaliaram que a disciplina mudou sua prática, pois trabalham em escolas que se dizem construtivistas. No que se refere à metodologia, reconheceram a competência do professor, porém alegaram que as aulas foram muito teóricas e cansativas, pois eram direcionadas para as questões feitas pelos alunos, tornando-as, portanto, sem seqüência. Segundo eles, a avaliação deveria ter seguido a proposta teórica e, para 25% dos respondentes, o Curso foi ótimo, exigindo mais tempo para seu desenvolvimento.

O enfoque teórico em Ausubel foi considerado indispensável para o ensino de Ciências, sendo que somente dois alunos propuseram a eliminação dessa teoria e a permanência das outras duas no Curso. Em relação ao conteúdo, os alunos destacaram como ponto positivo a ênfase dada à aprendizagem significativa e aos mapas conceituais, tendo os mesmos sido trabalhados de maneira prática. Quanto à metodologia, o professor foi considerado altamente competente por todos os alunos,

apontando apenas como ponto negativo a apresentação de muitos mapas conceituais ao mesmo tempo. A maioria dos respondentes (66%) destacou que o tempo foi insuficiente tendo alguns apontado a dificuldade com o V epistemológico.

A Psicologia da Aprendizagem, com ênfase em Piaget, foi considerada importante por 50% dos respondentes, porém 40% opinaram que a disciplina deveria ser eliminada do Curso, enfatizando-se mais Vigotsky. Para os alunos, o conteúdo foi muito extenso, complexo e difícil para o montante de aulas dadas, apesar de elogiarem a competência e o domínio de conteúdo por parte do professor. Quanto à metodologia, destacaram como positivo o estabelecimento de elos com as disciplinas anteriores e o relacionamento com o PCMC, mas alegaram que as aulas, por falta de recursos didáticos, foram cansativas e que os textos, por serem em espanhol, demandaram um tempo maior para leitura.

A disciplina Educação Ambiental no Projeto Pedagógico foi considerada essencial por todos os respondentes devido a sua importância no mundo atual e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo eles, o conteúdo, relacionado ao PCMC, foi desenvolvido de forma interdisciplinar através de uma metodologia rica e dinâmica, a qual se fez presente, também, no trabalho final. Como pontos positivos destacaram a bibliografia e o material didático e como negativos, a falta de uma aula-síntese e a discussão dos trabalhos, fatos decorrentes da insuficiência de tempo e, neste sentido, solicitaram maior número de aulas para a disciplina.

Os respondentes consideraram a disciplina Educação em Saúde: Drogadição importante, pois está relacionada a um dos problemas mais comuns nas escolas. No entanto, a forma como a disciplina foi desenvolvida levou 50% da turma a propor sua eliminação do Curso. O conteúdo, extenso e repetitivo, foi abordado mais sob o aspecto bioquímico do problema, não tendo sido enfatizados os aspectos social e nem o pedagógico. Apesar de o professor mostrar domínio do conteúdo, as aulas foram cansativas, desanimadoras, principalmente pela falta de práticas. Enfim, por não ter dado o enfoque educacional esperado, a disciplina não atendeu ao PCMC levando alguns alunos a sugerir a diminuição da sua carga horária.

A disciplina Educação para a Saúde: Educação Sexual foi avaliada pelos alunos como essencial por lidar com um dos temas mais importantes da escola. Argumentaram, no entanto, que o conteúdo trabalhado foi extenso e baseado em muitos textos, alguns até com temas repetidos e outros em espanhol. No que se refere à metodologia, faltaram atividades práticas, discussões mais aprofundadas e relacionamento com o PCMC. Apesar dos pontos críticos levantados consideraram que o tempo foi insuficiente, principalmente quando se considera a heterogeneidade da turma.

A disciplina Pesquisa em Ensino de Ciências foi considerada básica por todos os respondentes, pois contribuiu para o entendimento do que é pesquisa e qual o seu papel no ensino, tendo, certamente, interferido na elaboração da monografia. O conteúdo e a metodologia utilizados foram considerados excelentes, o que demonstrou a competência do docente. Os alunos destacaram, como ponto positivo, a relação teoria-prática presente nas aulas; como ponto negativo, a ausência dos docentes às aulas em que orientariam as monografias. Sugeriram que a disciplina deveria ser dada logo no início do 1º semestre letivo.

A disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, por conter o eixo norteador do curso, foi considerada essencial por todos os alunos e, portanto, deveria ser mantida. No entanto, avaliaram que ela poderia ter sido trabalhada de maneira interdisciplinar, integrada com as disciplinas anteriores, oferecendo, de fato, maior número de atividades práticas relacionadas com o cotidiano do aluno e com os fundamentos do PCMC. Estabeleceram, ainda, como pontos negativos, que algumas aulas foram tradicionais e, principalmente, carentes de uma bibliografia orientadora.

4.2 Avaliação do curso pelos alunos

No que diz respeito à avaliação da monografia, no quesito redação, a grande maioria afirmou não ter tido problemas em sua realização, pois as orientações foram adequadas, o mesmo ocorrendo com a normalização bibliográfica. Segundo os alunos, a monografia deveria ter sido iniciada desde o começo do Curso e relataram a dificuldade encontrada na definição do tema. Quanto à fundamentação

teórica, 50% afirmaram que não tiveram problemas pois a mesma foi fornecida durante o Curso; os demais alegaram dificuldades em relação ao tema escolhido e à falta de bagagem no campo da Psicologia da Aprendizagem. O desenvolvimento da monografia foi considerado sem problemas por 33% dos respondentes; os demais alegaram algumas dificuldades com o tema, com a falta de orientação quanto à leitura e com o pouco tempo destinado para a sua realização.

Ao analisarem o Curso como um todo, os respondentes destacaram que algumas disciplinas não ofereceram bibliografia básica, que os textos deveriam ser lidos antes da aula e que alguns tiveram dificuldades em localizar fontes bibliográficas. Quanto à metodologia de ensino, consideraram que aprenderam muito, que algumas práticas deveriam ser antecederadas pela teoria e que nem todos os professores estavam sintonizados com a proposta do Curso. Por outro lado, no que se refere às inovações no ensino de Ciências, avaliaram que, apesar de algumas disciplinas terem sido mais teóricas, aprenderam muitas atividades e conceitos novos importantes para suas aulas. Consideraram, ainda, que o Curso deveria explorar mais materiais de atualização existentes na RIDEC.

O reflexo positivo do Curso se fez sentir na prática dos respondentes de diferentes maneiras: no maior embasamento teórico-metodológico de suas aulas; na utilização de práticas inovadoras; na mudança da concepção de ensino de Ciências; na maior dinamicidade das aulas; na consideração do cotidiano do aluno; na abordagem interdisciplinar dos conteúdos e, principalmente, na compreensão do aluno como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Law (apud Nóvoa, 1995, p. 26) afirma que devem ser formados professores

que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade (...), professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Parece que alguns passos já foram dados nessa direção, na medida em que houve a conscientização de que o processo de ensino-aprendizagem

não é algo que ocorre desvinculado da sociedade, dos avanços científicos e tecnológicos e do respeito ao aluno.

Por outro lado, os egressos afirmaram que o Curso poderia ter contribuído mais, apresentando um maior número de atividades práticas, principalmente em Metodologia do Ensino de Ciências; oferecendo uma bibliografia referente ao conteúdo presente no PCMC; desenvolvendo um projeto, desde o início do ano, o qual seria o trabalho monográfico; utilizando mais a Experimentoteca⁵ e trabalhando com análise do livro didático.

Quando solicitados a indicar outras disciplinas para compor o Curso, os respondentes manifestaram-se dando sugestões sobre as que foram ministradas como, por exemplo, uso de laboratório, produção de textos científicos, aprofundamento de conceitos, tais como de interdisciplinaridade e avaliação e, ainda, a ampliação do conteúdo de Metodologia do Ensino de Ciências.

É importante salientar que, como últimos comentários sobre o Curso, os alunos sugeriram a sua continuidade e destacaram a importância da melhoria na metodologia das aulas e de sua ligação com o PCMC.

5. Conclusão

A análise dos resultados deste processo de avaliação permite concluir que:

Em relação à meta proposta inicialmente de qualificar 20 docentes em educação em Ciências, pensa-se que a mesma foi atingida, na medida em que 19 receberam o título de especialista. Destes, 31% desempenham suas atividades no ensino superior, em cursos de formação de professores, e 26% atuam em funções técnico-pedagógicas nas Secretarias de Educação do Município de Goiânia e do Estado de Goiás, o que por si só indica que, provavelmente, constituir-se-ão em pólos irradiadores de um ensino de Ciências voltado para os princípios propostos pelo Curso.

Outro indicador de uma avaliação positiva do Curso, quanto à sua meta e objetivos, foi a qualidade das monografias. Do conjunto apresentado, seis monografias foram selecionadas pela equipe de professores para serem publicadas pela RIDEDEC e divulgadas entre os

docentes de Ciências. Dessa forma fica contemplado o objetivo de levantar sugestões de atividades para os professores.

Quanto ao curso, ficou evidente para a equipe a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar. Esse fato foi destacado quando, em suas avaliações, os alunos indicaram que apenas uma disciplina de 30 horas/aula trabalhou sob esse enfoque. A disciplina que, por definição da equipe, tinha sido considerada o momento maior da interdisciplinaridade – Metodologia do Ensino de Ciências – só o conseguiu em raras situações. Esses elementos demonstram a dificuldade de se trabalhar interdisciplinarmente, questão esta bastante discutida, atualmente, na Academia.

O aspecto multidimensionalidade no processo de capacitação ficou contemplado quando se analisaram as propostas de trabalho dos professores, avaliadas pelos alunos, ao afirmarem, por exemplo, que mudaram conceitos anteriores, desenvolveram uma atitude crítica, reconheceram a importância da educação científica na formação da cidadania, abriram horizontes para métodos modernos, conscientizaram-se para problemas dos alunos, visualizaram a sistematização do saber.

Uma preocupação constante do Curso foi a de oferecer elementos que desenvolvessem o gosto e a habilidade pelo proceder científico no cotidiano escolar, tanto no que diz respeito ao método científico quanto à pesquisa em ensino de Ciências. Nesse sentido, alguns temas foram trabalhados com base em relatórios de investigação, sendo oferecida uma disciplina específica – Pesquisa em Ensino de Ciências – que teve boa aceitação por parte dos alunos.

Ainda nessa direção, a orientação dada às monografias pautou-se por um encaminhamento científico. Algumas desenvolveram-se como pesquisas de campo e outras, de natureza diversa, utilizaram-se de bibliografia cujo teor versava sobre pesquisa na área de Ciências.

Outro ponto significativo, em relação às monografias, é que elas caracterizaram-se pela busca de solução para um problema identificado pelos seus autores na educação para a ciência, passo indispensável no processo de pesquisa em ensino.

O item fundamentação teórica de qualidade parece também ter sido atingido, considerando-se que os alunos, em suas avaliações,

referiram-se à compreensão da evolução da ciência e do trabalho escolar a partir do aprofundamento teórico vivenciado no Curso; à ampliação de visão de mundo; à conscientização de uma prática de ensino melhor fundamentada.

O compromisso com o social, embora tenha sido contemplado em quase todas as disciplinas, mereceu consideração especial na Educação Ambiental, na Proposta Pedagógica, na Educação para a Saúde: um Enfoque na Educação Sexual e na escolha do problema para a monografia. Há uma disciplina que, no entender dos alunos, deixou a desejar quanto ao compromisso com o social – Educação em Saúde: Drogadição.

A reflexão conjunta sobre a prática de ensino e a relação teoria-prática foram consideradas pontos críticos do Curso, tanto na percepção dos professores quanto na dos alunos. No que se refere a essas questões considera-se que faltou uma discussão entre professores e alunos sobre o que se entende por tais relações.

De todas as críticas que possam ser feitas ao Curso, seus pontos mais vulneráveis relacionaram-se à disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, no que se refere à abordagem interdisciplinar e à relação teoria-prática e sua reflexão. Durante o planejamento do Curso pensou-se que esse seria o momento especial, quando essas relações ocorreriam. No entanto, apesar de contar com equipe de formação multidisciplinar e qualificada, tais princípios não foram plenamente desenvolvidos. Mais uma vez evidenciou-se a dificuldade de se trabalhar a relação teoria – prática num processo interdisciplinar, considerando, até mesmo, todas as outras implicações daí decorrentes.

Além disso, a Metodologia do Ensino de Ciências deveria trabalhar alinhada não só aos fundamentos, mas também aos conteúdos indicados no Programa Curricular Mínimo para Ciências, o que também não ocorreu, segundo a avaliação dos alunos.

A avaliação do Curso de Especialização em Educação em Ciências permitiu identificar alguns pontos nevrálgicos em sua realização e as possíveis alternativas a serem implementadas em futuros cursos, que, naturalmente, deverão ser analisados considerando-se as variáveis envolvidas.

Considera-se importante que estas estratégias de avaliação sejam utilizadas nas próximas experiências, o que, certamente, enriquecerá os dados obtidos.

ABSTRACT

This article shows the results of a research that had as object the assessment of the Educational Specialization Course Of Science, developed by RIDEC whose aim is to train teachers who are teaching Science in public schools. This assessment pointed that some basic principles were reached, while others still need to be improved, and also that some disciplines in the course need to be restructured.

NOTAS

- 1 Goiás. Secretaria de Estado da Educação. *Programa curricular mínimo para o ensino fundamental: Ciências – 1.ª a 8.ª séries*. Goiânia: SEE, 1990. 58 p.
- 2 A RIDEC é composta por professores da UFG, de diferentes áreas do conhecimento, e por técnicos das Secretarias de Educação do município de Goiânia e do Estado de Goiás.
- 3 MOREIRA, M., AXT, R. *Tópicos em ensino de Ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- 4 Idem, ibidem
- 5 Projeto desenvolvido em convênio com o Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAIIS DO 2.º SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FE/USP. São Paulo: FE/ USP, 1995. (Estudos e Documentos, 34).
- ARROYO, Miguel G. A função social do ensino de ciências. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 40, out/dez. 1988.
- CARVALHO, Anna M. P.; GIL-PÁRIS, Daniel. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DOCUMENTO elaborado na 1.ª Reunião de Diretores de Faculdades de Educação, Faculdade de Educação da USP, jun. 1992.
- ENCONTRO NACIONAL da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, 6. Belo Horizonte, jun.1992.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As propostas curriculares oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental*. São Paulo: FCC, Projeto MEC/UNESCO/FCCD, 1995.
- GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes; o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio.1992.

- GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. SEF. *Programa curricular mínimo para o Ensino Fundamental: Ciências - 1.ª a 8.ª séries*. Goiânia: SEE/SEF, 1990.
- HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 35 - 62.
- KOFF, Elionora D. Educação científica: algumas reflexões. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. Z, n. 7, jan./fev. 1996, p. 65-9.
- MASETTO, Marcos T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- MOREIRA, Marco A., AXT, Rolando. *Tópicos em ensino de Ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13 - 34.
- SERBINO, Raquel V., BERNARDO, Maristela V.C. (Org.). *Educadores para o século XXI; uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

A REJEIÇÃO AO CBA: UM IMPASSE PEDAGÓGICO EM GOIATUBA

Sérgio Pereira da Silva*

RESUMO

Este artigo busca revelar um conflito pedagógico ocorrido em Goiatuba, Goiás. Conforme o autor, as escolas básicas (primeira a quarta séries), na sua maioria, apresentaram uma rejeição à proposta CBA (Ciclo Básico de Alfabetização). Esta proposta, metodologicamente inspirada na Teoria Construtivista (Piaget e Emilia Ferreiro), causou a eclosão de um impasse pedagógico nas escolas goiatubenses. Na perspectiva analítica do autor, este conflito pedagógico foi, na realidade, político, muito embora todos o caracterizassem como um impasse administrativo. As professoras goiatubenses, acostumadas com a prática pedagógica tradicional, receberam assustadas a nova proposta. Na opinião do autor, as razões deste alarde dizem respeito ao fato de que as relações entre professor-aluno, os perfis e papéis na relação de poder (na sala de aula) foram todos questionados. Em outras palavras, a nova proposta trouxe o constrangimento de ver as relações de poder na sala, na escola de um modo geral, serem revistas, reelaboradas. O professor e a escola deixam de ser o centro do processo pedagógico, dando lugar ao aluno. O artigo começa mostrando o processo de implantação do CBA em Goiatuba. Em seguida, descreve a prática pedagógica da cidade, a proposta CBA e sua fundamentação teórica, a pesquisa nas escolas e na comunidade e, finalmente, a conclusão na perspectiva do autor.

1. Introdução

Na Escola Alice de Oliveira¹ acumulam-se reclamações pelos salários atrasados e defasados, pela carência das condições materiais e

* Aluno do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação - UFG.

humanas de trabalho, pelo autoritarismo nas relações pedagógicas e por vários outros motivos. Esta escola goiatubense, da rede pública estadual goiana, tem convivido com problemas desta natureza desde sua fundação. Entretanto, nos últimos quatro anos, a esses problemas cotidianos veio se somar a rejeição ao CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), “proposto” pelo governo Santillo, no final de 1987. Tal rejeição foi explicitamente manifestada pelas professoras alfabetizadoras, neste período, nos diversos debates, encontros, assim como nas reflexões pedagógicas que aconteceram no curso de Pedagogia, no CESG.²

A expressão “proposta”, estrategicamente apregoada pelo governo, sugeria um paradoxo se atentarmos para o fato de ter sido uma imposição da Secretaria de Educação a todas as escolas do Estado. E mais ainda: imposição de uma metodologia de trabalho, ou filosofia da educação, cujos fundamentos, dentre outras coisas, induzem ao espontaneísmo pedagógico. Na prática, os professores foram obrigados a ter uma atitude mais flexível, mais “democrática”, menos imperativa, nas várias relações que permeiam o universo pedagógico.

Apesar de atingir, a princípio, exclusivamente a alfabetização, a polêmica desta proposta estendeu-se a todo professorado da Escola Alice de Oliveira, para a qual o CBA seria aplicado, em breve, em todas as séries do primeiro grau. Não faltaram comentários impregnados de estereótipos, desinformação e preconceitos, tais como: “não se pode mais corrigir os alunos..”, “não se pode mais chamar atenção ..”, “os conteúdos não têm necessariamente que ser cumpridos..” etc. Não é objetivo deste trabalho privilegiar estas questões, ou seja, fazer um rigoroso estudo desta proposta.

A pretensão que nos orienta neste texto é descrever brevemente o processo de implantação do CBA em Goiatuba, contextualizar este processo a partir da cultura pedagógica desta cidade e buscar justificativas para este “impasse pedagógico”.

É relevante esclarecer, ainda, que estas reflexões e texto datam do final de 1991, oportunidade em que ministrávamos a disciplina Filosofia da Educação, para o curso de Pedagogia, no Centro de Ensino Superior de Goiatuba. Nesta oportunidade, sensibilizamo-nos com tal impasse pedagógico e promovemos debates em torno da proposta CBA, em sala de aula. A intenção atual (1996) de publicar estas reflexões entrecrocou com a dúvida sobre a viabilidade de atualizar, teoricamente, esta

discussão. Optamos pela manutenção dos escritos originais por considerar o valor histórico e documental deste texto como sendo o mais relevante.

Passaremos à descrição do processo de implantação do CBA em Goiatuba, da prática pedagógica tradicional, em nossa região; em seguida será descrita a proposta CBA, conforme impressa pela Secretaria de Estado da Educação, do governo Santillo. O relato de uma pesquisa de campo subsidiará, logo após, em termos de conclusão, nossa interpretação da razão de ser da rejeição ao CBA, na Escola Alice de Oliveira.

2. A implantação do CBA em Goiatuba

A proposta CBA chegou às escolas públicas estaduais goianas no final de 1987, através de um decreto do governo estadual, sob a alegação de ser um projeto que atacaria diretamente o problema da evasão e repetência:

Considerando a necessidade de uma reorganização curricular que evite as lacunas de aprendizagem, articulando a seqüência e a ordenação dos conteúdos programáticos da pré-alfabetização, 1.^a e 2.^a séries, a fim de diminuir o índice de evasão e repetência... (Decreto 2.842, de 09.10.87. *Ciclo Básico de Alfabetização, SEE/GO, 1989.*)

Segundo a proposta governamental, a princípio, o projeto contemplaria uma escola, em cada delegacia regional, a título de experiência. Uma vez estruturada a experiência, a proposta seria estendida às demais escolas.

Na realidade, observamos em Goiatuba que a compreensão geral era a de que a implantação desta proposta não destoou da habitual maneira de “importação de idéias”, muitas vezes à revelia da realidade das escolas, significando um prejuízo para o trabalho cotidiano porque se transforma em mais uma exigência burocrática somada a tantas das quais a escola busca diariamente se esquivar.

Os técnicos metropolitanos que articularam essas idéias foram insensíveis ao processo educativo, escola-comunidade, que de uma forma ou de outra acontece quotidianamente, em Goiatuba. Não há

registro de nenhum tipo de sondagem ou estudo acerca da cultura pedagógica desta região, estudo este, que acompanhado de discussões com a comunidade, poderia ter subsidiado o processo de implantação da proposta. Ingenuamente, acreditaram que a realidade educacional goiatubense iria adequar-se ao projeto. De fato, um procedimento idealista!

A Delegacia Regional de Itumbiara, conforme testemunho de algumas alfabetizadoras de Goiatuba, independentemente de ter ou não autonomia para tal, ignorou o bom senso de se efetivar uma implantação que pudesse flexibilizar-se face à eventualidade de um choque cultural, sobretudo no campo das relações de poder.

Muitos diretores goiatubenses afirmavam, na época, que tal mudança exigiria, como exigiu, uma estruturação material, técnica e humana, para o treinamento dos alfabetizadores e para a manutenção da estrutura física, desafios política e economicamente impossíveis para aquele momento histórico.

Apesar dessas ponderações, efetivou-se uma implantação apressada, conturbada e sem assistência, do ponto de vista técnico e material, gerando insegurança e medo. Estes são compreensíveis quando chamamos a atenção para o fato de que tal proposta abalou as certezas sobre as quais acontecia uma prática pedagógica e suas respectivas relações de poder.

A professora Lenita Ignacio Borges, coordenadora pedagógica do CBA, em Goiatuba, comenta que

foi exercida uma certa pressão por parte do governo estadual com finalidade de manter a 'experiência'. E as escolas, na sua maioria, passaram a trabalhar de maneira hipócrita, camuflando sua prática, que continuava tradicional e conservadora, mas 'provando' para a Delegacia Regional que estavam trabalhando pela proposta CBA. Os professores que rejeitaram, por falta de embasamento teórico e prático, passaram sua insegurança para os pais. Outro motivo de os professores alimentarem essa hipocrisia foi o fato de perceberem uma gratificação de 30% nos seus salários se trabalhassem o CBA. Oficialmente o faziam, na prática não.³

Foram sempre os mesmos argumentos justificadores da rejeição à proposta CBA, em Goiatuba: processo de implementação inadequado;

falta de assistência técnico-metodológica (treinamento); falta de condições objetivas de trabalho que incluíssem salários dignos e número razoável de alunos por sala etc. Quando não, argumentos ainda mais cépticos tais como: "a proposta é teoricamente absurda porque defende a 'anarquia', o 'desgoverno', o fim da autoridade do professor e da escola".⁴

Estas e muitas outras informações foram obtidas nas respostas dos questionários e entrevistas feitos junto aos professores da rede estadual de Goiatuba. Esta pesquisa de campo será detalhada posteriormente neste ensaio.

Há os que defendem que em nenhuma circunstância a proposta CBA é justificável. Para estes, ela é essencialmente inexecutável uma vez que a mesma desqualifica, prescinde e desautoriza o professor. Este deixa de ser o centro do processo de produção do conhecimento e torna-se um mero assessor.

Há, ainda, os que defendem esta proposta, mas discordam da forma como foi implantada. Estes acreditam que se o processo de implantação tivesse se efetuado com discussões amplas com a comunidade e com a devida assistência técnica e material, a rejeição não teria acontecido.

Pretendemos não ignorar tais argumentos, mas partir deles rumo à compreensão do aspecto político desta rejeição.

O adjetivo político aqui conota as relações de poder subjacentes à prática pedagógica. Temos convicção de que tanto aquelas relações quanto esta prática pedagógica (que se relacionam dialeticamente) são determinadas pelas relações sociais de produção, que vão muito além dos limites institucionais da escola. Assim sendo, as relações de poder nos diversos segmentos produtivos da sociedade goiatubense, ou mesmo goiana, engendram, dentre muitas coisas, posturas, atitudes, comportamentos culturalmente tidos como próprios dos professores e dos cidadãos de um modo geral. Esses comportamentos, conseqüentemente, reproduzem esquemas hierárquicos de poder presentes na sociedade como um todo.

Observamos que a inadequada implantação tem servido de justificativa frente à rejeição ao CBA, como única razão do impasse estabelecido. Entretanto, esta afirmação que procede parcialmente, porque de fato a implantação foi inadequada, obscurece a relevância de

outras razões, dentre as quais a razão política, conferindo ao fato um motivo exclusivamente administrativo. Acreditamos, ainda, que sem a superação desta reduzida análise que se limita ao administrativo, não há como avançarmos, no intuito de implantação desta ou de quaisquer outras propostas.

3. A prática pedagógica tradicional em Goiatuba

Não vão longe os tempos em que o professor ocupava lugar de destaque na sociedade goiatubense, ao lado do padre e do prefeito. Era visto e reverenciado como transmissor do acervo cultural e do conhecimento científico. A própria idéia de escola resumia-se na figura do professor. Ele era, realmente, o centro do processo educativo. Enquanto detentor do saber oficial, tinha como tarefa inculcá-lo nos educandos. Este valor social materializava-se em salários dignos, regalias e reverências.

Houve grandes mudanças na realidade sócio-política e econômica em Goiatuba (e no Brasil de forma geral) nos últimos anos. O projeto burguês-capitalista tem priorizado a *instrução* (instrumentalização técnica, formação da mão-de-obra) aos trabalhadores e *educação* (formação científica e humana) aos filhos da classe dominante (Arroyo, 1989). Esta ação política tem fragilizado a escola pública através, sobretudo, da desvalorização do profissional da educação.

Em Goiatuba, tal mudança sócio-política e econômica não conseguiu destruir, totalmente, a valorização do professor. Persiste, ainda que simbólica ou nostálgicamente, uma certa reverência para com a figura deste profissional, apesar dos atuais baixos salários. De qualquer forma, a concepção de educação centrada no educador era ainda hegemônica quando da chegada da proposta CBA.

Convém lembrar que a pedagogia tradicional sustenta-se, dentre outras características, sobre a transmissão rigorosa dos conteúdos e o papel privilegiado (e valorizado) do educador, oportunizando o acesso ao saber historicamente acumulado.

Este saber é apresentado como oportunidade de sair da situação de marginalidade social. Afirma Saviani (1987, p. 10):

A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice desta grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Outro aspecto fundamental da prática pedagógica tradicional é a forma suspeita de conceber o mundo e a experiência. O primeiro é visto como lugar da perdição, onde não há “senão prazeres e práticas pouco edificantes” (Zanotti, 1972, p. 22-3). O segundo, a experiência, não é valorizado porque não tem caráter científico.

Na prática, a experiência do drama existencial cotidiano é vista como um dado que a educação deve corrigir através de uma erudição racionalista. Neste sentido, afirma Di Giorgi (1986, p. 20):

Desconfia-se da família, na medida em que o calor humano nela presente não permite que ela avance no sentido da autonomia moral. E os pequenos dramas domésticos, as brigas, reconciliações, etc. são vistos como enormes entraves para que cada um possa se aproximar da grandeza humana, da essência do homem, que constitui o objetivo maior desse tipo de educação.

A pedagogia tradicional é considerada autoritária porque ela alija o educando do processo educativo, subestima seu saber, não o percebe como agente portador e produtor de conhecimento. É reduzida, desta forma, sua participação a um simples agente passivo. Perguntamos: qual cidadão é formado neste tipo de escola? Um espectador da história, com certeza. Incapaz de gestos criativos, críticos, com participação ativa nos rumos de sua sociedade.

São célebres os argumentos de Paulo Freire contestando isto que ele chama de “educação bancária”. Em tal pedagogia, a única margem de ação que se oferece ao educando é a de receber estes depósitos (conteúdos), passivamente, como se fosse um reservatório para informações, e estes conteúdos serão posteriormente cobrados através

de “provas”, que correspondem, nesta alegoria de Paulo Freire, ao extrato bancário. O educador é, assim, o sujeito do processo educativo e os alunos, meros objetos.

Por disciplina compreendem os tradicionais como sendo a aquiescência explícita ou tácita às normas. A participação dos alunos tem um caráter ilustrativo e retórico, na medida em que essa participação se subordina e se referencia num padrão político, axiológico e ético estabelecido pelos costumes da escola.

As relações entre pais e filhos, marido e esposa, patrões e empregados, dirigentes religiosos e fiéis, políticos e eleitores, administração pública e os cidadãos, professores e alunos, revelam o quanto a sociedade goiatubense está impregnada de costumes tradicionais. Esta afirmação sugere que há uma relação dialética entre a escola e a sociedade goiatubense: a sociedade legítima a escola e é por esta legitimada.

Noutras palavras, a prática pedagógica tradicional reproduz a consciência dogmática e acrítica, afeita aos propósitos das relações locais de sociabilidade. Ou seja, a escola alimenta uma determinada consciência política (não é seu “locus produtor”) e esta, por sua vez, a sustenta enquanto instituição e cultura pedagógica.

Assim sendo, o cidadão ideal é aquele que absorve o saber universal, torna-se competente, produtivo, indiferente às relações de poder e reproduz os valores tradicionais.

Do mesmo modo, a educação ideal é aquela que lhe possibilita a instrução necessária à manutenção das relações de produção, nos moldes capitalista-burguês-tradicional. Isto é fundamental para a compreensão da facilidade de como as práticas autoritárias são assumidas, absorvidas e perpetuadas, nos mais diversos espaços sociais goiatubenses. Acreditamos que a conscientização dessas relações através de uma efetiva ação política, nos mais diversos segmentos sociais, é condição de possibilidade para a superação do paradigma tradicional.

4. A proposta CBA

Há uma diversidade de detalhes de natureza metodológica na proposta CBA, porém, face às limitações estruturais deste texto,

buscaremos descrever as características que consideramos mais relevantes com vistas a subsidiar o seu objetivo.

Referenciando-nos no tradicionalismo pedagógico, podemos afirmar que a proposta CBA sugere uma reviravolta metodológica: o centro do processo educacional passa a ser o aluno, o educando, não mais o professor, não mais o conteúdo. Não se trata do “quê” aprender, mas do “como” aprender. Afirma Ferreiro (1982, p. 13):

É possível fazer uma mudança muito mais profunda, uma mudança que é uma revolução conceitual. Não se trata de acrescentar novas atividades, novos livros ou novas propostas às velhas, mas sim de uma mudança total na concepção do objetivo da aprendizagem, do processo da aprendizagem, do sujeito que aprende e, forçosamente, também do professor.

A fundamentação teórica do CBA, em Goiás, conforme proposta pelo documento intitulado *Ciclo básico de alfabetização – Proposta*, da Secretaria de Estado da Educação, situa-se na teoria cognitiva do desenvolvimento mental, segundo Piaget e nas conclusões obtidas por Emília Ferreiro e Ana Taberosky, quando da realização de pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Comenta o documento:

Para que a criança conheça, compreenda e adquira o código escrito, faz-se necessário colocá-la em maior contato com o mundo da escrita, como jornais, revistas, bulas, receitas, livros, embalagens, cartas etc., que devem fazer parte do material didático-pedagógico, transformando a sala de aula num ‘ambiente alfabetizador’. Quanto mais atos de leitura e escrita a criança tiver oportunidade de assistir, quanto mais exposta à influência do mundo letrado, mais informações tiver sobre o valor social da palavra escrita, mais elementos terá para trabalhar cognitivamente com a língua escrita. (Goiás, 1989, p. 17-8)

No CBA, a experiência adquirida pelo educando e o cotidiano têm valor positivo. Assim sendo, a proposta valoriza o saber informal, adquirido no contato com a realidade cotidiana e, sobretudo, parte dele,

estrategicamente, visa a uma sistematização mais elaborada. A motivação pessoal (adequação do conteúdo a ser apreendido ao universo experimental e existencial do educando) é muito importante no processo da aprendizagem. Ela é, até mesmo, compreendida como o motor deste processo.

Ora, se a valorização do professor, na pedagogia tradicional, estava associada à importância que se dava à transmissão do saber sistematizado, detido por este profissional, a proposta CBA traria, logicamente, na opinião dos tradicionais, a efetiva “desvalorização” dos professores, situação essa que interferiria diretamente na sua imagem de poder. Tal dedução é negada pelos defensores do CBA, conforme veremos na citação de Ferreiro, a seguir. Aquela certeza de ser a escola o lugar exclusivo de acesso ao saber fica relativizada. Entretanto, a própria Ferreiro (1989, p. 13) alerta que

não se trata, de modo algum, de dizer que as crianças se alfabetizam sozinhas. Trata-se, isto sim, de compreender o processo que elas estão vivendo, a cada momento, para intervir mais eficazmente, ajudando para que o diálogo entre professor e aluno não seja destruído.

Produz-se, ainda, na prática, uma “revolução copernicana” no campo das relações de poder na escola: o grupo de educandos, e não mais o educador, é o centro definidor do conteúdo, das estratégias. Isto se dá porque na proposta CBA, quando da definição temática, permite-se extrapolar o mundo da escola e atingir o dia-a-dia do educando.

Uma vez que esta proposta parte das diferenças pessoais, porque há diferentes ritmos de desenvolvimento mental, diferentes níveis de ambientes motivadores, um tratamento diferenciado para cada aluno é aconselhado. Como sujeito, o educando é quem adquire seus conhecimentos através de uma construção interna, gradativa, individualizada. Nesta construção, respeita-se o ritmo do aluno. Para tal, desabsolutiza-se o conceito de erro:

O erro, no sentido absoluto não existe (...), existe o erro ortográfico porque estamos falando de uma convenção. Mas os chamados erros de escrita precisam ser analisados levando-se em conta fatores como

o gênero da produção escrita, a faixa etária da criança e sua evolução. (Itumbiara, 1989, p. 4)

O mesmo se dá no campo da disciplina. Imobilidade, silêncio e atenção fixa não são critérios de bom comportamento. O movimento em sala de aula, o falar ao mesmo tempo, a euforia pela participação são vistos como aspectos positivos e necessários. São comportamentos saudáveis numa faixa etária que alcançará autocontrole e “modos” a seu tempo, mas não espontaneamente. Afirma Freitas (1989, p. 53):

Entendemos disciplina como autocontrole, respeito recíproco, auto-iniciativa, participação ativa nas atividades, liberdade caminhando com responsabilidade. É preciso, então, que haja equilíbrio entre comportamento disciplinado/responsável e autonomia/liberdade para expressar emoções, conflitos, dúvidas etc.

Piaget reitera a importância de a criança compreender (participar) a lógica do código moral ao qual será submetida; compreensão esta imprescindível para que a criança assuma a regra (porque sua lógica foi assimilada) e se efetive o autocontrole. Afirma Piaget (apud Mizukami, 1986, p. 72):

A criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe ‘de fato’ nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes.

Segundo este autor, a educação é um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral. Assim, o objetivo da educação, nesta perspectiva cognitivista, não será a transmissão de conteúdos, informações, demonstrações, e sim que o aluno consiga, por si próprio, conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os “tateios” pressupostos por qualquer atividade real. Na verdade, segundo Piaget (apud Mizukami, 1986, p. 70),

não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo,

intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. O pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola.

Intenciona-se formar o homem livre, competente, produtivo, capaz de criatividade, improviso e perspicácia. Tais substantivos tornam-se, também, imprescindíveis aos educadores dentro desta proposta. Isto porque o caráter metodológico imprevisível⁵ deixa o processo educativo à mercê de um certo espontaneísmo, haja vista a eclosão de tantas dúvidas quantas forem as experiências dos educandos. Conforme comentou uma professora da Escola Alice de Oliveira, “haja paciência, equilíbrio psicológico e domínio de conteúdo ao educador, nesta proposta CBA!”.

Acreditamos que o trabalhador instruído nesta proposta adequar-se-á, muito mais facilmente, às pretensões produtivas de um modelo liberal-burguês. Isto porque competência, produtividade, improviso e polivalência são atributos imprescindíveis às novas e globalizantes relações de produção. A velha e tradicional pedagogia não responde mais aos interesses do capital globalizante. Deduzimos, portanto, ser lógica a iniciativa do Estado de promover esta “revolução”.

A cultura pedagógica tradicional fica ameaçada diante da emergência do sujeito-pensante, liberal, ou seja, é agredida nas suas bases, nos seus alicerces. Este educando, ao ser “construtor” de sua aprendizagem, constrói uma individualidade que determinará uma autonomia no processo de interpretação do real. As relações políticas na escola assumem uma outra significação, que se autodefine mais crítica, mais autônoma.

De fato, esta nova proposta sugere uma alteração das relações de poder na prática educativa. E pelo caráter dialético com que relacionam escola e comunidade, estas novas relações de poder alcançam a sociedade, transformando-a e se transformando com ela.

Se do ponto de vista teórico há inegáveis avanços pedagógicos, convém indagar sobre a praticidade desta proposta num contexto de escassez de profissionais capacitados, recursos técnicos e materiais das escolas públicas.

5. Dados de campo

Durante três anos (1989-1991), no curso de Pedagogia, participamos de discussões a respeito da rejeição à proposta CBA., em Goiatuba. Apesar das evidências, e em função delas mesmas, intuímos, enquanto hipótese inicial, já no primeiro ano de contato com este debate, que se tratava de um impasse de natureza político-cultural. Ainda assim, intencionando produzir este texto, colecionamos informações, fizemos entrevistas, guardamos documentos. Dentre as muitas escolas de Goiatuba, optamos pela Escola Alice de Oliveira, pela boa receptividade e pela facilidade de acesso a informações orais e documentais.

A pesquisa entre os professores objetivou avaliar a experiência que possuíam no campo da alfabetização, se trabalharam com o método tradicional, como foi o processo de adaptação à nova proposta e quais os aspectos positivos e negativos detectados.

Houve, também, uma entrevista com os pais dos alunos que objetivou descobrir quaisquer resquícios de rejeição à proposta e, uma vez existindo, se esta rejeição encontrava sustentação na família, no bairro, ou se era induzida por indivíduos, ou segmentos, da própria escola.

As professoras alfabetizadoras da Escola Alice de Oliveira receberam questionários escritos e anônimos; os pais foram visitados e entrevistados em suas próprias casas, resguardando, também, suas identidades. A princípio, receávamos que uma eventual identificação pudesse causar constrangimento e alterar os resultados da pesquisa.

No que diz respeito aos dados obtidos, observamos que, entre as professoras alfabetizadoras, houve aproximadamente 60% (sessenta por cento) de rejeição à proposta CBA; 30% (trinta por cento) de indiferentes que oscilaram entre elogios e críticas e 10% (dez por cento) de defensores.

Entre os pais, 50% (cinquenta por cento) demonstraram desconhecimento do que se tratava, até mesmo de que tal proposta estava sendo posta em prática na escola de seus filhos.

Dentre os que demonstraram conhecimento, 30% (trinta por cento) apresentaram rejeição à proposta CBA, referindo-se a ela como “algo novo” que o governo Santillo estava implantando na escola; 20% (vinte por cento) aprovaram e o restante manteve-se indiferente. Nas falas, muitos pais revelaram indícios de que sua rejeição tinha influência de alguns professores e da direção da escola:

O que eu sei do CBA eu fiquei sabendo numa reunião lá na escola, onde eles me pediu que eu escolhesse entre o CBA e o tradicional. Como não conheço direito, concordei com todo mundo que levantou a mão e levantei a minha. Inda mais que aqueles professores é de confiança, eles entende melhor dessas coisas. O que eles acha eu acho. (..) No particular, a professora da Bernadete disse que não existe ponto positivo no CBA. É uma negação porque a criança fica muito à vontade e por isso não aprende direito. (..) No modo antigo as crianças aprendia mais rápido e era mais obediente. Este modo novo atrasa muito a ler e escrever...⁶

Dentre as críticas à proposta, que surgiram na pesquisa de campo, podemos citar a indignação frente ao que caracterizaram como “excesso de liberdade do aluno que leva à falta de respeito para com a professora”; o fato de “não ser aconselhada a correção da linguagem escrita e falada”; a “demora na obtenção de resultados práticos (aprender a ler e escrever)”; a “falta de condições objetivas de treinamento dos professores”; a “pouca importância dada aos livros e à cultura sistematizada”.

Também foi enfatizada pela maior parte dos professores descontentes, e mesmo por significativa parte dos defensores da proposta, a forma autoritária da implantação, por parte do governo estadual. Nos questionários, via de regra, nos deparamos com argumentos contrários à proposta, apoiados na “falta de concretude, falta de alicerces seguros, falta de referência...” desta nova metodologia.

Deduzimos que a pedagogia tradicional nesta região, ao longo de décadas, culturalizou e tornou-se um paradigma, proporcionando a “segurança” profissional e existencial tão citada nas partilhas dos entrevistados.

Neste contexto paradigmático, a negação da metodologia tradicional e seus valores significou para alguns a desqualificação de toda uma vida de trabalho com o ensino; significou até mesmo desqualificar ou ridicularizar referências pessoais significativas, às quais estavam associadas relações afetivas, políticas e até religiosas.

A relativização das relações de poder não poderia ter sido vista com bons olhos, mas como uma transformação geradora de insegurança e medo. Trata-se, ao nosso ver, da razão, por excelência, da rejeição ao CBA, na cidade de Goiatuba.

6. Conclusão

As informações e discussões que constituem este texto mostram que, de fato, a prática pedagógica tradicional, em Goiatuba, foi colocada em xeque pela proposta CBA. Habitados àquela cultura educacional, conservadora, os educadores goiatubenses não poderiam curvar-se frente às transformações que se propunham para a escola, ainda que soubessem que tal proposta adequa-se aos mais genuínos interesses liberais-burgueses. Assustou-lhes, sobretudo, a revolução das relações de poder na escola, assim como seus desdobramentos na vida social, como um todo.

Quando afirmamos que a proposta CBA é uma proposta burguesa, estamos qualificando-a como não revolucionária (no sentido de não transformadora). Nossa crença reside na constatação de que tal proposta não idealiza grandes transformações sociais. Se se inverte o poder na micro-relação professor e aluno, não se contribui para a inversão de poder na macro-relação classe dominante e classe dominada.

Reiterando, a ameaça que constitui a proposta CBA à escola e à sociedade goiatubense justifica-se apenas porque a primeira coloca em xeque os pilares fundamentais da prática pedagógica tradicional, através de uma nova teoria do conhecimento, com desdobramentos ameaçadores no campo das relações de poder, na escola. Do ponto de vista político mais amplo, da luta de classes, não se trata de uma epistemologia revolucionária.

Apesar das limitações da escola no processo das transformações sociais, não podemos negar que habituais práticas de controle político, através da despolitização da comunidade, do “coronelismo e seus currais

eleitorais”, ainda comuns no Brasil, encontrariam alguns obstáculos numa população educada na perspectiva CBA. Afinal, este indivíduo, construtor de sua individualidade, auto-define-se senhor de seu voto.

Conforme foi nosso objetivo, desde o início desta pesquisa, não nos ativemos demoradamente nos atropelos administrativos de implantação do CBA, porque não faltam aqueles que assim justificam a rejeição a esta proposta. Inspirados na “Teoria da Curvatura da Vara”, intuída por Lênin e posteriormente aplicada à pedagogia pelo prof. Dermeval Saviani, enfatizamos, estrategicamente, o aspecto político como justificador da rejeição, esperançosos de que o leitor faça a síntese necessária.

Diante deste impasse na Escola Alice de Oliveira, e em Goiatuba de um modo geral, a mais comum das atitudes tem sido o retorno à velha e habitual segurança do método tradicional de alfabetização. Ao invés de avançarmos tendo o CBA como referência, caminhamos na contra-mão.

Vemos, preocupados, o projeto de alfabetização, em Goiatuba, tomar este rumo. Acreditamos que a desmobilização e a desinformação da comunidade, a ausência de condições objetivas de trabalho dos professores e a falta de vontade política do governo estadual de resolver a questão configuram-se como um consentimento tácito deste retrocesso pedagógico.

ABSTRACT

This article intends to reveal a pedagogic conflict happened in Goiatuba, town of Goiás state. According to the author, the basic schools (from 1st. to 4th step), in hegemony, showed a rejection to the CBA proposal. The CBA (Teaching of reading and writing basic cycle) methodologically inspired to the “constructive theory” (Piaget and Emília Ferreiro) caused the eclosion of a pedagogic conflict in those schools. In the author’s perspective, this pedagogic conflict, observed in Goiatuba’s schools, was, in fact, a politic conflict, although everybody characterized it as an administrative impasse. According to the author, Goiatuba’s teachers, accustomed to the “Traditional Pedagogy”, received and faced alarmingly those new ideas of teaching and learning and rejected them. This rejection happened because relationships between teachers and students, profiles and power (and others school’s activities and processes) were questioned. In other words, the new proposal questioned, mainly, the power of decision, concerned to subjects, methods and instruments of teaching and learning. It also considered the student the center of the pedagogic process, not the teacher any

further. This article starts showing the process of implantation of the CBA in Goiatuba, then, it describes the traditional practice of teaching in this city, the CBA proposal, the research in the schools and community. Finally, the conclusion with the details of the author’s analitic perspective.

NOTAS

- 1 Nome fictício.
- 2 Centro de Ensino Superior de Goiatuba.
- 3 Trecho de entrevista, maio de 1991.
- 4 Trecho das respostas aos questionários, maio de 1991.
- 5 O adjetivo imprevisível, aqui, conota o caráter criativo, irreverente e assistemático do processo de ensino-aprendizagem desta proposta, que, via de regra, prioriza o acontecimento instantâneo, a novidade de última hora, a curiosidade cotidiana, como instrumento de construção de conhecimento.
- 6 Trechos das entrevistas com os pais de alunos, maio de 1991.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et alii. *Trabalho e conhecimento*. Dilemas da educação do trabalhador. 2.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Sanora Bueno. *A disciplina na escola*. Itumbiara: Delegacia Regional de Itumbiara, Departamento Pedagógico, 1989.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência do Ensino de Primeiro Grau, Departamento Pedagógico. Divisão de Alfabetização. *Ciclo básico de alfabetização*. Goiânia, 1989.
- ITUMBIARA. Secretaria Estadual da Educação. Delegacia Regional de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Encontro de Coordenadores Pedagógicos do CBA. *Um novo conceito de erro*. Itumbiara, 1989. (Mimeo).
- MIZUKAMI, M. da G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 16.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.
- ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

INGLÊS: LÍNGUA FRANCA NA SOCIEDADE GLOBAL*

*Deise Nanci de C. M. Nascimento***

RESUMO

Nesse artigo, o inglês é apreendido como um elemento elucidativo da sociedade global emergente. Apresenta-se como uma língua franca, constituída do imbricamento de culturas locais, nacionais e globais – um *englishes*. Portanto, não está posta a possibilidade de uma sociedade global hegemônica, mas uma sociedade representante de e representada por linguagens universais e particulares de cidadãos de algumas regiões globais dos quatro cantos do mundo.

Todo esse universo de coisas, gentes, idéias, realizações, possibilidades e ilusões articula-se no mercado global tecido principalmente pelo idioma inglês (...) Na época da globalização, o inglês se universaliza, comunicativo e pragmático, expressivo e informático (...) Mas esse não é um processo tranqüilo. Desenvolve-se de modo problemático. Ao mesmo tempo que impulsiona a homogeneização, equalização ou integração, provoca fragmentações, rupturas, contradições (...) As fronteiras não são abolidas, dissolvem-se; as línguas continuam a existir traduzidas em geral para o inglês; as moedas nacionais continuam a circular, sempre referidas a uma

* Trabalho apresentado na dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da UFG, sob orientação da Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Rezende.

** Mestre em Educação Escolar Brasileira pela FE/UFG.

moeda abstrata geral mundial; as cartografias são redesenhadas pelo computador; as histórias são contadas desde os horizontes da globalização; as experiências traduzem-se em virtualidades recobertas pelas imagens (...) Modernizam-se antes procedimentos do que temperamentos, antes modos de agir do que de pensar, antes formas de imaginar do que de sentir.¹

O inglês pode ser tomado como um elemento elucidativo dos desenvolvimentos da sociedade contemporânea, uma expressão da globalização. As linguagens do inglês aparecem como sendo necessárias para veiculação e adoção de atitudes globais pelos cidadãos cosmopolitas. Não há dúvidas de que este idioma anglo-saxão, ou algo muito parecido a um *English*, faz-se presente no cotidiano de quase todos os indivíduos do mundo. O inglês está presente nos mundos das redes de informação internacionais, como a *Internet*, da informática, de uma forma geral, e da mídia; e, comumente, no dia-a-dia do trabalho, do lazer e da família dos cidadãos de quase todas as partes do globo. O inglês é a língua-senha de acesso aos aparelhos informatizados e a língua de comunicação dos acontecimentos mundiais. Enquanto tal, esta linguagem global reflete, ao mesmo tempo que ilumina as configurações históricas culturais, políticas e econômicas desta sociedade.

A globalização é um tema imbricado de conceitos, visões e representações diversas e pode ser reconhecido em diferentes desenvolvimentos e tendências desta sociedade. Os noticiários, a exemplo, veiculam o dia-a-dia das fusões globais das indústrias nacionais e internacionais da mídia, do esporte, do entretenimento, do turismo, da informática ... Os blocos plurinacionais como a Comunidade Européia, o Nafta e o Mercosul são a demonstração da premência pela unificação mundial, ao mesmo tempo que trazem à tona a ponta de um *iceberg* – as diferenças e os interesses particulares dentro de uma tendência mais universal. Os quatro cantos do mundo unem-se pelos meios de comunicação de massa via satélite, através das emissoras de televisão mundiais, via cabo ou por assinatura; do *e.mail*; do *fax*; do *modem*... O tempo e o espaço transformam-se diante do mundo informatizado e produzem a ilusão de um mundo único, sem fronteiras e coeso, sem culturas distintas ou, ao menos, com padrões universais. Contudo, crer em um *English* único, sem variações étnico-lingüístico-culturais parece um equívoco,

já que as sociedades modernas têm demonstrado a impossibilidade de uma conduta homogênea entre as variadas estirpes econômicas, culturais e religiosas mundiais, mesmo quando submetidas ao processo de globalização. A globalização cria, re-cria, põe e re-põe diferenças, diversidades e desigualdades.

A observação de fatos mundiais ocorridos ao longo dos séculos e veiculados pelos meios de comunicação de massa por terra, mar e ar, suscita a emergência da adoção de diversos e novos comportamentos sociais de proporções não apenas regionais e nacionais mas internacionais e globais. A sociedade global vem sendo interpretada como um desenvolver do sistema capitalista que, em busca de novos mercados para expandir-se, tem na mercadoria um dos seus símbolos de reconhecimento de valores e de conceitos sociais, tanto locais quanto universais. Esse processo já se encontra sugerido em Marx e Engels, que se ocupam em reconhecer que “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”. Tal necessidade, portanto, causa a busca por novos meios de produção e de veiculação já que “a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.” E, tal como sustentam, “a grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos”.²

Da mesma forma, para reconhecerem-se globais, os indivíduos pertencentes aos diversos grupos culturais mundiais devem adotar hábitos tomados como universais. Neste caso, as mercadorias de consumo universal acabam por se tornar um instrumento de expressão e constituição dos pensamentos, desejos e necessidades destas culturas em constante imbricação. Isto ocorre mesmo com as mercadorias culturais, como tratam Adorno e Horkheimer quando sustentam que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”, já que é de necessidade vital para o sistema capitalista que “ninguém escape” ao consumo destas mercadorias, representações e significações sociais. Advogam que, por esta razão “a cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei de troca que não é mais

trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la". E explicam que

para todos algo está previsto (...) O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo (...) O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa.³

Dito de outra forma, mercadorias de aparência homogênea são produzidas, objetivando o acesso de todos a estes bens de consumo. Os cidadãos com melhor poder aquisitivo consomem produtos de qualidade superior. Aos diferentes grupos são apresentadas mercadorias que podem aparentemente satisfazer seus desejos e suas novas necessidades consumistas. O que acaba por causar, portanto, uma globalização pluri-regional destas nações, através do consumo de mercadorias constituídas recíproca e mutuamente por linguagens particulares e universais dos cidadãos.

Ocorre que, nesta atual fase do desenvolvimento da modernidade, a burguesia industrial faz-se representar por fábricas globais conectadas por fios de cobre e via satélite às suas parcerias espalhadas em regiões dos quatro cantos do mundo. Harvey trata de suscitar que este atual momento do capitalismo, ao qual denomina "acumulação flexível", se mostra, no mínimo, como uma "nova configuração", requerendo, nessa qualidade, que "instrumentos teóricos concebidos por Marx" sejam utilizados, na apreensão e interpretação de seu significado. Apresenta "a ruptura, em 1971, do acordo de Bretton Woods – de fixação do preço do ouro e da convertibilidade do dólar" – como um "reconhecimento de que os Estados Unidos já não tinham condições de controlar sozinhos a política fiscal e monetária do mundo". Sustenta que "os novos sistemas financeiros implementados a partir de 1972 mudaram o equilíbrio de forças em ação no capitalismo global, dando muito mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação com o financiamento corporativo, estatal e pessoal". Acredita que "boa parte da fluidez, da

instabilidade e do *frenesi* pode ser atribuída diretamente ao aumento dessa capacidade de dirigir os fluxos de capital para lá e para cá de maneira que quase parecem desprezar as restrições de tempo e de espaço que costumam ter efeito sobre as atividades materiais de produção e consumo". Insiste que a partir da metade da década de 70, com

a nova divisão internacional do trabalho, dos novos princípios de localização e dos proliferantes mecanismos de coordenação no interior de corporações transnacionais, bem como entre diferentes mercados setoriais de produtos e mercadorias (...) a indústria, que tradicionalmente dependia de restrições locais no tocante a fontes de matérias-primas e a mercados, pôde se tornar muito mais independente.

Como exemplo, cita

os países recém-industrializados (NICs), como a "gang dos quatro" do Sudeste Asiático (Hong Kong, Singapura, Taiwan e Coréia do Sul), que começaram a fazer incursões nos mercados de certos produtos [têxteis, eletrônicos etc] nos países capitalistas avançados, e logo foram acompanhados por muitos outros NICs (Hungria, Índia, Egito) e por países que antes tinham implantado estratégias de substituição de importações (Brasil, México) numa reformulação locacional da produção industrial do mundo.⁴

Neste processo de globalização, o capital, consubstanciado em mercadoria, é o carro-chefe da série de revoluções no modo de produção e de troca da sociedade, desde a descoberta da América e a circunavegação da África até a invenção dos transistores e dos *chips*. Na verdade, as mercadorias vêm circulando num espaço mais global neste final de século, impulsionadas agora pelo advento das indústrias da telemática, traduzidas em informações. Em suma, nesta sociedade global, os meios de informação são responsáveis por tornar possível esta união; isto é, têm sido os instrumentos produzidos pelas indústrias de telecomunicações e informática, como telégrafo, telefone, rádio, televisão, computador, telefone celular, *fax*, *modem*, *e-mail* ... que encurtam as distâncias, aproximam as culturas, confundem o tempo e transvestem as representações sociais. As mercadorias, enquanto emblemas de idealização,

planejamento, construção, apresentação, veiculação e comercialização, são o nexo unificador global; as linguagens que representam pretendem ser uma tradução das vontades e necessidades de todos os cidadãos modernos; e as formas que tomam devem refletir símbolos particulares às regiões globais de cada cidadão.

A fim de que possam ser consumidas por cidadãos dos quatro cantos do mundo, as mercadorias devem traduzir elementos significativos das linguagens – conceitos, pensamentos, valores, necessidades e desejos – dos diferentes grupos culturais globais nos quais circulam. Isto implica a adequação de cada mercadoria às exigências destes grupos distintos. Por exemplo, a língua responsável pela veiculação destas mercadorias deve possibilitar a compreensão de sua utilidade e efetividade. As suas utilidade e efetividade devem, também, respeitar alguns dos interesses e as necessidades específicas de cada nação cultural distinta.

O inglês tem sido a língua responsável por esta identificação e os meios informáticos de produção e veiculação têm sido os responsáveis por esta efetivação. As indústrias de telecomunicações e informática são o meio e o inglês é uma forma. A linguagem da informática é elemento de globalização do mundo, a língua inglesa interpreta e traduz esta linguagem. O inglês pode ser considerado, pois, um código franco de comunicação desta e nesta sociedade global em emergência.

A linguagem é um dos tantos símbolos de representação social: é um produto das situações de vida que, por sua vez, comportam a formação e o desenvolvimento das sociedades. É, pois, como a sociedade, um processo ininterrupto, em constante constituição. A linguagem veicula a ideologia, que é produto das transformações sociais. Indica as mudanças e reflete as tendências sociais de interação dos indivíduos, numa dada época, num determinado grupo social. É, pois, um instrumento de expressão das relações e confrontos sociais. Vários signos refletem esta ideologia: a bandeira, o hino, alguns emblemas, determinados gestos, as placas de trânsito, a língua... Veiculam e sofrem o efeito destas relações e confrontos. Servem, portanto, ao mesmo tempo, de instrumento e de material.

Na sociedade moderna contemporânea, a participação efetiva dos indivíduos não prescinde do acesso às linguagens simbólicas, universais

e não verbais. Neste mundo letrado, a língua é um código de identidade nacional; de formação social e cultural; e, conseqüentemente, de construção da história. Portanto, através da observação do processo de construção de uma língua, entendida como o produto de todo um sistema de signos utilizados como meio de comunicação, podem ser apreendidas algumas características formadoras desta sociedade global em construção. E, ao que parece, as sociedades modernas deste final de século XX têm logrado utilizar a linguagem da telemática para unir nações dos quatro cantos do mundo, via satélite. Os meios de comunicação de massa informam quase tudo a quase todos, no instante em que acontecem, no outro lado do planeta conectados por fibras óticas e/ou cabos coaxiais. O inglês faz-se perceber como uma língua de acesso a esse processo de universalização; veicula tais informações ligando os povos do globo terrestre.

Fatos cotidianos no trabalho, no lazer e na família dos diversos grupos sociais contemporâneos também apontam nessa direção. O processo de universalização do inglês (como o processo de globalização da sociedade moderna como um todo) não é um fato novo. Remonta séculos a procura das comunidades e das sociedades por novos espaços. Entretanto, na modernidade, o objetivo tem sido que expansões capitalistas ocorram também fora das grandes potências, mas à mercê de suas nações. Neste movimento, o *English* foi destituindo o francês e sendo imposto aos países colonizados pelas grandes potências britânicas, a princípio, e, depois, norte-americanas. Em um momento posterior, de língua do colonizador o inglês passou a língua-senha, ou seja, tornou-se um *English* código de entrada e de comunicação com o mundo capitalista moderno. Em meados da década de 40, a Grã-Bretanha já não se encontrava em posição econômica privilegiada. Sua efetiva participação e concreta exposição aos ataques inimigos durante a Segunda Guerra Mundial foram um dos fatos que acarretaram a queda de sua moeda forte, a libra esterlina, e a conseqüente elevação da moeda forte norte-americana.

Há aproximadamente 50 anos, a partir da criação do Banco Mundial, o *dollar* vem garantindo sua hegemonia no mercado internacional e o inglês sendo adotado como língua universal nas instituições internacionais e nas linguagens utilizadas na comunicação do controle de tráfego aéreo internacional; em aeroportos, hospitais e *shopping*

centers; nos aviões e trens; nas ruas, em *outdoors* (*billboards*), sinais e veículos; ou seja, vem sendo adotado por um número aproximado de 2 bilhões de pessoas que, comumente, comunicam-se em um inglês — primeira e segunda línguas e, ainda, língua estrangeira.

Strevens historiciza que nos últimos 50 anos, ao contrário do francês, o inglês vem ganhando *status* de língua universal — *Englishes*. Sustenta que a longa história de adoção do que atualmente chamamos *English* pode ser explicada por questões tanto etnocêntricas como não etnocêntricas. Defende que o *English* mostra-se, hereditariamente, uma língua aberta às incorporações de idéias, conceitos e expressões de todas as culturas com as quais vem mantendo contato. Ainda, que a facilidade de “inglesação” pode ser explicada pela atitude sempre flexível dos falantes do *English*, como língua materna ou não, de fazer empréstimos e promover neologismos a partir da miscigenação das etnias. Suscita que a adoção do *English* e a perda do *status* francês de língua universal pode ter a ver com a política de se pretender resguardar uma língua francesa pura e a política de assimilação de linguagens mundiais traduzidas em uma espécie de *Englishes*.⁵

Entretanto, para Strevens, a universalização do inglês iniciou-se em uma época anterior às últimas cinco décadas. Tem a ver com a história da constituição de um *English*, produto da influência de 300 anos de ocupação francesa normanda, que tratou de assimilar à sua língua vários dialetos germânicos, com adições do *norse* de invasores escandinavos. Afirma que, aproximadamente, apenas 7 milhões de habitantes da Inglaterra utilizavam este *English*, entre os séculos XIV e XVI, mas que a partir de 1600 até 1750 foram germinadas, pelo mundo afora, as sementes do *English* global, plantadas por exploradores, aventureiros, piratas, mercantes, colonizadores, soldados e administradores que deixaram a Bretanha.⁶

O fato de terem sido estabelecidas províncias e colônias britânicas em diferentes regiões do mundo, nos séculos XVII e XVIII, indica que o *English* — uma língua-produto de uma base de dialetos germânicos assimilada ao *Norman French* e com algumas adições do *Scandinavian Norse*, datada do século XIV — foi adotando feições, ou representações, que traduziam outras linguagens. Para Strevens, pelo menos três importantes fatos corroboraram esta transformação causada pela migração de colonizadores e aventureiros que se autodenominavam

falantes de um *English from Britain*, entre 1750 e 1900, aproximadamente. Primeiro, porque este *English* foi sendo (forçosamente) adotado, como uma segunda língua, pelas populações das colônias e/ou estados britânicos; segundo, porque algumas ex-colônias, como os Estados Unidos e a Austrália, iniciaram, também, sua independência lingüística; e, terceiro, porque devido à supremacia destas “nações” (impérios, colônias e/ou potências), o código de comunicação “nacional” (a língua dos governantes) teve de ser aprendida pelos indivíduos interessados em participar efetivamente na/da vida do trabalho destas nações colonizadas/colonizantes.⁷

Devido à subordinação de algumas regiões ao colonialismo britânico e norte-americano, à imigração dos povos e à necessidade de emprego, o inglês foi sendo formalmente ensinado-aprendido em instituições educacionais. Strevens interpreta que os grupos de aprendizes de inglês como língua não nativa, após 1900 e até aproximadamente 1950, eram constituídos por povos indianos, hindus e muçulmanos; e, nos Estados Unidos, por colonizadores europeus holandeses, espanhóis e franceses; além de escravos livres e imigrantes em geral.⁸

Os números que indicam as pessoas usuárias do inglês, em meados da década de 80, representam minoritariamente falantes de inglês como primeira e segunda línguas, e majoritariamente como língua estrangeira. Ou seja, segundo dados estatísticos apresentados por Strevens, o número de falantes de *English* como primeira e segunda língua está estimado em 1 bilhão; 350 milhões de usuários nativos de inglês adicionados aos aproximados 700 a 750 milhões de usuários eventuais (leitores, cientistas ...) e, como demonstram os dados de Crystal (in *How many millions? The statistics of English today. English Today*, 1985) também está estimado em mais 1 bilhão o total de usuários do *English* como língua estrangeira. Um total, portanto, de 2 bilhões de usuários de inglês como primeira e segunda línguas e língua estrangeira.⁹

Strevens suscita dois fatos relevantes advindos dessa conclusão sobre a adoção do inglês como língua estrangeira, ou universal: o *English*, representante de linguagens de uma minoria falante do inglês como língua primeira, alcança dimensões de *Englishes*, representante de linguagens de uma maioria falante do inglês como segunda língua e como língua estrangeira; e o aumento no número de falantes não-nativos

(de aproximadamente o dobro entre as décadas de 60 e 80, que de 700 a 750 milhões passou a 1,5 bilhões) indica a necessidade de se pensar em um inglês representante de uma identidade pessoal, nacional e étnica cada vez mais diversificada.

Inúmeros códigos universais com sotaque inglês circulam no planeta: os *shopping centers on sale* anunciam *jeans semi-baggy, tennis Reebok, shorts e sweaters*. Os *outdoors (billboards) show cokes, hamburgers, cheeseburgers, pizzas e imports*. Os *hotel e motel* distribuem *folders* informativos no *hall* de entrada e nos seus *apartments, single, double* ou *couple*. Os *airports* advertem seus usuários com placas e *signs* informativos de *check in, enter, exit, no smoking, fragile, danger, stores, coffee* e outros. Os cinemas e as indústrias cinematográficas *high tech* veiculam filmes em inglês. Os parques de diversão se (con)fundem em *Disneyland, Disneyworld, Beto Carrero World e play grounds*. O *video game* ilumina os *warning de start, over, win, repeat, replay, press bottom, insert coin etc.* Os *toys* são *made in Brazil, Taiwan, Japan, Germany, the USA* ou *Paraguay* e utilizam *battery* ou *friction*. Em algumas revistas infantis surgem modernos *Batman, Ultra Seven, Fatal Fury, Jay Decker, X-Men, Alien, Cybercops, Spawn, Kamen Rider, UR Troopers, Saint Riders, Power Rangers ...* As situações diárias, na família, refletem a constante adoção deste código lingüístico na comunicação global como, por exemplo, os noticiários de TV transmitidos em inglês, via satélite, *live* ou *video tape*, pela *cable TV, TVA* ou *Globosat*. Nos encontros casuais de pessoas de diferentes nacionalidades tem sido o inglês, costumeiramente, o código que promove a comunicação. As emissoras de rádio empregam *DJs* que *play CDs* de *samba, rock, jazz, reggae, rap, funk e for all* (forró). Em casa encontram-se os *CD players, video Cassete, video Game, PC e notebook*; os *skates, bikes e squash*. À mesa são servidos os alimentos *diet, light, sugar free* e/ou *frozen*, as *ruffles* e o *catch up*, o *milk shake* e o *sunday*, e um *drink ...*

Não obstante, contraditoriamente, a universalização do inglês não aponta para sua homogeneização avassaladora. Nesse sentido, o inglês vem tornando-se cosmopolita, ou seja, não pode ser pensado enquanto universal sem ser considerado territorial. Dito de outra forma, o inglês vem tornando-se o cadinho das culturas das diversas nações com as

quais interage. Trata-se de um *English*, língua franca: nexos de comunicação e informação global.

Tal como Foucault tratou de discutir, em *A arqueologia do saber*, teleologias e totalizações que estabeleçam a possível condução das sociedades a “uma forma única, à organização de uma visão de mundo, ao estabelecimento de um sistema de valores, a um tipo coerente de civilização” não são capazes de apreender a linguagem no campo em que “se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito.” Isto implica o reconhecimento de que uma tendência de globalização de um idioma será sempre acompanhada de “tipos definidos de discurso, que têm seus tipos próprios de historicidade, e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas”.¹⁰

Sustentar a tese de que este inglês é uma língua franca está, portanto, relacionado com a crença de que não é possível uma única cultura, traduzida em uma única linguagem, representada por uma única língua, até mesmo neste atual momento de globalização das sociedades. *Franca*, neste sentido, sugere o *pluri*, e não o *neutro* ou *único*. *Franca* por possibilitar o acesso de várias culturas, por abarcar diversas representações sociais de povos distintos. *Franca* por servir de *password* para a comunicação entre povos dos quatro cantos do mundo, cada qual ao seu modo. *Franca*, ainda, em sua função econômica, já que representa as linguagens do mercado global quando dá nomes, veicula, divulga e explica suas mercadorias globais; além do mais, a moeda mundial leva o nome *dollar...*

A compreensão de que o inglês adotado por cidadãos globais é, neste atual momento, uma língua franca motiva uma mudança na representação gráfica deste idioma que, de *English*, passa a *englishes*; *englishes* – em letra minúscula – por não representar uma única cultura hegemônica, mas nações globais pluriculturais; *englishes*, no plural, por representar as linguagens dos diferentes povos, através de signos lingüísticos adaptados do e ao *English*; ou seja, a “inglesação” das palavras.

Portanto, pensar o inglês enquanto uma língua franca equivale compreender a sua constituição como um símbolo de representação social global, ou seja, como um conjunto de linguagens que comporta a formação e o desenvolvimento de uma sociedade em emergência. Logo,

como a sociedade que representa, esta língua não é amorfa, mas latente e viva, em constante trans-formação. Em suma, as línguas veiculam ideologia, que são o produto das trans-formações sociais; indicam as mudanças; e refletem as tendências sociais de interação dos indivíduos em uma dada época, em um determinado grupo social.

Enquanto *englishes*, esta língua franca trata de resguardar algumas características das culturas norte-americanas, inglesas, canadenses, australianas, irlandesas ... (países no qual o *English* é a primeira língua) e de adaptar algumas características das outras culturas a que é submetida. Daí poder-se dizer sobre o “inglês-indiano”, o “inglês-coreano”, o “inglês-portorriquenho”, o “inglês-brasileiro”... Não esquecendo-se, portanto, de que há uma base comum no concernente à língua enquanto um código de comunicação. É de *um inglês* que se fala; um inglês que representa linguagens reconhecíveis por estes cidadãos globais, mesmo que de culturas distintas; ou seja, um inglês que veicula representações sociais universais destes cidadãos.

Autores modernos como Bakhtine, Foucault, Pêcheux,¹¹ entre outros, têm apresentado conceitos sobre a linguagem que podem ajudar na interpretação deste atual momento de constituição desta língua franca. Compreendem a linguagem como um processo simbólico, sobre o qual refletem os efeitos do inconsciente, ou seja, a linguagem como um processo de significação e de interpretação subjetiva do mundo. Apreendem esta subjetividade, entretanto, de uma forma também “ideológica”, na qual a constituição da significação e da interpretação é regulada segundo as forças redutoras e convergentes das instituições sociais, que são, por sua vez, o produto das interpretações e invenções sociais de uma realidade da poderosa construção humana.¹²

Se cabe ao homem o poder de criar significados e instituições, isto equivale dizer que as representações sociais presentes em uma língua franca da sociedade global têm a ver com a compreensão e a interpretação subjetiva de cidadãos modernos que vivem experiências locais, regionais, nacionais e globais. Isto é, o que esta língua franca representa tem a ver, necessariamente, com os interesses e as motivações humanas de seres culturalmente diferentes, que se organizam socialmente e delimitam suas interpretações a partir de uma visão de mundo e de vida que contempla tanto o particular quanto o universal. Daí esta língua

franca poder ser compreendida e utilizada pelos cidadãos globais, a despeito de não ser, pelo menos neste momento, um *English* representante de uma única cultura, mas um *englishes* nexos comunicacional e informacional de cidadãos trans-culturais.

O *englishes* adotado pelos cidadãos globais, portanto, cumpre funções de cunho comunicacional, retórico e econômico neste processo de globalização. Enquanto nexos comunicacional, pretende a normatização de algumas linguagens (ou discursos, segundo Pêcheux e Foucault) que possibilitem a formação de uma “comunidade de sentidos”, em nível global; já que tem-se por suposto que “regras de formação discursivas” são condições *sine qua non* para a existência, e também coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento de “uma repartição discursiva dada”,¹³ ou seja, de uma determinada comunidade discursiva.

O *englishes* vem tornando-se uma língua franca por sua capacidade de adaptação. Adapta-se ao uso e aos costumes das mais variadas etnias, causando a adição de novas expressões, sentidos e significados a este *englishes*. Neste sentido, inclusive, não apenas através da “inglesação” de palavras mas, principalmente, através da produção de outros significados que cada sujeito pertencente à uma determinada comunidade discursiva será capaz de criar.¹⁴

A impossibilidade de se pensar um *English* único, fruto de linguagens apenas de uma nação, confirma-se na medida em que esta língua ganha uma dimensão cada vez mais global. Quanto mais global o inglês for tornando-se, mais pluricultural esta língua franca se apresentará. E, tomando-se como base teórica as formulações sobre *linguagem*, desenvolvidas por Bakhtine,

no domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coleta todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.¹⁵

Dito de outra forma, os sujeitos que adotam esta língua franca acabam por intervir em outras comunidades interpretativas e delas receber intervenção. Esta língua sofre transformações e transforma as formulações normatizadas pelos grupos culturais, que se imbricam. Portanto, o *englishes* deve ser um produto que represente pelo menos alguns símbolos reconhecidos por um determinado grupo global, isto é, deve representar “uma ideologia” praticada por tais sujeitos globais, ao mesmo tempo que deve representar “ideologias” praticadas pelas comunidades interpretativas de cada sujeito social.

O *englishes* vem cuidando de veicular mercadorias e de promover a integração de mercados plurinacionais; ou seja, cuida de globalizar algumas regiões destas nações mundiais, através da normatização do consumo de mercadorias que traduzem linguagens universais e locais. As mercadorias globais, comumente, levam nomes de origem inglesa, trazem explicações de sua aplicabilidade em língua inglesa e têm suas funções determinadas a partir do uso desta língua franca. Mas as significações que esta língua representa traduzem as interpretações particulares de seres sociais que idealizam, planejam, veiculam e comercializam suas objetivações a partir de uma “ideologia” criada e recriada nas relações sociais de sua “comunidade discursiva”.

O inglês cumpre, portanto, a função de legitimar, ou não, valores universais e particulares dos sujeitos pertencentes a estas regiões globais. Esta língua tem se prestado a veicular uma ideologia que privilegia a produção, a produtividade e o consumo de mercadorias. As linguagens humanas vêm coisificando-se em mercadorias globais que traduzem os desejos e as necessidades de um mercado tanto local quanto global. O inglês integra os seres globais por ser uma língua franca capaz de veicular esta racionalidade consumista mundial e por “resguardar”, dentro de sua constituição lingüística, as representações sociais dos distintos sujeitos pluriculturais.

Em suma, o *englishes* é um produto de pluriculturas em processo complexo de imbricamento e traduz-se em um nexos instrumental de reconhecimento de valores globais universais (representa, traduz, interpreta e comercializa mercadorias) e em um nexos comunicacional de integração de sujeitos sociais (aproxima, funde e globaliza as pluriculturas dos cidadãos globais). Portanto, o suposto de que este *englishes* é uma língua universal desta sociedade contemporânea indica três

pontos de partida, ao menos: primeiro, de que enquanto língua franca, cumpre a função de promover uma identificação global, através das mercadorias que veicula; segundo, que a identidade universal que veicula privilegia uma racionalidade (neo)liberal capitalista de expansão do mercado mundial; e, terceiro, que se forem sustentadas as utopias de efetiva globalização social, muito haverá de ser feito para que as condições político-econômico-culturais de algumas regiões aconteçam e/ou melhorem e possibilitem a integração informacional concreta de seus cidadãos.

Segundo autores estudiosos do pensamento sócio-político atual – de Hobsbawm (1993, 1995) a Campos (1994, 1995), passando por Kurz (1993), Néto (1993), Rouanet (1992, 1993), Berman (1993), Harvey (1993), Anderson (1995); Gentili (1994, 1995) e outros –, há, neste final de século, uma tendência político-econômica global denominada (para alguns pejorativamente e para outros orgulhosamente) neoliberalismo. Em suas perspectivas, o termo “neoliberalismo” tem a ver com a compreensão de que, na contemporaneidade, as sociedades modernas vêm desenvolvendo-se a partir de um *ideal liberal*, que remonta os séculos XVII e XVIII, traduzido dos pensamentos de teóricos do Iluminismo como Locke, Smith e Rousseau. Entendem que, com o desenvolvimento das economias industriais modernas na segunda metade do século XVIII, pôde-se perceber a emergência de um projeto *liberal-clássico* cuja evolução político-econômica coincidia com a expansão das liberdades individuais. Porém, numa economia estagnada de pós-guerras, urgiu-se repensar a promoção de uma sociedade funcional, pragmática, coesa e igual pelas mãos do Estado. Este pensamento *liberal-social* promovia o Estado a um organismo ativo na organização da economia, da política e da vida dos cidadãos. Sua função era intervir, organizar, planejar e participar na esfera da produção econômica. Após trinta anos, de 45 a 75, aproximadamente, foi reconhecida a “ineficácia” deste Estado. Com o fracasso das políticas de desenvolvimento dos países de Terceiro Mundo e com a estagflação de algumas economias de países desenvolvidos, compreendeu-se a existência de um enorme hiato entre a “racionalidade abstrata de que, em teoria, se supunha capaz o Estado e a realidade comprovada de sua ineficácia empírica”. Reconhecida sua falência, justificava-se a expansão cada vez maior das liberdades individuais. Assiste-se, desta

forma, a volta ao pensamento liberal ortodoxo, ou seja, ao *neoliberalismo*, que redimensiona a função do Estado. Na sociedade contemporânea, portanto, cabe ao Estado garantir a harmonia entre a liberdade máxima de escolha dos indivíduos e o compromisso com a eficiência e a qualidade.¹⁶

O projeto neoliberal supostamente sendo implementado neste momento global tem tendências menos sociais do que, em teoria, tem o liberalismo social de Keynes. Assemelha-se ao liberalismo ortodoxo de Hayek, que condena o Estado do Bem-Estar Social. Nas sociedades modernas contemporâneas, tal política pode desencadear a livre concorrência que, em era de automatizações, gera qualidade em termos de eficiência e produtividade. Pode, inclusive, minimizar a função do Estado enquanto órgão produtor de políticas econômicas (já que “tem sido a Economia Privada a responsável pelos resultados produtivos positivos nas últimas décadas”). O embate maior que este pensamento neoliberal suscita tem a ver com as conseqüências sociais que acarreta. Num mundo movido pelo capital, cuja racionalidade privilegia a mercadoria ao ser social, e as nações resumem-se a blocos econômicos plurinacionais, a exclusão dos indivíduos não globais sem acesso ao sucesso causa a extinção de seres humanos. As guerras, as doenças, a fome e a miséria têm sido os maiores reflexos deste processo desigual.¹⁷

Hobsbawm denomina este momento da globalização moderna “as Décadas de Crise”, entendendo-o como

o novo método, iniciado pelos japoneses, e tornado possível pelas tecnologias da década de 1970, [que] iria ter estoques muito menores, produzir o suficiente para abastecer os vendedores *just in time* [na hora], e de qualquer modo com uma capacidade muito maior de variar a produção de uma hora para a outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança.¹⁸

Kurz entende que “o trabalho se transforma numa atividade que traz em si sua própria finalidade, e a sociedade, numa máquina destinada ao dispêndio de força de trabalho”.¹⁹ Harvey interpreta que “as linguagens materiais do dinheiro e da mercadoria fornecem uma base universal no capitalismo de mercado para ligar todos a um sistema idêntico de

avaliação do mercado e, assim, promover a reprodução da vida social através de um sistema objetivo de ligação social”.²⁰ E Netto suscita que

é necessária uma racionalidade global que ultrapasse a dinâmica objetivamente *produtivista* (de mais-valia) do capitalismo; portanto, uma racionalidade que fere o nervo mesmo da acumulação e da valorização num quadro de apropriação burguesa-privada do excedente. E tanto mais que o próprio desenvolvimento tecnológico recente (a chamada “revolução científica e técnica”) potencia, exponencialmente, as tradicionais contradições da ordem do capital.²¹

Berman considera que

a natureza do novo homem moderno, desnudo, talvez se mostre tão vaga e misteriosa quanto a do velho homem, o homem vestido, talvez ainda mais vaga, pois não haverá mais ilusões quanto a uma verdadeira identidade sob as máscaras. Assim, juntamente com a comunidade e a sociedade, a própria individualidade pode estar desmanchando no ar moderno.²²

Rouanet, ao contrário, comemora este novo momento do “Iluminismo”, que privilegia “a liberdade e a capacidade” traduzidas em “autonomia econômica”, “ou seja, simplificando muito, assim como a autonomia cultural compreende o direito de fazer cultura e de usá-la e a autonomia política o direito de votar e ser votado, a autonomia econômica compreende o direito de produzir e consumir bens e serviços”.²³ Campos confirma e adiciona que “o pseudoliberalismo é o daqueles que pensam que é possível ser liberal em política e intervencionista em economia, quando, se alguma coisa a história nos ensina, é que a concentração do poder econômico do Estado acaba infirmo, mais cedo ou mais tarde, o pluralismo político”.²⁴

Ortiz identifica este momento político-econômico-financeiro como proporcionador de uma pluricultura global, e explica que

a modernidade-mundo, consubstanciada no consumo tem uma dinâmica própria. O processo de globalização das sociedades e desterritorialização da cultura rompe o vínculo entre a memória nacional e os objetos (...) Afirmar a existência de uma memória

internacional-popular é reconhecer que no interior da sociedade de consumo são forjadas referências culturais mundializadas.²⁵

Schaff mostra-se extremamente otimista em relação aos “valores culturais que se difundirão na vida das várias sociedades em consequência da revolução informática”,²⁶ mas Featherstone e Matterlart alertam que a globalização cultural envolve simultaneamente a integração e a diversificação, a generalização e a controvérsia, e que a comunicação-mundo pode significar tanto o advento de uma cultura mundial, uniformizadora, quanto o prelúdio de uma fragmentação cultural do planeta. Featherstone lembra que é necessário

investigar os fundamentos, os vários processos geradores que envolvem a formação de imagens e das tradições culturais, bem como as lutas e as interdependências intergrupais, que levaram até essas oposições conceptuais que se tornaram estruturas de referência para a compreensão da cultura dentro da sociedade do estado que, a partir daí, se projeta em todo o globo terrestre.²⁷

Matterlart defende que

as novas linhas de força que se desenham nas abordagens críticas estão atentas para as lógicas de desterritorialização ou realocização, isto é, para o conjunto dos processos de mediações e negociações que se desenrolam entre o singular e o universal, entre a pluralidade das culturas e as forças centrífugas do mercado-mundo, mas também entre maneiras diferentes de conceber o universal.²⁸

As teorias destes e de outros autores suportam a tese de que, em sendo uma língua universal, o inglês representa o produto das linguagens desterritorializadas dos diferentes cidadãos globais. O inglês é, portanto, uma língua franca de representação universal, é um *englishes* (e não apenas um *English*), nesta e desta sociedade global em emergência. Este *englishes*, enfim, tem a função expressiva de tornar possível a comunicação entre os cidadãos globais, criando entre eles uma comunidade de sentido; tem a função econômica de veicular as mercadorias e os mercados globais; e tem a função retórica de legitimação e/ou

deslegitimação dos valores universais e particulares criados nestas e destas relações sociais globais.

Nesta sociedade emergente, vislumbra-se pensar uma cultura hegemônica devido à identificação universal de alguns emblemas globais. O fato é que a socialização global deste mundo moderno contemporâneo não se deu, pelo menos até o presente momento, de forma uniforme e definitiva. A qualidade exigida na produção de mercadorias necessárias ao mundo moderno não tem sido obtida por todos os indivíduos, nações ou conglomerados desta sociedade global. Isto implica a participação de alguns e a exclusão de outros. As nações agraciadas pela modernização efetuada pelos conglomerados pluri/transnacionais participam, as demais ficam à margem da globalização.

A participação efetiva do indivíduo nesta sociedade global permeia exigências qualitativas. O homem moderno necessita dominar, por exemplo, uma linguagem global – a informática – e, conseqüentemente, a língua que veicula esta linguagem – ou seja, o inglês. Permeia, ainda, necessidades quantitativas. A qualidade cultural global só é acessada pelos indivíduos, nações ou conglomerados modernos competitivos no mercado global. Estes, por sua vez, só têm acesso a este mercado se demonstrarem competitividade, traduzida em excelência. Para a obtenção desta excelência são necessários investimentos ... *A priori*, pelo menos na educação, ou seja, na formação intelectual dos sujeitos desta sociedade em emergência.

Devido também a razões político-econômicas, no início do século XX, o inglês passou a ocupar espaço nos currículos escolares. Ganhou adeptos motivado pela necessidade de sobrevivência, já que representava a língua da classe governante. Tal como há quase cinco décadas, o inglês é hoje a língua que traduz as linguagens das classes dominantes; e para que os cidadãos contemporâneos possam participar efetivamente da construção desta globalização, é necessário, portanto, que dominem este código de informação e comunicação mundial. E, diante deste fato, parece imprescindível que os falantes nativos de outras línguas aprendam um inglês que (se não falado em casa e nas ruas, como é o caso dos países que adotam o inglês como primeira e segunda línguas), ao menos, seja ensinado em instituições educacionais como uma língua estrangeira.

Da forma como a construção desta sociedade global se coloca hoje, a formação intelectual dos cidadãos, através de instituições educacionais, deve objetivar não apenas a produção de conhecimentos científicos que resultem altas tecnologias e bens comercializados no mundo todo; deve, sim, privilegiar a construção de conhecimentos científicos que promovam a compreensão e a interpretação das necessidades das sociedades. Ou seja, educar, neste final de século, significa capacitar indivíduos integrais, bem informados e criativos, aptos a desenvolver a rapidez de raciocínio e de decisão, com destreza em cálculos e ordenamento de prioridades, com clareza e objetividade de expressão e com fluidez no intercâmbio informativo. Os conteúdos básicos desta educação formal, pois, devem garantir o mais adequado e pleno desenvolvimento intelectual dos cidadãos globais, sua autonomia e capacidade crítica de relação social.

A participação das nações e seus cidadãos na produção das linguagens representativas desta sociedade em globalização só é possível se existirem informações relevantes a comunicar e se tais informações forem veiculadas neste idioma universal. Isto implica, portanto, uma educação que privilegie não só conteúdos e técnicas específicas às disciplinas em questão, mas conhecimentos relevantes à apreensão de momentos empíricos da vida, analisados sob uma visão crítica e reflexiva, e comunicados, também, em uma língua franca global.

O inglês, enquanto uma disciplina curricular, traz à luz uma porção de um problema-todo, concernente a alguns processos de educação, no Brasil. As disciplinas ministradas nas escolas, por exemplo, muitas vezes não contemplam seu objetivo principal de contribuir na sistematização – em moldes científicos e não apenas intuitivos – de conhecimentos reais da vida e do dia-a-dia dos sujeitos. O índice de reprovação é alarmante, somado ao da evasão e/ou exclusão, o que possibilita a interpretação de alguns de que não cabe às escolas ensinar uma língua estrangeira a brasileiros que sequer dominam o código nacional de comunicação. Porém, a tese que sustenta a inviabilidade do ensino-aprendizagem do inglês – ou qualquer outra língua estrangeira – dos indivíduos brasileiros que “sequer comunicam-se em sua língua materna” cai por terra, se analisados alguns momentos de

comunicação destes falantes de português, no seu dia-a-dia do trabalho e lazer.

Sem que necessariamente percebam, estes brasileiros convivem e comunicam-se em, no mínimo, dois códigos lingüísticos, um português e um inglês. As indústrias nacionais, internacionais e/ou globais, a exemplo, há muito adotaram o inglês como sublinguagem da informática. Os aparelhos informatizados que produzem vêm invadindo as casas, as salas, os salões, as bibliotecas, as escolas, as igrejas ... de quase todos os cidadãos. O que indica que a comunicação entre os usuários e estes maquinários tem se dado, de alguma forma, através também de um outro código lingüístico. O português erudito, representado pela gramática portuguesa, pode não representar o falar caipira, informal, irregular e, por que não dizer, divertido de alguns grupos culturais brasileiros. O que não implica dizer, entretanto, que estes grupos não sabem “sequer falar português”.

Desta forma, privar estes indivíduos de mais um código lingüístico formal a ser aprendido na escola é também deixá-los à margem de mais um momento importante de construção da história moderna. A justificativa adotada, muitas vezes por nacionalistas, tem a ver com a preocupação extremada da importação cultural de outros países. Dados teóricos e empíricos indicam que não parece possível a presença de uma única cultura subjulgando a outra. Há, sim, a tendência por uma transculturação, uma trans-regionalização cultural que funde linguagens, transveste representações e globaliza o mundo. O inglês imposto pelas grandes potências no período anterior e pós-guerras mundiais perdeu este *status* nacional e ganhou um *status* global. O inglês que vem sendo falado por quase dois bilhões de habitantes mundiais representa, enquanto linguagem viva, dinâmica e dialética, as culturas, as transculturas e as trans-regiões culturais destes povos.

Portanto, em se ensinando/aprendendo esta língua franca global, não há espaço para a adoção de metodologias de episteme comportamentalistas que privilegiam a reprodução à construção (como as da época das primeiras escolas nos períodos entre 1900 e 1945). Ao contrário, há a exigência por abordagens que promovam a comunicação, a troca de experiência, a compreensão – aceitação ou refutação – de algumas representações sociais de grupos étnicos culturais distintos. Logo, uma disciplina do currículo nacional brasileiro como *Inglês* deve

ter como um de seus objetivos resgatar a própria cultura e seus estrangeirismos e promover o conhecimento acerca de outras culturas estrangeiras, ou seja, deve habilitar estes sujeitos a produzir linguagens. Produzir linguagens significa produzir pensamentos. Produzir pensamentos significa produzir história. Produzir história é a garantia de que a vida continua ...

Comunicar através de um código lingüístico global como este *englishes*, neste sentido, toma proporções maiores do que as dadas ao dialogar via inglês. Comunicar sugere trocar informações, produzir novos conceitos, enfim, participar e trans-formar a história das sociedades modernas contemporâneas, estas sociedades em constante processo de globalização.

ABSTRACT

The linguistic code responsible for translating and spreading global symbols is a king of English, a universal language adopted by approximately 2 billion people around the world. Thus, it represents the languages – thoughts, desires, hopes, beliefs and religions – of cosmopolitan human beings. As this article presents, this englishes demonstrates the impossibility of a single/unique monopolistic global society. Rather, it shows the tendency of a transcultural society in constant process of going round and round, back and forth, as a real global historic figure ought to be.

NOTAS

- 1 IANNI apresenta e discute as teorias da globalização em *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. Metáforas da globalização, in: *Idéias - Revista do ICHL*. Campinas: UNICAMP, ano 1, n. 1, p. 7-21. _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- 2 MARX, K & ENGELS, F. (1987). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global Editora, p. 77-9.
- 3 ADORNO, & HORKHEIMER. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 116-52.
- 4 HARVEY, O. (1989). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-76.
- 5 STREVEENS, P. (1988). English as an international language. In: *Forum*, v. XXV, n. 4, p. 58, interpreta que “the accident of historical events has largely determined where English is used, for ethnocentric purposes, at least. But one characteristic of the language made the process easier, and has contributed to the tearaway increase in the non – ethnocentred uses. English is inherently a borrowing and an Anglicising language. Ever since its earliest beginnings it has been part of the nature of the

English language to incorporate ideas, concepts, expressions from other societies and to make them part of English. And this facility for Anglicisation (...) was matched by an often avid desire by English users, NS and NNS alike, to borrow and neologise. There is a marked contrast here with the official view concerning French, which holds that the purity of the language would be debased by an “open door” policy on borrowings. It is an interesting speculation whether the contrasting attitudes have contributed to the different history of English and of French in this respect, in the past 50 years”.

- 6 STREVEENS, P. (1988) historiciza que “it all began on a tiny scale. English first came into existence in roughly the form in which we know it today around 1350, when the influence of 300 years of Norman French occupation had been assimilated on to a basis of Germanic dialects with some additions from the Norse of the Scandinavian invaders. For 150 years, until 1600, English was spoken only in England, probably not even by all the seven million inhabitants. But the between 1600 and 1750 were the seeds of today’s global spread of English, as explorers, merchant adventures, buccaneers, traders, settlers, soldiers, and administrators went out from Britain to begin settlements and colonies oversea.”
- 7 STREVEENS, P. (1988) interpreta que “yet after about 1750 and until c.1900, three major changes took place. First, the populations of the overseas NS English-speaking settlements greatly increased in size and became states with governments – albeit colonial governments – and with a growing sense of separate identity, which soon extended to the English they use. Second, in the United States first of all but later in Australia and elsewhere the colonies began to take their independence from Britain, which greatly reinforced the degree of linguistic difference (...) And third, as the possessions stabilised and prospered, so quite large numbers of people, being nonnative speakers of English, had to learn to use the language in order to survive, or to find employment with the governing classes.”
- 8 Segundo STREVEENS, P., “indigenous people (e.g., in India, Hindus and Mostems); in the United States, settlers of other European origins (such as Dutch, Spanish, and French, and freed slaves) and immigrants. Learning English (though not, generally speaking, being taught English) now became a major activity (...) At an increasing pace, when the colonies began to build schools and to offer education, in English, to a small but growing fraction of the indigenous population, while in the United States, Canada, and Australia the provision began of English language for immigrants”.
- 9 STREVEENS, P. (1988) apresenta o total de “a probable two billion; (...) The number of people for whom English is the mother tongue (or “native language”, or “primary language” or L₁: see below) is widely agreed to be around 350 million (...); the comparable figure of normative speakers of English has been roughly estimated at about 700 to 750 million (...) By far the most important aspect of these figures of native speakers (NS), and normative speakers (NNS)² is the ratio between them (...) While English is used by more people than any other language on earth, its mother-tongue speakers make up only a quarter or a fifth of the total (...) Another important aspect of the statistics is the speed with which the NSS have increased. At a guess,

- perhaps on billion of the 1.5 billion NNS English – users have learned or picked up the English they use in the past 20 years”.
- 10 FOUCAULT, M. (1972). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, p. 21, p. 25 e p. 202.
- 11 Para maior informação ver BAKHTINE, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec; FOUCAULT, M. (1972) *A arqueologia do saber*. Campinas: Vozes; PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso*. Campinas: UNICAMP; PÊCHEUX (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- 12 FOUCAULT (1972, p. 21, 25 e 202) põe em questão teleologias e totalizações estabelecidas em uma filosofia que crê Na história contínua, “em que todas as diferenças de uma sociedade poderiam ser conduzidas a uma forma única, à organização de uma visão de mundo, ao estabelecimento de um sistema de valores, a um tipo coerente de civilização”. Preocupa-se em apreender a linguagem “no campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito”; e revela “o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso, que têm seus tipos próprios de historicidade, e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas”. Na mesma linha, caminha Pêcheux (1988, p. 143 e 257) para explicar a “teoria materialista do discurso” que, resumindo, tem a ver com “teorias das ideologias”, “prática de produção de conhecimentos”, e “prática política”; ou seja, “a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade – subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes. Esta “contradição”, entretanto, não é pensada como “a oposição de duas forças que exercem uma contra a outra em *um mesmo espaço*”, nem tampouco consiste em “opor reprodução e transformação” como se pudessem “ser opostas inércia e movimento”, mas, na realidade, como um “processo objetivo”, no qual “só há prática através de e sob uma ideologia; e só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”. O que, neste sentido, indica crer que “a interpretação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a forma discursiva que o domina, identificação na qual o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é “produzido como causa de se”. Tais teses podem sustentar, portanto, que esta língua franca, enquanto representante dos diversos discursos dos sujeitos globais, é um *englishes*, com letra minúscula, sem pátria mas pertencente a várias nações, que imbricadas formam uma “comunidade discursiva”; e no plural, produzido simultaneamente pelos diversos “sujeitos globais”, com suas “ideologias e identidades ocultas”, que resultam de “uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo “estranhamente familiar”. (p. 155).
- 13 FOUCAULT, M. (1988). Op. cit., p. 51-52.
- 14 Estes supostos têm sustentação empírica em pesquisa desenvolvida em dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, pela Universidade Federal de Goiás,

- sob o título *Inglês: língua franca na sociedade global*, de NASCIMENTO, D.N. (1996, p. 1-131, inédito).
- 15 BAKHTINE, M. (1995). Op. Cit., p. 33.
- 16 Estas suposições recebem enfoques e avaliações distintas in: ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo, in: *Pós-Neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-23; CAMPOS, R. e FERNANDES, O. Economia e modernidade, in: *Dossiê liberalismo-noeliberismo*. São Paulo: Revista da USP, n. 17, 1993, p. 62-73; CAMPOS, R. Op.cit.; GENTILL, A. e SILVA, T. (Org.) Neoliberalismo: qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994 e NETTO, J.C. *Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- 17 NETTO, J.P. insiste em afirmar que “mesmo que não estejam ‘maduras’ as condições para a transição socialista, é o conjunto de lutas que a tenham como escopo que pode bloquear e reverter a dinâmica que hoje compele o movimento do capital e rumar para a barbárie” (p. 85). Apresenta dados que sustentam a afirmação de que “é precisamente porque estamos confrontados com a ordem burguesa constituída que a barbárie revela a sua face contemporânea. A fome não é um fenômeno a afetar somente massas de milhões de homens no ‘Terceiro Mundo’ (...) A ignorância e o analfabetismo são expressões da miséria do ‘Terceiro Mundo’, mas a cretinização geral dos indivíduos envolve o capitalismo desenvolvido”. Para maior detalhamento consultar p. 40-56.
- 18 HOBBSAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 394.
- 19 KURZ, D. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 251.
- 20 HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1993, p. 100.
- 21 NETTO, J.P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 82.
- 22 BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 108.
- 23 ROUANET, S. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 39
- 24 CAMPOS, R. *A lanterna na popa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, p. 243.
- 25 ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo, 1994, p. 104.
- 26 SCHAFF, A. *Sociedade informática*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasiliense, 1993, p. 79.
- 27 FEATHERSTONE, M. *Cultura global*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 8.
- 28 MATTERLART, A. *Comunicação-mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 265.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BAKHTINE, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.
- CAMPOS, R., FERNANDES, O. Economia, Estado e Modernidade: Dossiê liberalismo/neoliberalismo. *Revista da USP*, n. 17, p. 62-73, 1993.
- CAMPOS, R.O. *A lanterna na popa: memórias*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- FEATHERSTONE, M. (Org) *Cultura global*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, O. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- _____. Metáforas da globalização. *Idéias - Revista do ICHL*. Campinas: UNICAMP, ano I, n. 1, p. 7-21, 1994.
- _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1995.
- KURZ, R. *O colapso da modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- MATTELART, A. *Comunicação-mundo*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. 5 v., 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, p. 75-109, 1987. (Coleção Universidade Popular).
- NASCIMENTO, D.N.C.M. *Inglês: língua franca na sociedade global*. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.
- NETTO, J.P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- PECHÊUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SANTOS, M. et alii. *Fim do século e globalização*. São Paulo: Hucitec-ANPUR, 1993.
- SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Editora UNESP, Brasiliense, 1993.
- SKLAIR, L. *Sociologia do sistema global*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STREVENS, P. English as an international language. *Forum*. Vol. XXV, n. 4, p. 56-64, 1987.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dayse Maria Pires*

RESUMO

Este artigo pretende chamar a atenção para a importância da contribuição das teorias da lingüística estruturalista e da psicanálise para as pesquisas em aquisição da linguagem. Ressalta-se a precedência desta em relação ao sujeito, o que impede um trabalho (quer em classe de língua materna, quer em classe de língua estrangeira) que substancialize a linguagem, que a trate como um objeto passível de ser descrito e apreendido em sua totalidade.

Objetos de pesquisa provocam questões e possibilitam respostas variadas em decorrência do referencial teórico adotado pelo pesquisador. No que diz respeito à descrição dos processos de aquisição da linguagem, pode-se observar, com Cláudia Lemos (*Língua e discurso na teorização sobre a aquisição de linguagem*, 1994), como as teorias lingüísticas funcionalistas, conjugadas à psicologia, embasam uma prática de ensino-aprendizagem em que a linguagem é compartimentalizada e ordenada segundo os graus de complexidade ou dificuldade, de acordo com um suposto desenvolvimento das habilidades e/ou estratégias cognitivas do aprendiz.

Nessa perspectiva, a linguagem é tomada como um objeto de conhecimento como outro qualquer. Não se leva em consideração a sua natureza de processo simbólico em que o falante está imerso desde

* Professora Assistente de Língua Francesa da Faculdade de Letras da UFG e Mestre em Teoria da Literatura.

sempre. Se analisarmos, sobretudo, as diferentes propostas metodológicas de ensino de língua estrangeira, observaremos um ponto comum que as constitui: a noção de linguagem como meio de comunicação e como um objeto considerado como uma estrutura acabada cujas regras de constituição, portanto, são previsíveis. Assim, ela se apresenta como objeto externo ao sujeito, passível de ser aprendida por ele através dos processos indutivos e dedutivos que subjazem aos seus processos de análise e síntese, ou seja, a partir de sua reflexão sobre as regras de constituição da linguagem.

Mas, tomando-se outro referencial teórico, não mais as teorias lingüísticas funcionalistas e a psicologia, mas as teorias lingüísticas do estruturalismo francês, particularmente Saussure e Jakobson, e a psicanálise laciana, pode-se vislumbrar uma outra concepção de aquisição da linguagem, concepção esta que não distingue radicalmente a aquisição de língua materna e a de língua estrangeira.

Não se concebe, apoiando-se nestas teorias, a aquisição da língua estrangeira como efeito de ensino, aqui entendido como uso de estratégias metodológicas que, apelando para a atividade cognitiva / reflexiva, excluem os efeitos do inconsciente nesse processo. A nossa hipótese baseada nestas teorias é a de que a aquisição da língua estrangeira não acontece de maneira diversa da aquisição da língua materna, pois, por sua natureza simbólica, a língua (materna ou estrangeira) é adquirida na própria relação do sujeito com o funcionamento dela. Então, acreditamos ser imprescindível buscar compreender esse funcionamento. Para isso, nos reportaremos, inicialmente, aos estudos efetuados por Roman Jakobson.

Para falar sobre os processos lingüísticos, Jakobson recorre a uma comparação entre os procedimentos que regem a linguagem e aqueles que caracterizam duas figuras retóricas que são a metáfora e a metonímia. Toda realização da língua consiste em dois processos concomitantes: uma seleção e uma combinação entre seus elementos. A seleção ocorre entre termos que mantêm entre si uma relação tal que permite a sua comutação, a substituição de um por outro. A combinação estabelece as posições dos elementos numa linha temporal, posições essas designativas do seu valor. Aqui, Jakobson retoma Saussure que distinguia dois tipos de relação entre os elementos do discurso: uma relação *in absentia* – que uniria o elemento atualizado numa frase aos

outros a ele equivalentes e que estariam ausentes daquela cadeia; e uma relação *in praesentia* – que ligaria, contextualizando-os, todos e cada elemento dispostos na frase. Esses procedimentos de seleção e substituição, combinação e contextualização são os mesmos que regem as figuras da metáfora e da metonímia respectivamente.

Os trabalhos de Jakobson tratam do funcionamento da linguagem como o resultado de procedimentos semelhantes aos das figuras da retórica, e por isso batizados de processos metafóricos e metonímicos, que apontam para o aspecto principal que é o da indissociabilidade dos dois procedimentos. Jakobson se utiliza dos termos “contigüidade posicional” e “similaridade posicional” para assinalar o ponto de convergência dos procedimentos “metaforonímicos” sob a regência do aspecto sintático. Assim, os elementos de um dado enunciado, dispostos contiguamente definem, uns aos outros, a sua posição. Ora, cada elemento que entrou na cadeia do discurso foi selecionado. O que possibilitou a sua escolha foi o fato de apresentar uma compatibilidade com os outros elementos da cadeia, compatibilidade essa que se traduz por uma similaridade posicional. A seleção não acontece apenas dentro dos limites de um paradigma, mas ela se realiza levando em conta a relação de similaridade com a posição determinada em contigüidade com os outros termos do discurso.

A significação, portanto, é o resultado do funcionamento dos termos dispostos em cadeia. Esse aspecto às vezes é desconsiderado por aqueles que lidam com o ensino de língua, quer seja materna ou estrangeira, e que, tomando-a como uma estrutura acabada a substancializam, esquecendo-se de que a língua não é apenas estrutura mas, também, e sobretudo, é um processo.

Françoise Gadet, em seu livro *Saussure, une science de la langue*, ao falar da língua, torna evidente a impossibilidade da sua substancialização.

Todo ato de palavra coloca em jogo um sistema latente cujo funcionamento escapa à observação imediata, por sua organização abstrata, pelo caráter inconsciente que seus mecanismos revestem para os próprios locutores e pelo aspecto fragmentário das realizações em relação às potencialidades. O modo de existência deste sistema é a impossibilidade que há em pensar a língua sem supô-lo,

em pensar no caráter inerte da substância sem que um sistema lhe tenha atribuído forma. (...)

A lingüística saussuriana é capaz de nos mostrar alguma coisa sobre como se fala, como se produz a palavra criativa, graças a alguns traços cruciais:

– a língua é purificada de suas aderências imaginárias porque ela é sem origem, e porque ela é apenas relação e diferença. O signo não tem substância nem qualidade própria: a diferença não é uma qualidade secundária do signo, ela é o que o define.

– *o significante não significa a não ser seu próprio poder de significar. (...) São as relações sintagmáticas e associativas que fazem vir uma significação sob um significante.* (Gadet, 1987, p. 117, 123, 124, tradução minha)

Para desenvolver um trabalho em torno da aquisição da linguagem, não podem ser descartados os aspectos que, por serem constitutivos do objeto, são inerentes ao processo de sua aquisição. Os estudos sobre esse processo costumam se centrar no sujeito e suas estratégias de aprendizagem. A nossa proposta é deslocar o foco do sujeito para a linguagem e, a partir daí, redimensionar as questões pertinentes à sua aquisição. A principal questão seria: como se dá a entrada do falante / escrevente no universo simbólico da linguagem? E, mais especificamente, de que características particulares se reveste a aquisição de uma língua estrangeira, visto que o sujeito já está imerso no simbólico da língua materna? Outras questões se sucedem: como se dá a extensão de um sistema simbólico a outro? Como vão se discriminando uma a outra as diferentes línguas? Assim sendo, antes que a psicologia, são a lingüística e a psicanálise que trarão contribuições para estas discussões.

Para uma orientação nos estudos que visam discutir as questões levantadas acima, é importante conhecer as pesquisas de alguns autores sobre a linguagem, começando pelos trabalhos de Cláudia Lemos a quem os demais autores de que tratamos aqui se filiam.

Lemos alerta para a inadequação de se descreverem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem a partir de pressupostos relativos ao domínio cognitivo e/ou comunicativo, visto que a fala inicial é marcada não pelo controle de um sujeito sobre seu falar, mas, sim, pelos efeitos do “outro discurso” sobre aquele que adquire a fala. Esse “outro

discurso” é considerado por Lemos (1992) como “funcionamento lingüístico-discursivo”.

Por isso, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, os seus estudos tornam evidente a natureza lingüística desse processo. Ou seja, trata-se do “efeito da linguagem sobre a própria linguagem” (Lemos, 1992). Esse “outro discurso”, portanto, vai conformando a fala do sujeito fornecendo-lhe os significantes que comporão o seu enunciado ou atribuindo-lhes significação. Este “outro discurso” de que Lemos trata é o Outro enquanto “o lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina” (Chemama, 1995, p. 156).

Assim, é sobre o funcionamento da língua que se deve debruçar para procurar compreender o processo de sua aquisição, e não sobre o sujeito, pois, o que é o sujeito senão aquele que a linguagem constitui?

O discurso da psicanálise se articula ao discurso da lingüística e, dessa junção de discursos teóricos, um conceito se sobressai por interligar os elementos linguagem e sujeito, elementos esses constitutivos do campo de estudo em questão: trata-se do conceito de inconsciente. Lacan, em seus *Escritos* (1988), fala da noção freudiana de inconsciente, apresentando a sua própria noção de sujeito como o ser na linguagem, instaurado pelo significante:

O inconsciente é um conceito forjado sobre o rastro do que opera para constituir o sujeito. O inconsciente não é uma espécie definindo na realidade psíquica o círculo do que não tem o atributo (ou a virtude) da consciência (...). A presença do inconsciente, por se situar no lugar do Outro, deve ser procurada em todo discurso, em sua enunciação.(...)

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito ele não é causa de si próprio, ele traz em si o verme da causa que o escinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e ele não poderia representar nada senão para um outro significante: a que desde então se reduz o sujeito que escuta.

Ao sujeito, pois, não se lhe fala. Isso fala dele e é lá que ele se apreende e tanto mais forçosamente quanto antes que pelo único fator de que “Isso” se endereça a ele, ele desapareça como sujeito sob o significante que fica sendo, ele não era absolutamente nada.

Mas esse nada se sustenta em seu advento, agora produzido pelo apelo feito no Outro ao segundo significante. (Lacan, 1988, p. 314, 318, 319, 320)

Este é o conceito de sujeito que subjaz aos trabalhos que são citados aqui: o sujeito alienado à linguagem, o sujeito excêntrico ao lugar do saber e, portanto, um sujeito que não está no controle dos processos de conhecimento.

A pesquisa sobre os monólogos iniciais da criança desenvolvida por Maria Francisca Lier-De Vitto (1994) também permite observar como a aquisição da linguagem não se efetiva meramente através de processos cognitivos, devendo-se levar em conta os efeitos do Outro sobre ela. Conforme afirma, “o que pude observar nos monólogos (...): não uma criança contemplativa diante da linguagem e em total controle de sua produção, mas o movimento da linguagem nela”.

Em sua tese de doutorado *Os monólogos da criança: delírios da língua* (1994), a autora mostra como não há um distanciamento do sujeito nem do outro, nem do referente ou contexto lingüístico que permitiria interpretar as realizações da fala da criança como um momento de “auto-regulação”. Também não é possível se procurar nas produções da criança o desenvolvimento proposto pela psicologia, ou seja, uma continuidade, uma progressão pré-determinada na seqüência de aquisições.

Este problema também é enfocado por Glória Maria Monteiro Carvalho, em sua tese *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem* (1995). A autora questiona a idéia de tempo no desenvolvimento, ligada a uma idéia de progresso, pelo fato de que isso não dá conta do dinamismo do sentido, do movimento da significação.

Glória aponta aqui para a consideração de um outro tempo, o tempo do inconsciente que pode favorecer a descrição inclusive dos erros no momento da aquisição:

Somos levados a localizar esse constante retorno do equívoco, que a fala da criança encarna, naqueles modos de funcionar da língua, os quais, por sua vez, constituem as propriedades mínimas necessárias para que se possa pensar uma cadeia significante. Assim, os

funcionamentos metafóricos e metonímicos, segundo a concepção de Cláudia Lemos (1992), ao mesmo tempo em que constituem propriedades mínimas para que o significante possa ser pensado, encarnariam, na fala da criança, justamente aquilo que traz à tona o equívoco característico de uma locução verbal, isto é, a possibilidade constante de uma palavra, ou de uma locução, tornar-se outra. (Carvalho, 1995, p. 149)

É o sujeito da psicanálise com suas “conjunturas” inconscientes e não o sujeito logocêntrico da psicologia que ressalta dos estudos realizados por estas pesquisadoras. A ausência de controle sobre a sua produção oral e escrita por parte de um sujeito cognoscente também é analisada por Eduardo Calil em sua tese *Autoria: (e)feitos de relações inconclusas* (1995). Citando Pêcheux, o autor diz que é ideológica a ilusão ou a evidência de o sujeito estar na origem, ser o criador do seu discurso. Esse “lugar social” de responsabilidade pelo texto que o sujeito assume como seu está determinado pelas condições de produção que lhe são exteriores. O sujeito inscreve o seu dizer (e se inscreve) em uma formação discursiva já dada que define as possibilidades do que pode ser dito. A questão do sujeito, então, se relaciona ao processo de identificação dele com a formação discursiva dominante. Calil, entretanto, chama a atenção para o fato de que

esse movimento de assujeitamento não deve ser entendido de forma absoluta, senão se teria o eterno movimento de reprodução (...) É porque se está assujeitado que se pode romper. Em outras palavras, é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado. (Calil, 1995, p. 155)

Os dizeres da esquizofrenia, tese de doutorado de Marilene Novaes, é um outro estudo que vai focar a constituição (ou a não-constituição) do sujeito a partir da linguagem. Neste trabalho, a autora alerta para o fato de que as teorias da linguagem são cúmplices de um discurso de controle sobre os sentidos, incorporado pela psiquiatria e pela psicologia. Há uma expectativa de que a linguagem, ou seja, os sentidos têm que ser transparentes, organizados de forma coesa. Um dizer que não pode ser compreendido é angustiante, é uma ameaça à

ordem constituída. Daí a exclusão daqueles que se constituem em uma linguagem “desorganizada”, que não faz sentido:

O dizer na esquizofrenia torna-se o objeto de um saber impossível na medida em que é colocado como uma positividade, como uma identidade em si mesma, mas nomeada de fora, de um lugar também de positividade, de identidade. (Novaes, 1995, p. 68)

Assim, Novaes mostra como a linguagem do esquizofrênico se exclui do *corpus* das teorias de linguagem funcionalistas, já que reduzem a linguagem às suas funções de representação, comunicação ou expressão.

Sônia Mota, em sua tese de doutorado *O quebra cabeças: a instância da letra na aquisição da escrita* (1995), discute as noções de sujeito e linguagem a partir das perspectivas freudiana/ lacaniana e da desconstrução da tradição logo-fonocentrista (uma crítica da relação de secundariedade da escrita em relação à oralidade) promovida por Derrida.

Redimensionando as noções de sujeito e linguagem através da perspectiva psicanalítica, em que a linguagem não é um objeto exterior ao sujeito mas, sim, em que a linguagem é que constitui o sujeito, Mota aponta para a incompatibilidade desta perspectiva com a “compreensão representacionalista do processo de conhecimento que coloca o sujeito fora da linguagem, ou seja, como seu observador” (Mota, 1995, p. 97).

Mota questiona as teorias e práticas de alfabetização que se baseiam na concepção da escrita como representação no sentido de pura adequação entre o objeto representado e a sua expressão. Na perspectiva psicanalítica, representação “é um simulacro que diz respeito não ao intelecto diante do objeto, mas na relação com o objeto” (Mota, 1995, p. 102). Assim, a criança não está fora da linguagem para representá-la através da escrita, mas

imersa em textos, colocada em situações de leitura e escrita de textos, a criança representa *na língua escrita*. Nossa hipótese é a de que transitar pelos discursos do Outro – orais e escritos – permite que emergam representações em sua escrita sobre o que é possível na língua (escrita) constituída. Possibilita que tenha acesso e possa

reconstituir as representações simbólico-imaginárias já estabelecidas sobre as linguagens oral e escrita. (Mota, p. 102)

Os problemas discutidos por estes autores sobre a linguagem são fundamentais para orientar novas propostas de pesquisa em aquisição de língua estrangeira. O que ressalta dos estudos abordados aqui é o fato de que o sujeito não precede a linguagem pois esta é que o constitui. Portanto, os processos psíquicos inerentes ao sujeito não são independentes do funcionamento lingüístico, o que o impossibilita de tomar a linguagem como algo que lhe é externo e conhecê-la objetivamente. O fato de ser “estrangeira” não transforma o estatuto simbólico da língua, não possibilita a sua substancialização, não a separa radicalmente do sujeito transformando-a em objeto.

Acreditamos que a pesquisa em aquisição de língua estrangeira deve considerar estes aspectos, o que significa tornar impertinente a distinção de que a língua materna se adquire e a língua estrangeira se ensina. Não se pretende com isso negar a especificidade do trabalho com uma língua estrangeira, sobretudo num contexto de educação formal. Mas essa especificidade – observada principalmente no pouco contato que se estabelece entre a língua e o sujeito, e a primazia do sistema da língua materna sobre o sistema da língua estrangeira – é que solicita ainda mais um trabalho que propicia a ação da linguagem sobre a própria linguagem. O melhor procedimento é apelar menos para a “reflexão” sobre a linguagem, para a análise de seus segmentos, e promover uma imersão do sujeito em textos, orais e escritos de tipos diversos, e deixar que a língua (se) realize (n) o sujeito.

RÉSUMÉ

Cet article attire l'attention vers l'importance des apports des théories de la linguistique structurale et de la psychanalyse pour les recherches en acquisition du langage, en faisant remarquer l'antériorité de celle-ci par rapport au sujet, ce qui empêche un travail avec le langage (soit dans une classe de langue maternelle, soit dans une classe de langue étrangère) considéré comme un objet que l'on peut décrire et connaître dans sa totalité.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNINGTON, Geoffrey. DERRIDA, Jacques. *Jacques Derrida par... les contemporains*. Paris: Seuil, 1990.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: (E)feito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola)*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- CARVALHO, Glória Monteiro de. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- CHEMAMA, Roland (Org.) *Dicionário de psicanálise - Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FOUCAULT, Michel et al. *Tel Quel - théorie d'ensemble*. Paris: Seuil, 1968.
- GADET, Françoise. *Saussure: une science de la langue*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.
- GASCHÉ, Rodolphe. *Le tain du miroir: Derrida et la philosophie de la reflexion*. Paris: Éditions Galilée, 1995.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1988a.
- _____. *O seminário (livro 3: As psicoses)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988b.
- LEMOS, Cláudia T. G. de. *Língua e discurso na aquisição da linguagem*. Campinas: IEL/Unicamp, 1994. (Mimeo.)
- _____. *Sobre a aquisição da escrita: algumas sugestões*. Campinas: IEL/Unicamp. (Mimeo.)
- LEMOS, Maria Thereza G. de. Sobre o que faz um texto: uma leitura de *Cohesion in English*. *Revista DELTA* (São Paulo), v. 8, n. 1, 1992.
- LIER-DE-VITO, Maria Francisca de A. F. (Org.) *Fonoaudiologia no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- MILLER, Jacques-Alain (Direction). *Ornicar*. Octobre/Décembre, n. 35. Paris: Navarin Éditeur, 1985.
- MOTA, Sonia Borges Vieira. *O quebra-cabeças: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- _____. *O que gostaria de saber sobre o sujeito na teoria psicogenética da alfabetização... e não tive oportunidade de perguntar a Emília Ferreiro*. Goiânia: Faculdade de Educação UFG, 1996. (mimeo.)
- NOVAES, Mariluce. *Os dizeres nas esquizofrenias: uma cartola sem fundo*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- OGILVIE, Bertrand. *Lacan: a formação do conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

A ENUNCIÇÃO TEXTUALIZADA: ANÁLISE DO DISCURSO, PSICANÁLISE E LITERATURA*

*Luiz Alberto de Miranda***

Diante da leitura que fiz, dias atrás, das sinopses das comunicações que as Profas. Elizabeth Brait e Veronique Dahlet apresentariam neste seminário, e agora, depois de ouvi-las, vim a perceber que a prática de leitura que viera desenvolvendo ao longo dos anos devido ao meu contato ininterrupto com a psicanálise – e que resolvi, por minha conta e risco, denominar “auscultativa” – vai ao encontro de uma das questões mais recorrentes na reflexão dos estudiosos e teóricos da “análise do discurso” atual, qual seja, a das formas e marcações da presença da subjetividade na linguagem. Só isto já me garante que a linha demarcatória entre estudos lingüísticos e literários, ou entre as muitas “práticas de significação” que nos circundam consolidadas em discursos, vem-se tornando cada vez mais tênue. Esta mesa-redonda pretende-se uma mostragem da confluência das pesquisas recentes em “análise do discurso” e daquelas a que ainda se dedicam alguns estudiosos da literatura que vêm no “redimensionamento de fronteiras”, proposto pela comparatística atual, uma das poucas salvaçãoes para os estudos literários.

Não vou, portanto, invocar a “interdisciplinaridade” para justificar minha presença nesta mesa ou a reflexão que farei, a qual não me

* Conferência proferida durante o 1.º Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa, de 11 a 15/09/95, no Departamento de Letras da UFG.

** Professor do Departamento de Letras, da UFG.

disponho a colocar sob a tutela de qualquer “disciplina”. Gostaria apenas de, glosando o Foucault de “The order of discourse”, dizer que

preferiria conscientizar-me de que uma voz sem nome já teria começado a falar muito antes de mim, e que eu teria apenas que juntar-me a ela, continuar a frase já começada, alojar-me nos seus interstícios (...) Assim não haveria começo, e eu estaria à mercê de seu desdobramento fortuito, lacuna apenas, ponto de sua desapareição possível.¹

Isto não só pra desfazer a fantasmática figuração de que mesa-redonda se deva fechar em figura de círculo, mas também para compenetrar-me da anterioridade do discurso a qualquer subjetividade que o pretenda domesticar ou conferir-lhe direcionalidade e finalização.

E assim, de repente – ou não tão de repente assim –, coloco-me sob a égide de uma certa “indisciplina”. Aquela mesma que Freud, meu pai e mestre, acabou por conferir ao discurso médico que sua época sancionava, por força das marchas e contramarchas que lhe exigia o percurso de sua invenção. E se já no início de minha fala reconheço e declaro uma paternidade, espero, no decorrer dela, permanecer fiel às trilhas da filiação. E já quase certo de que minhas preocupações como leitor de “enunciações textualizadas” – expressão que define meu modo de adentrar o texto literário – não se distanciam das que permeiam as dos “analistas do discurso”, quero propor aos que me escutam a pergunta que me faço: não será por via (ou pelo desvio) do retorno a Freud indicado por Lacan que se poderia passar da configuração do *discurso como sujeito* à indagação sobre o *sujeito do discurso*?

Que esta é uma discussão sem fim, já sabemos. A partir do Barthes de “The death of the author” (1968), do Foucault de “What is an author?” (1969) e principalmente do Foucault de “The order of discourse” (1970), não há como admitir a singularidade do sujeito das formações discursivas, nem se ressuscitássemos a categoria marxiana da “particularidade” de que Lukács se vale para qualificar a instância do sujeito das “enunciações textualizadas”. Esta nos remeteria anacronicamente a uma “consciência” cartesianamente pontual, e altamente privilegiada. Isto porque, além de suficientemente representativa de uma instituição, grupo ou classe social – pelo que se teria alçado (ou pelo que

teria sido alçada) ao nível de porta-voz de uma “ideologia” –, seria *locus* de confluência de outras muitas as quais, no entanto, não viriam desencaminhar a monodirecionalidade de seu discurso, ou desarticular a vetorização que acreditasse poder-lhe imprimir.

A instância do “particular”, mediação entre o “social” e o “individual”, denunciaria ainda a presença do sujeito do *cogito*. E o sujeito do *cogito*, cuja existência se funda na *cogitação*, ou seja, na ação (seja agitação ou calma) do cogitar, é sujeito-produto do pensamento e, com tal, assujeitado a uma razão pré-freudiana. E se o *locus* dessa razão o define – já que *ubi cogito ibi sum* (onde penso, ali estou) – é ela que o constitui como sujeito: e, na medida em que o faz, também o assujeita, para que ele a represente e dela seja o local. Este, portanto, não é o sujeito que o discurso frequenta, mas aquele que precede o discurso. É sujeito habilitado a dirigir seu discurso, a direcionar-lhe o sentido. Mais: a completá-lo em *obra* e a reclamar para si direitos de *autoria* e identidade de *autor*. Em nada se assemelha ao sujeito de Foucault, que se reconhece disperso, não-pessoa, não-autor, que nessa e por essa dispersão produz – e se produz.² Muito menos ao de Lacan, que “pensa o que é ali onde não pensa pensar”, e que, conseqüentemente, “pensa onde não é, portanto só é justamente ali onde não se pensa”.³

De fato, é realmente impossível situar o sujeito do *cogito* em meio à proposta foucaultiana de “restituir ao discurso seu caráter de acontecimento”.⁴ Igualmente impossível seria distingui-lo em meio à noção de *heterogeneidade*, vista por Foucault como característica básica das formações discursivas. Esta heterogeneidade aponta, antes de tudo, para um modo de organização e funcionamento dessas formações e certamente acolheria como análise “crítica” das mesmas aquela que se propusesse a descrever as condições de sua formação, modificação e circulação; e como análise “genealógica” aquela que incidisse sobre as condições de seu aparecimento, desenvolvimento e variação. Análises, enfim, que dispensassem qualquer referência a fatores extrínsecos às formações discursivas elas mesmas ou que pudessem colocar em questão sua diversidade, tais como a investigação de sua origem e de sua unidade.⁵

Na esteira de Foucault, ao que me parece, caminha a maioria dos teóricos franceses da “análise do discurso.” A dispersão, a descontinuidade e a materialidade do discurso, bem como a possível subjetividade gerada por e nessa “dispersão”, também compõem o núcleo de suas

reflexões. Embora venha a correr o risco da super-simplificação, creio poder dizer que o elemento que os teóricos franceses da “análise do discurso” aditam à noção de heterogeneidade proposta por Foucault é a mostragem. Para além da mera heterogeneidade foucaultiana, os teóricos franceses da “análise do discurso” propõem-se a efetuar mostragens dessa heterogeneidade, dedicando-se a tratar do que definem como heterogeneidade mostrada, ou seja, o comparecimento de várias “vozes” numa mesma estrutura discursiva.⁶ Com isto, embora admitam que “as formações discursivas não possuem duas dimensões” – um dentro e um fora – já advogam que “é preciso pensar, desde o início, a identidade como maneira de organizar a relação com o que se imagina, inevitavelmente, exterior”, gesticulando assim na direção dos sentidos e significações.⁷

Mas aqui caberia perguntar: não existiria uma distinção entre identidade e subjetividade? Se se fala em identidade, admite-se, por acaso, a “dispersão” de que fala Foucault, a “pulverização” a que se refere Kristeva, e a “disseminação” de Derrida, únicas marcas possíveis de anunciação da presença da subjetividade na linguagem? Não é a linguagem um código estruturante em que o sujeito não pode senão se inserir? Não são as “formações discursivas” descontínuas em relação umas às outras? E as “enunciações textualizadas”, por mais direcionadas que se possam pretender, não constituiriam também, em seu conjunto e a seu modo, um *continuum* de uma “formação discursiva” outra – a “tradição” literária? E já não seria esta “formação”, heterogênea porque confluência de muitas e variadas outras, ela mesma *segunda* em relação a uma Fala Maior, diante da “Outridade” de ambas as quais, duplamente assujeitado, um sujeito falante/escrevente se debate, se revolve e se perde ao tentar alocar-se em meio a um trabalho de textualização que imagina controlar, mas que, processo em curso (e de discurso) que é, só faz impor-lhe o deslizamento?⁸ Deixo, é claro, sem resposta estas perguntas.

Gostaria porém de enfatizar que, se a noção de heterogeneidade mostrada, divulgada por teóricos franceses da “análise do discurso”, “funda-se na possibilidade de superposição de várias ‘vozes’ numa mesma fala”, sua característica nuclear é a polifonia.⁹ E da questão da polifonia, tanto o Barthes de *S/Z* (1970; 1974) quanto o Bakhtine de *The dialogic imagination* (1978) já trataram ampla e exemplarmente com

relação às “enunciações textualizadas”. Em Bakhtine, o entrecruzamento de vozes que emerge em certos discursos narrativos, como o de Dickens, por exemplo, é definido como heteroglossia, porque se constitui numa textualização em que se mesclam formações discursivo-enunciativas definidoras das mais variadas instituições ou mentalidades, ainda que amalgamadas por um único “agenciador”.¹⁰ O Barthes de *S/Z*, por sua vez, mais próximo do Foucault de “The order of discourse”, apenas desvela os vários “códigos” que promovem o esgarçamento ou pluralização do sentido de um texto literário. Embora trate, em *S/Z*, de um texto cuja pluralidade ele próprio considera relativa,¹¹ Barthes conclui que qualquer trabalho de leitura que se proponha crítico deve adotar o método *pas-à-pas*, que ele define como “um modo de observar a reversibilidade das estruturas que tecem o texto”, de trazer à tona seu caráter disjuntivo ou distributivo. Em outras palavras, deve encarar o texto como produtividade e não como produto, acompanhando-lhe o processo de estruturação, para “evitar conferir-lhe aquela estrutura adicional que, vinda de uma dissertação, o fecharia”.¹² Com Deleuze e Guattari entramos no campo de texto como “rizoma”, em que comparecem “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestraficação.”¹³

Ora, a noção barthesiana de pluralidade textual, o conceito de heteroglossia de Bakhtine, bem como a noção de rizoma de Deleuze e Guattari, remetem-nos imediatamente à “teoria” da multidirecionalidade do sentido, da plurivocidade, da pluralidade dos discursos – o que é um convite, a todos os que já se deixaram seduzir pela psicanálise, a adentrar ou bordejar sua pedra angular e conceito fundador – o inconsciente – que se permite descrever, já com Lacan, como instância supra-individual, repositório de estruturas plurais, cujo funcionamento se equipara ao da linguagem, já que é “estruturado como uma linguagem”. E, aportados às bordas do Inconsciente, já não podemos nos eximir de falar em sujeito e subjetividade, em sexualidade e em desejo. De fato, em Lacan, os termos sujeito, linguagem e inconsciente exigem-se mutuamente, como os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário. Isto porque sujeito, para Lacan, é modo de inserção ou posicionamento num código estruturante, num sistema de leis e convenções que se consolidam na linguagem, que, por sua vez, representaria a Ordem Simbólica.

E é precisamente a inserção nesse código estruturante que imprime, no sujeito que se imagina indivisível, a inevitável cisão entre consciência e inconsciente que nos vai permitir distinguir o sujeito da enunciação do sujeito do enunciado. Assim é que, na medida em que o sujeito tenta-se alocar num universo de discurso(s), este, que o precede, coloca-o em constante deslocamento, fazendo com que ele se revele mais no modo como fala do que naquilo que efetivamente consegue falar, justamente porque marcado por essa cisão. Desta forma, o sujeito laciano estaria inapelavelmente compromissado com o inconsciente, o qual, por força das vetorizações que presidem ao seu funcionamento, assume dimensão supra-individual. Por esta via (ou desvio) é que se pode conseguir aproximar o sujeito laciano àquele da “dispersão” de Foucault, ao da “pulverização” de Kristeva, ao da “disseminação” de Derrida, bem como àquele que possa permeiar as “formações discursivas”, conforme sugerem os teóricos franceses da “análise do discurso”.

A Psicanálise de fato vem confirmando, desde o Freud de *A interpretação dos sonhos* (1900) e de *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905), que o inconsciente se constitui em residência não apenas da subjetividade, mas também do desejo da sexualidade e daquilo que Wallace Stevens, em “Ideal of order at Key West” denomina *rage of order*, ou seja, a ânsia (ou saudade?) do sentido (ou completude).¹⁴ Estes elementos, quando transmutados em discurso, tornam-se representações que aí se configuram, ao sujeito, na mobilidade dos deslocamentos, das condensações, das formações metonímicas e metafóricas, que podem-se localizar no nível do narrável (a ficção enquanto pré-texto), da narrativa (a ficção estruturada em enunciado) ou da narração (que é a ficção estruturada em enunciado passível de dinamização e transmissão via enunciação).¹⁵

Só isto já bastaria para sustentar a afirmação de que deve-se “utilizar a teoria [da psicanálise] no interesse do texto” e nunca forçar a “aplicação” da teoria ao texto, o que seria “utilizar o texto no interesse da teoria”.¹⁶ Em outras palavras – e aqui me repito a mim mesmo, diferenciadamente –, é imprescindível “deixar a psicanálise ser falada pela e através da linguagem do texto literário” ou “escutar” o texto no que ele *refala*, literariamente, a psicanálise, ou seja, possibilitar-lhe falar sobre, de e à psicanálise por e através de seus próprios protocolos, bem como de seu próprio lugar enquanto texto literário. Este gesto consistiria

em ressaltar no texto literário – na “enunciação textualizada” – aquelas “construções de sentido” que apontem em direção à psicanálise, a fim de mostrar *como* o texto as ficcionaliza (enquanto ‘estória’), *como* as redimensiona e re-estrutura (enquanto narrativa) e *como* as revive ou revivencia (enquanto narração) – e nunca concluir *quais* ele *ilustra*, para mostrar *como* ele o faz – ou *se* realmente o faz.¹⁷ A técnica basilar que permite a explicitação de um “trabalho inconsciente no interior do texto”,¹⁸ e a recuperação (ou reconstrução) do “inconsciente textual”,¹⁹ do desejo textualmente configurado, e até mesmo de uma “sexualidade textual”, é a “leitura auscultativa”. É a leitura que permeia a prática dos muitos críticos que ainda insistem em manter, devidamente redimensionada, a relação entre literatura e psicanálise.²⁰ Para surpresa minha, encontrei-a descrita, com a precisão e o rigor que desejara houvesse conseguido, pelo mesmo Bellemin-Noël, no prefácio de seu *Interlignes*. Eis o que diz Bellemin-Noël:

O sentido, que se constrói em situação, só se faz, para nós, por via da escuta (...) *vê-se* o que se *diz*, *escuta-se* o que se *escreve* (...) Todo auscultador do inconsciente deve envidar seus esforços para fechar os olhos ao *falado-visto* e abrir os ouvidos ao *dizer escrito*.²¹

Não é, portanto, sobre as entrelinhas *stricto sensu* – as entrelinhas de Saint-Beuve – que deve incidir a leitura do *leitor-analista*, que nunca tenta adivinhar ou decifrar significados, quando está ciente de que estes residem (se tanto) só *no depois* do *continuum* da cadeia significante. Por isto é que o mesmo Jean Bellemin-Noël faz questão de apontar o “atraso dos leitores-críticos com relação aos leitores-analistas”. Estes sim, segundo Bellemin-Noël, *escutam as entrelinhas* das “enunciações textualizadas” porque “sabem, há muito tempo, que o interesse de qualquer texto (...) reside no seu processo de produção”, no seu desdobramento enquanto texto, na força de produtividade e estruturação que subjaz à sua condição de estrutura produzida, de produto estruturado.²² O “prazer do texto” de que fala Barthes seria portanto, para Bellemin-Noël, aquele que se experimenta na apercepção do e na participação no trabalho de *fabricação de sentido*, e não aquele que deriva de seu mero reconhecimento, via decifração, adivinhação ou interpretação.

Vejam portanto, que, por via da “leitura auscultativa”, podemos dizer, ainda na esteira de Bellemin-Noël, que a psicanálise de texto só é redutora quando se tem um conhecimento reduzido da psicanálise – quando nela se vê, amadoristicamente, ou junguianamente, um repertório de símbolos, uma psicologia analítica, um psicologismo. Pelos seus desvios, podemos, sim, aproximarmo-nos do *locus* de constituição do que seria a subjetividade subjacente ao texto literário, porque estaríamos visando ao repositório das estruturas plurais entre as quais se encontram o desejo e a sexualidade, marcas fundadoras da subjetividade.²³ Cumpre ressaltar ainda que é impossível encontrar o inconsciente sem se utilizar do inconsciente.²⁴ Por isto, as associações que emergem da “leitura auscultativa” de um texto são associações feitas pelo crítico.

É o crítico que associa. E não se trata de um engodo, já que não existe pesquisa científica em que o pesquisador não interfira. O crítico associa forçosamente com aquilo que constitui como sujeito, mas nem por isso associa de maneira gratuita: fá-lo com suas fantasias sem cair no fantasioso. Porque ele dispõe de (...) técnicas que são (...) protocolos de objetivação.²⁵

Uma mostragem, ainda que superficial e modesta, das “mobilizações” de uma voz narrativa numa “enunciação textualizada”, implica em surpreender e pontuar os titubeios e trepidações em que incorre o falante/escrevente, acompanhando passo a passo, por meio de uma “leitura auscultativa”, a escrivinhação da falação em que ele se engaja, reproduzindo, e assim co-produzindo, a enunciação por ele textualizada. Para isto, temos de tentar um adentramento no *genotexto*, “lugar de estruturação do *fenotexto* (...) lugar em que se prepara o terreno para as operações lógicas próprias à constituição do sujeito da enunciação”,²⁶ lugar definidor do *textô* porque lugar do entroncamento da “animalidade” com a “simbolicidade”, da mesmidade com a alteridade, do um com o Outro, do este com o Isso.

No âmbito da literatura brasileira, exemplos antológicos de “deslizamentos” da voz narrativa em que o falante/escrevente se revolve, se desloca e se perde no intuito de se “alocar” na ilusão de melhor “domesticar” o material de sua narração, encontram-se com abundância

nos textos de Otávio de Faria. Esta afirmação poderá ser comprovada se “deslermos” o comentário ao trecho de *Mundos mortos* feito pelo Prof. João Luiz Lafetá.²⁷ No seu comentário, o Prof. Lafetá prefere efetuar um gesto crítico “estruturativo”, evitando o procedimento “desconstrucionista”, característico da “crítica psicanalítica”, pela qual fez também breve incursão: enfatiza a tentativa “sumarizadora” do narrador, define a passagem como “relato generalizado”, e categoriza o narrador definindo-o como “onisciente”. Em suas linhas gerais, a leitura do Prof. Lafetá contraria radicalmente a proposta de Bellemin-Noël, segundo a qual

o essencial é instaurar um *fechamento* do texto a ser lido, [no intuito] não [de fazê-lo] transbordar para fora, mas – se podemos assim dizer – para dentro, o que já é transbordamento pelo efeito das rupturas inconscientes. Delimitar o espaço para nele efetuar trajetos (...), localizar as correntezas (...), ouvir com a intenção de intervir.²⁸

Em outras palavras, o “essencial” é ressaltar os inúmeros tempos e lugares pelos quais o narrador transita, os deslocamentos que experimenta, as modulações que outras “vozes” como que impõem à sua, no que esta busca a fixidez narratorial que lhe poderia garantir objetividade e, com ela, (matur)idade e postura de autor, ou seja, aquela “autorricidade” que, em última análise, não é outra coisa senão a autoridade que consolida (ilusoriamente) uma identidade, se não palpável, pelo menos definível.

No excerto em questão, o narrador inicia a textualização de sua enunciação em posição heterodiegética, pois fala, de *fora*, da ação um determinado personagem (Ivo) e da observação da mesma por outro (Pe. Luís), ação e observação ocorridas em circunscrições loco-temporais outras que não a do momento da enunciação (e da textualização da mesma). São circunstancialidades episódicas às quais o narrador permanece externo e das quais inicialmente pretende se distanciar. A primeira, mostra-a como ação que se prolonga, interminante mas continuamente, por um certo período de tempo pretérito. A segunda, pontual e “momentânea”, fixa-a nesta elocução de abertura, no interior desse *continuum* temporal pretérito (“Ao ver [...] tivera”). Ambas,

porém, são reportadas em atitude narrativa heterodiegética, aquela que supõe um narrador prioritariamente neutro, não comprometido, portanto, seja com situações que narra, seja com qualquer dos personagens que nelas se encontrem envolvidos.

Logo a seguir, em atitude proléptica – pois aí já avança um prognóstico conjectural –, o narrador já se posiciona com a voz “aderida” à dinâmica mental do segundo personagem (Pe. Luís), apto pois a “futurizar”, com ele, as conseqüências da ação continuada do primeiro (Ivo). Já não consegue sustentar o distanciamento a que inicialmente se propusera. Aqui, a “textualização” no condicional confere “profeticidade” a uma reflexão concomitante à percepção de uma atividade ocorrida num *continuum* pretérito, contribuindo, portanto, para que o narrador se aproxime e se concentre no segundo personagem, contra seu (suposto) desejo de “(pretendida) objetividade” (enquanto narrador-ator), e já assujeitado à transmutação, desfiguração, relocalização, re-presentação-textualização – enfim – desse desejo (já na esteira do narrador-escritor/falante-escrevente). Não se deve estranhar que tudo ocorra na contramarcha do (suposto) desejo (ou intencionalidade) “original”. Textualizado, o desejo se torna desejo *no* e do texto – desejo textual, manifestação do “inconsciente do texto”.²⁹

Dessa rápida assunção do imaginário padresco, que o leva a uma “instantaneização do futuro” o narrador retorna (ou é devolvido?) ao passado, agora textualizando, ainda com a voz aderida à visão de Pe. Luís – homodiegeticamente, portanto –, a elocubração rememorativa através da qual o personagem passa a detalhar a dinâmica da “percepção” (“percebera a degradingolada”) que teria culminado na sua “decepção”. Em outras palavras, o narrador retrocede a outro *continuum* temporal passado, que teria corrido paralela e simultaneamente ao da ação continuada do personagem que deveria ocupar o centro da reportagem narratorial (Ivo). Deste modo, no que se detém na marcha da “percepção” de Pe. Luís, o narrador se re-situa e se re-localiza no que *remodula* sua voz. De fato, na medida em que se propõe a detalhar esta “percepção” até o ponto em que ela teria culminado numa reação específica – a tal “decepção” colocada na frase inicial como *segunda* com relação à ação de Ivo, que a declancha, mas agora tornada *primeira* – o narrador a descreve por meio de um *ré-ação* narrativa, ou seja, de uma ação narrativa de caráter retrocessivo, a *analepse*. A “textualiza-

ção” no mais-que-perfeito, além de conferir continuidade a um acontecimento supostamente “pontual”, contribui paradoxalmente para “internalizar” o narrador ao personagem: a voz narrativa como que se assujeita à “percepção de Pe. Luís, cuja retrospectiva rememorativa passa a conduzi-la, a ponto de levá-la a ocupar-se mais desta mesma percepção” (ação passiva) do que da “degradingolada” de Ivo (ação efetiva, percebida negativamente e “textualizada” na gradação *recluo*, *silêncio*, *falta de jeito*, porque filtrada pela visão e pela ética de Pe. Luís).

É bem de ver que a textualização da “percepção da degradingolada que culmina em decepção” é *travessia* para o personagem Pe. Luís, que consegue *fazer sentido* de algo inicialmente incompreensível, ao perceber “o que o recluo, o silêncio e a falta de jeito de Ivo *significavam*”. Mas não é isto o que importa. O importante é notar que esta travessia depende de um *trânsito*, de um *deslocamento*, de uma *relocalização* da voz narrativa que passa da hetero para a homodiegeticidade. Note-se também que, ao dar por finalizada a explicitação (e a textualização) desse processo, o narrador aparenta falar novamente *de fora*, mas o faz com a voz ainda acoplada a uma visão que é *de dentro*, motivo pelo qual não se pode afirmar que tenha retornado à heterodiegeticidade inicial. Por isto é que repetir, em simplificação sumária, que “o narrador é onisciente e fornece ao leitor tudo o que se passa na mente do personagem”, é eximir-se do gesto desconstrucionista, é evitar a “leitura auscultativa”. Da mesma forma, reafirmar que esta dinâmica narracional coaduna com a tendência aprofundativa e psicologizante do romance otaviano, ou comprova “o péssimo estilo (sic), já sabido de todos e muito criticado”, ou ilustra “o abandono da linguagem e do estilo” que embasa igualmente o “projeto ideológico” dos “romancistas do Norte” (sic), é também de pouca relevância para promover o *fechamento* do texto em pauta fazendo-o “transbordar para dentro”, propósito principal desta “desleitura”.

Além das considerações já apresentadas, uma outra se faz pertinente. O excerto em análise é extraído de um texto que trata da sexualidade na adolescência e das forças de repressão que sobre ela atuam. Evidentemente, a textualização desta sexualidade, em que comparecem *libido* e *repressão* – elementos fundadores da sexualidade em sua extensão analítica, segundo Shoshana Felman³⁰ –, não a podemos

localizar na oposição Ivo/Pe. Luís, o que seria gesto por demais simplório. Ora, assim como há um *desejo textual*, do e no texto, que opera na contramarcha do *desejo extratextual*, relevando a cisão que é marca registrada do falante e, analogicamente, do falante/escrevente, pode-se dizer também que há uma *sexualidade textual*, do e no texto, gerada pelo trabalho inconsciente que nele se desenvolve e a que ele incita. Se nos propusermos a trabalhar com “enunciações textualizadas”, ou seja, no nível enunciativo-narracional do texto literário, essa sexualidade, teremos de derivá-la, sim, da tensão dialética que se verifica no interior da voz narrativa, esta mesma que re-dramatiza, re-edita e repete, no nível enunciativo-narracional, o embate que se constitui na vértebra-máter da narrativa tanto de “A descoberta do mundo” como de *Mundos mortos* como um todo.

De fato, não é difícil perceber que, por mais que se proponha enrijecer em objetividade reportarial, reprimindo sua motilidade libidinal, a voz narrativa no excerto em pauta é uma voz que cede ao deslizamento (ao retorno do reprimido?) como se levada a assumir a direcionalidade que a cadeia significante lhe impõe. Tanto *libido* quanto *repressão* – vigas mestras da sexualidade na sua extensão analítica – comparecem na “enunciação textualizada” mas não repartidas, personificadas ou “alegorizadas” em personagens específicos; comparecem, sim, no imbricamento e na interpermutabilidade de externo e interno, prospecção e retrospectiva, mutação e estagnação, diferença e mesmidade, passividade rememorativa e atividade efetiva, hetero e homodiegeticidade. Nem poderia ser de outra forma, já que não existe subjetividade central ou centralizadora da qual emanaria um texto escorreito e sem trepidações. A subjetividade de escrevente, analogamente à de falante, só é possível de constituição *na e pela* prática da “discursividade” – ou da “narratividade”, no caso da literatura. O que se percebe, no que se refere ao narrador otaviano é que, embora ele intente autorar, autoritarizar, regular o mesmo, monovocalizar vozes outras que o circundam, ou justamente *porque* ele parece compenetrar-se deste intento, estas vozes outras se lhe impõem, fazendo-o descentrar-se como narrador para *textualizar-se*: único modo pelo qual aí o podemos detectar. E é na medida em que o fazem *textualizar-se* já que operam como sobredeterminação e de um *locus* que é o Outro – que, por sua vez, é o próprio lugar da palavra – estas vozes reconfiguram-lhe (desfigurando?) também

o *desejo* e a *sexualidade* e, com isto, acabam por conferir-lhe uma *subjetividade* estritamente *textual*.

No excerto em pauta, a voz narrativa, na sua maior parte aderida à visão de Pe. Luís, circula, viciosa e ruminativamente – ou, digamos, cubisticamente, à maneira do Proust de *Combray* – em torno de uma situação que, ao final, não parece ter-se modificado, em que pese a “dinamização” a que foi submetida. Desvela-se assim uma sexualidade narcísica que se consubstancializa na própria circunlocucionalidade do gesto narracional ele mesmo. Desvela-se assim o inconsciente de texto, na própria *falação* – ou “enunciação textualizada” – *na e pela qual*, como pode e tanto quanto lhe é possível uma voz tenta constituir e definir sua identidade elocucional.³¹

Perguntar (ou perguntar-se) sobre a *origem* desse desejo e dessa sexualidade é desqualificar a indeterminabilidade da voz narrativa, bem como pretender resgatar não uma subjetividade *stricto sensu*, mas uma identidade pontual que as reflexões de Barthes e Foulcault, bem como o próprio trabalho de textualização – e o de “leitura auscultativa” enquanto re-textualização – já problematizaram. Temos, pois, de nos contentar em dizer que, do repositório plural em que residem *desejo* e *sexualidade*, só pode brotar uma *subjetividade* se não estilhaçada pelo menos cindida e fissurada, se não polivalente, pelo menos dúbia e ambivalente. E esta subjetividade, só por via de um ocultamento que se revela *na e pela* linguagem, se presentifica e se constitui – sem se permitir o congelamento mumificador de uma identificação.

NOTAS

- 1 Michel Foucault, “The order of discourse”, in Robert Young. *Untying the Text* (London: RKP, 1981), p. 51. Todas as referências a este texto de Foucault remetem à tradução incluída nessa coletânea.
- 2 Cf. Marlene Guirado. *Psicanálise e análise do discurso* (São Paulo: Summus Editorial, 1994), p. 41. A autora aqui se refere à citação de Beckett feita por Foucault, in *op. cit.*, p. 51. Ver também Foucault, *op. cit.*, p. 59 e 69.
- 3 Américo Vallejo; Lígia C. Magalhães. *Lacan: operadores da leitura* (São Paulo, 1979, p. 19, 91, 155).
- 4 Michel Foucault, *op. cit.*, parte V, p. 66; parte VI, p. 69; e passim.
- 5 Foucault, *op. cit.*, parte VI, p. 67-68; parte VII (*in toto*).
- 6 O. Ducrot, citado por Guirado, *op. cit.*, p. 50 e seguintes.
- 7 D. Maingueneau, citado por Guirado, *op. cit.*, p. 49 e seguintes.

- 8 Conferir esta afirmação com o que diz Foucault, *op. cit.*, parte IV. p. 64.
- 9 Guirado, *op. cit.*, p. 50.
- 10 M.M. Bakhtine. "Discourse in the novel", especialmente em "Heteroglossia in the novel", in *The dialogic imagination* (Austin: University of Texas Press, 1981), p. 259-422, especialmente p. 301-331. É bem de ver que aqui nos valem da noção de "agenciamento" de Deleuze e Guattari para complementar a descrição da teoria bakhtiniana.
- 11 O texto analisado por Bartes em *S/Z* é a novela "Sarrasine" de Honoré de Balzac.
- 12 Roland Barthes. *S/Z* (Paris: Seuil, 1970; New York: Hill e Wong, 1974), p. 19-20 e 12-13, nas edições francesa e americana, respectivamente.
- 13 Gilles Deleuze e Felix Guattari, *Mil platôs* (Rio de Janeiro: Editora 34, 1995), cap. I.
- 14 Wallace Stevens, *Complete poems*, editados por Holly Stevens (New York: A.A. Knopf, 1968), p. 130:
 "Oh! Blessed rage for order, pale Ramon,
 The maker's rage to order words of the sea,
 Words of the fragrant portals, dimby-starred,
 And of ourselves and of our origins,
 In ghostlier demarcations, keener sounds".
- 15 Esta tríade tem sua origem no Gérard Genette de *Figures III* (Paris: Seuil 1972), p. 72. O termo *narrável*, bem como seus correspondentes em francês e em inglês (*énonçable e narratable*, respectivamente), são cunhagens minhas.
- 16 Jean Bellemin-Noël, *Psicanálise e literatura* (São Paulo: Cultrix, 1983), p. 88. O mesmo sugere Harold Bloom em *The Western Canon* (New York: H.B. & Co., 1994) parte II, 2; parte IV, 16 e passim.
- 17 A repetição refere-se ao ensaio "Uma lenda em análise", in: *Passando dos limites*, J. Amado e S. Valadares, org. (Goiânia : Editora da UFG, 1995), p. 79-97.
- 18 Jean Bellemin-Noël, *Interlignes* (Lille: Presses Universitaires, 1988), p. 23.
- 19 Para a noção de "inconsciente textual", ver, de Bellemin-Noël, *Psicanálise e literatura*, já citado, e *Vers l'inconscient du texte* (Paris: PUF, 1979).
- 20 Entre estes, contam-se Ph. Lejeune, J. Mehlman, Barbara Johnson, Sarah Kofman, Shoshana Felman, André Green, J. Bellemin-Noël e outros.
- 21 Jean Bellemin-Noël, *Interlignes*, p. 29, 34.
- 22 Jean Bellemin-Noël, *Psicanálise e literatura*, p. 87.
- 23 Jean Bellemin-Noël, *idem*, *ibidem*.
- 24 Jean Bellemin-Noël, *Interlignes*, p. 27.
- 25 Jean Bellemin-Noël, *Psicanálise e literatura*, p. 87.
- 26 Julia Kristeva, citada por Roland Barthes em "Theory of the text", in: R. Young, *op. cit.*, p. 138.
- 27 João Luiz Lafetá, *1930: A crítica e o modernismo*. (São Paulo : Duas Cidades, 1974), p. 178-183. O trecho comentado é extraído de "A descoberta do mundo", 1.ª parte de *Mundos mortos* de Otávio de Faria. Encontra-se à p. 149 da 2.ª edição (revista) de *Mundos mortos*, publicada pela Editora José Olympio em 1949, à p. 108 da 4.ª

edição, publicada pela Gráfica Record em 1969, e à p. 170 da edição consultada pelo Prof. Lafetá, que é a 2.ª impressão da 4.ª, também publicada pela Record. O trecho é o seguinte:

"Ao ver que Ivo espaçava suas confissões e voltava às antigas dúvidas, padre Luis tivera uma grande decepção. Era evidente: assim, em pouco tempo, estaria de nôvo em plena lama e todo aquele recente esforço, tão bonito e tão grande, perder-se-ia inteiramente, atirando fora toda aquela extraordinária oportunidade que Deus ainda lhe oferecera.

De confissão em confissão, percebera a degradingolada. Debalde tentara chamar Ivo a uma verdadeira compreensão do nôvo perigo que corria. Sentira-o desanimado, sem forças para resistir. De um certo momento em diante, suas palavras não o tinham mais atingido, as exortações morrendo sem produzir efeito algum.

Nessa luta ingrata permaneceu muitos dias, até perceber que o recuo, o silêncio e a falta de jeito de Ivo significavam: voltara à vida de pouco tempo antes e não tinha mais coragem de se confessar. Por isso se afastava, esquivava-se, procurava companhias protetoras."

- 28 Jean Bellemin-Noël, *Psicanálise e literatura*, p. 86. Grifos do próprio Bellemin-Noël.
- 29 Jean Bellemin-Noël, *idem*, p. 94-95. Consultar também, do mesmo autor, *Vers l'inconscient du texte* (Paris : PUF, 1979).
- 30 Shoshana Felman, "Turning the screw of interpretation" (*Yale French Studies* 55/56, 1977), p. 94-207.
- 31 Outro exemplo de sexualidade narcísica, este já localizado mais no nível da estruturação narrativa do que nos protocolos da dinâmica enunciativo-narracional, é a cena final do cap. V da parte I de *O imoralista* de André Gide. Se interessado, o leitor poderá encontrá-lo às p. 51-52 da edição brasileira, ou às p. 56 a 58 da edição francesa publicada pela Mercure de France em 1968.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTINE, Mikhail. *The dialogic imagination*. Trad. Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1982.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Trad. Richard Howard. Paris: Seuil, 1970, New York: Hill & Wang, 1974.
- _____. Theory of the text. In: YOUNG, R. (Org.). *Untying the text*. London: RKP, 1981.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. *Psicanálise e literatura*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- _____. *Interlignes*. Lille: Presses Universitaires, 1988.
- _____. *Vers l'inconscient du texte*. Paris: PUF, 1979.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *La dissemination*. Paris: Seuil, 1972.

- FARIA, Octávio de. *Mundos mortos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949; Record, 1969.
- FELMAN, Shoshana. Turning the screw of interpretation. *Yale French Studies* 55/66, New York 1977.
- FOUCAULT, Michel. The order of discourse. In: YOUNG, R. (Org.). *Untying the text*. London: RKP, 1981.
- FREUD, Sigmund. *Edição standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Paris: Seuil, 1972.
- GIDE, André. *L'Immoraliste*. Paris: Mercure de France, 1968.
- GUIRADO, Marlene. *Psicanálise e análise do discurso*. São Paulo: Summus, 1994.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.
- LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.
- STEVENS, Wallace. *Complete poems*. Holly Stevens (Ed.). New York: A.L. Knopf, 1968.
- VALLEJO, A. & MAGALHÃES, L. *Lacan: operadores da leitura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PALESTRA

O AMOR DEPOIS DE LACAN*

Roberto S. Mello**

Registro de alguns efeitos da teoria de Lacan na música popular brasileira, no cinema e na filosofia:

Exaltação da possibilidade de diálogo entre filosofia e psicanálise, a partir do *Manifesto pela filosofia*, de Alain Badiou.

Celebração da psicanálise como *Clínica geral*, a partir do esforço de pensamento de MDMagno.

Engajamento prático e teórico na criação de uma *Erótica* possibilitada pelos ventos Freud e Lacan.

Militância psicanalítica e filosófica, tal como se ilustra no comentário incansável de *O banquete*, de Platão, realizado por Lacan no seminário *Le transfert*.

“A psicanálise é o tratamento moderno da condição amorosa”. Quem diz isso é o filósofo Alain Badiou, que acaba de ter o seu *Manifesto pela filosofia* lançado em português. A publicação do manifesto é um fato auspicioso, não só para a filosofia, cuja morte vem sendo decretada por aqueles que deveriam mantê-la viva, isto é, os filósofos, como também para a psicanálise que, surpreendentemente, produz, entre os seus efeitos, mais uma criança, o renascer do pensamen-

* Palestra realizada no Auditório da Reitoria da Universidade Católica de Goiás, em Goiânia, como parte do evento comemorativo dos dez anos de morte de Jacques Lacan.

** Psicanalista e Professor de Filosofia.

to filosófico, agora um novo bebê a merecer os cuidados do berçário analítico.

A surpresa decorre do fato de que Lacan se declarava “anti-filósofo”. E o próprio Freud não tinha simpatia pelos filósofos, mantendo-se, porém, ambíguo, numa atitude de denegação ante a filosofia, ainda que se apropriasse de alguns dos seus conceitos.

Superado o silêncio forçado, o mutismo a que se reduziu a filosofia, obrigada a calar-se pelas diversas situações praticadas pelo cientificismo positivista, pelo totalitarismo da política, até mesmo por um certo marxismo, e também pelos poetas, que se incumbiram de filosofar, ante a demissão dos filósofos, a filosofia volta à praça pública, e diz, entre outras coisas, pela boca de Badiou, o seguinte: “Na ordem do amor, do pensamento do que ele é de fato portador de verdades, o evento é a obra de Jacques Lacan”.

E diz mais Badiou:

Pode parecer singular fazer de Lacan um teórico do amor e não do sujeito, ou do desejo. É que eu examino aqui seu pensamento do estrito ponto de vista das condições da filosofia. É bem possível (mas o número e a complexidade dos textos que ele consagra a isto não deixam de constituir sintoma) que o amor não seja um conceito central da obra explícita de Lacan. É contudo pelo viés das inovações de pensamento que tratam disso que seu empreendimento faz evento e condições para o renascimento da filosofia.

A tese central de Badiou é que “uma filosofia é hoje possível por dever ser possível com Lacan.”

Já seria uma enormidade, se os efeitos da obra de Lacan se limitassem ao campo filosófico. Mas eles vão muito mais longe e são perceptíveis em várias manifestações simbólicas, como, entre nós, nas letras das canções de um Caetano Veloso, ou no cinema de um Wim Wenders, e, gritantemente, em alguns filmes de Luis Buñuel.

Basta um pouco de atenção para perceber que a fina problematização do amor nas letras de Caetano passou pela teoria de Lacan. E se Caetano foi escutado num divã lacaniano, é também verdadeiro que ele muito escudou, com grande proveito. Alguns versos revelam isso: “a gente não sabe o lugar certo de colocar o desejo”. Aprendemos aí

alguma coisa que Lacan ensinou sobre a excentricidade do desejo humano, que não se reduz a uma função vital como querem os positivistas. O desejo, para Lacan, nada tem a ver com a necessidade biológica.

Diz Caetano, em *Menino do Rio*: “pois quando eu te vejo eu desejo o teu desejo”. Seria forçado dizer que se ouvem aí os ecos da fórmula lacaniana, aliás extraída de um filósofo, nomeadamente Hegel, segundo a qual “o desejo do homem é o desejo de Outro”? Foi Lacan quem trouxe para o primeiro plano a dimensão de alteridade da falta na constituição do sujeito e da sexualidade humana, ao lembrar, com Spinoza, que “o desejo é a essência do homem”, e que ele, o desejo, só quer desejar, nunca se satisfazer, como a fome ou a sede, mas só se realiza, como nos sonhos, nos atos falhos, nos sintomas, nos delírios, nas chamadas formações do inconsciente.

Agora, o cinema. Sob o impacto da teoria de Lacan, um psicanalista, Marco Antônio Coutinho Jorge, do Rio de Janeiro, publicou recentemente no *Jornal do Brasil* um artigo em que defende a seguinte tese: o cinema atual mostra que o tema do amor lhe pertence mais do que a qualquer outra forma de arte, impondo-se hoje como uma linguagem privilegiada para a veiculação de um saber sobre o amor e o sexo.

Valendo-se dessa linguagem privilegiada, diz Jorge, uma linguagem marcada pelo corte do tempo, um ritmo preciso, submetido à exigência de contar com rapidez uma história do princípio ao fim, e dispondo, como numa fantasia onírica, do poder envolvente e sedutor da imagem, da palavra e da música, “no cinema trata-se quase sempre de elaborar um saber sobre o amor e a diferença dos sexos”.

Jorge cita o exemplo do filme *Sexo, mentiras e videotape*, de Steve Soderbergh, em que o Jovem Graham diz: “o amor é como o alcoolismo e você vive se recuperando.” E mais adiante, diz o personagem: “As mulheres querem sexo, mas não como os homens, é besteira elas o desejarem como os homens. Lembro de ter lido em algum lugar que os homens aprendem a amar quem lhes é atraente, e as mulheres se sentem cada vez mais atraídas pelas pessoas que as amam.”

Jorge extrai desse filme a conclusão, inspirada em Lacan: “Falar de sexo é feminilizá-lo, torná-lo amor, amar o sexo em vez de praticá-lo”. Graham, que se diz um “impotente na prática”, pois não consegue ter uma ereção na frente de outra pessoa, personifica um homem

feminilizado (não necessariamente homossexual); ele goza masturbando-se com filmes de mulheres falando sobre suas próprias experiências sexuais. “Graham goza com a fala feminina sobre o sexo”, diz o psicanalista.

Ao comentar *O império dos sentidos*, de Nagisa Oshima, Jorge diz que “alguns filmes chegam a ser didáticos e, talvez por isso mesmo, severamente censurados.”

O que há de insuportável é que a aventura erótica dos personagens japoneses, Sada e Kichizo, mostra-nos que a morte se apresenta como “único limite do gozo sexual: não é outra coisa o que Freud concebeu em sua derradeira e incompreendida teoria das pulsões, ou seja, a idéia de que a tendência subjetiva mais vigorosa é aquela que empuxa a existência no sentido da mais radical aniquilação”.

O psicanalista lembra que “Freud chamou a isso de pulsão de morte, mas não raro a mesma idéia costuma ser partilhada ingenuamente pelos adolescentes em seus jogos eróticos ao falarem de brincar de morrer em referência ao orgasmo.”

Não há como negar a nítida influência de Lacan no título, no enredo, na inspiração psicanalítica que está patente no filme *O obscuro objeto do desejo*, de Buñuel.

Furtando-se insistentemente a entregar-se a seu amante, Concepcion (ela se chama Concepcion, exclama o psicanalista!) figura aí a íntima relação entre o desejo e a insatisfação. Concepcion diz a Mateo: “Se eu lhe der o que quer, você não me amará mais.” Jorge lembra que “o estratagem em jogo é o do amor cortês, o qual, para Lacan, é uma maneira sumamente requintada de suprir a impossibilidade da relação sexual, fingindo que nós é que lhe colocamos obstáculos”.

O psicanalista Marco Antônio Coutinho Jorge fala ainda de outro filme, desta vez um de Wim Wenders, *As asas do desejo*. Jorge considera que “poucos vão tão longe como Wim Wenders na tarefa de perscrutar a alma humana em suas paixões e desejos, de outro modo para sempre fadados a permanecer enigmáticos”, diz ele.

Segundo Jorge, o cineasta alemão resume a aventura dos poetas e dos cineastas fazendo o anjo Daniel dizer à amada Marion: “Não há história maior que a nossa, a do homem e da mulher. Será uma história de gigantes, invisíveis, transmissíveis, uma história de novos ancestrais

(...) Foi somente o espanto diante de nós dois, o espanto diante do homem e da mulher, que fez de mim um ser humano.”

A partir do ensino de Lacan, Jorge faz coro com uma tese hoje muito comum entre artistas, escritores, cineastas e psicanalistas. Afirma-se que há dois tipos de filmes sobre o amor: os que situam a relação sexual como impossível – tal como a define Lacan – e aqueles que a consideram possível. Os primeiros – diz Jorge – são as verdadeiras obras de arte, preocupados em mostrar o que falta à completude desejada, mas jamais obtida pelos sujeitos. Já os segundos são formas narrativas *kitsch*, em tudo semelhantes ao modo das novelas de televisão, que só concebem o *happy-end*. “O final de toda e qualquer telenovela”, diz Jorge, “não é outro senão uma sucessão de casamentos, uniões, nascimentos que supõem o atingimento de uma imperturbável harmonia paradisíaca.”

Essas teses são amplamente discutíveis e Lacan tem o mérito de, no mínimo, provocar uma reflexão sobre elas. Podemos admitir que o cinema veicula de modo privilegiado um saber sobre o amor e o sexo. Podemos nuançar a coisa e dizer que esse modo privilegiado se deve ao fato de que a pulsão escópica – o tesão de ver – é a que mais se aproxima da completude, na medida em que a visão, entre todos os sentidos, é o que menos se submete à castração, segundo Lacan. No Seminário 20, traduzido por *Mais, ainda*, exatamente o seminário sobre o amor, Lacan afirma que, segundo Aristóteles, é no ver que reside o prazer supremo. Ver e cheirar estariam no mesmo plano, para Aristóteles, e em seguida viria o ouvir. Já para os psicanalistas, a escuta, na medida que é furada, é a que mais se submeteria à castração. Daí, talvez, a grandeza e a permanência do teatro: vai-se ao teatro, segundo Lacan, não tanto para ver, quanto para escutar a palavra.

Voltando ao cinema, que, aliás, tem a mesma idade que a psicanálise. O ano de 1895 é bem particular nesse sentido: é o ano da publicação dos *Estudos sobre a histeria*, de Breuer e Freud, e o ano em que se assistiu ao início das projeções. No Boulevard des Capucins, em Paris, do cinematógrafo Lumière, nascendo o cinema no mundo contemporâneo. “O cinema”, diz Walter Benjamin, no clássico *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*,

enriqueceu a nossa atenção através de métodos que vêm esclarecer a análise freudiana. Há cinquenta anos não se prestava quase atenção

a um lapso ocorrido no desenrolar de uma conversa. A capacidade desse lapso de, num só lance, abrir perspectivas profundas sobre uma conversa que parecia decorrer do modo mais normal, era encarada, talvez, como uma simples anomalia. Porém, depois de *Psicopatologia da vida quotidiana*, as coisas mudaram muito. Ao mesmo tempo que as isolava, o método de Freud facultava a análise de realidades, até então, inadvertidamente perdidas no vasto fluxo das coisas percebidas.

E Benjamin acrescenta que a câmera cinematográfica “nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual, assim como a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente instintivo.” Só teríamos que discordar de Benjamin num ponto: esse inconsciente, em Freud e em Lacan, não é instintivo, mas pulsional, pois o falante, em matéria de sexualidade, não é cachorro, não, como o sabem Caetano Veloso e Valdick Soriano.

Não é cachorro, não. O falante não traz, por instinto, como num programa de computador, a direção de sua sexualidade, apesar das aparências anatômicas. Ele terá de submeter-se ao simbólico, ao jogo dos significantes, para ter acesso às vias de sua verdade nas questões de sexo, amor, desejo. Lacan gostava muito de citar a máxima de La Rochefoucauld, segundo a qual, “há pessoas que não teriam jamais se apaixonado, se não tivessem jamais ouvido falar de amor”. Lacan esclarece: “um reconhecimento autêntico do que o amor deve ao símbolo e do que a fala tem de amor”.

Por que se vai ao cinema? Eu mesmo tentei dar resposta a essa questão, num artigo que saiu na revista *Revirão*, n. 3, em 1985, a propósito do seminário de Lacan, chamado *As psicoses*. Ir ao cinema,

apelar para a pulsão escópica, o tesão de ver, é bem óbvio, depois de Freud. Nem por isso, menos verdadeiro. Mais revelador, no entanto, seria dizer que se vai ao cinema para aprender a namorar. Principalmente, beijar. Um menino de dez anos pergunta à sua mãe se não existe uma boca descartável emprestada para ele ir treinando antes de lidar com as meninas.

Quanto ao sexo, o animal não se engana, tem certeza de quem é seu parceiro, mas o falante, não, ele hesita. Todo um romance, *Daphnis*

et *Chloé*, foi construído em torno disso, dessa hesitação radical do falante. “Se não há quem nos inicie, vagamos no espaço, a sexualidade não é dada.” Há falta de um significante, que, se existisse no imaginário do falante, nos daria a direção de uma vez por todas da nossa sexualidade.

É ainda no seminário sobre as psicoses, que Lacan nos surpreende uma vez mais, ao falar sobre uma degradação comum ao amor, ao cinema e à psicanálise. Pergunta Lacan: “A que se deve a diferença entre alguém que é psicótico e alguém que não o é? Ela se deve a isto: para o psicótico uma relação amorosa é possível abolindo-o como sujeito, enquanto ele admite uma heterogeneidade radical do Outro. Mas esse amor é também um amor morto.”

A sociologia e a história podem fazer um inventário das “formas de namoro”, que estão vigentes “no fato de se apaixonar, atestadas na cultura”. O amor precisa de uma forma, de um signo. A flor no cabelo, “a clássica orquídea”, que se coloca no corpete, abrindo a crise desde o primeiro encontro, para que se possa sair do embaraço, da hesitação. Técnica ou arte de amar, a prática da relação de amor é tomada por Lacan como ponto de referência na história, e é aí que ele observa “uma degradação dos padrões amorosos, que se tornaram cada vez mais incertos”.

“O amor paixão”, diz Lacan, “na medida em que é praticado nesse estilo que se chama platônico ou idealista apaixonado, tornou-se cada vez mais uma coisa ridícula, ou que se chama comumente, e com razão, uma loucura”. Segundo Lacan, o cinema é seu último refúgio: “a coisa, se já não se passa com uma bela mulher ou com uma dama, se realiza na sala escura do cinema, com a imagem que está na tela.”

O filme *Paris, Texas*, de Wim Wenders, é uma ilustração disso. É quase certo que Wenders leu Lacan. Em *Paris, Texas*, encontram-se temas que são muito caros a Lacan. Aí estão o papel do estádio do espelho, a indagação sobre o mistério da paternidade, a suspensão do sistema do mutismo do personagem principal, na eterna busca de seu *Graal, a mulher*, que não existe. Aí está também a função narcísica que leva o psicótico a amar seu delírio como a si próprio, de acordo com a descoberta de Freud.

Há uma seqüência em que homem e mulher se desencontram num estranho bordel, em que há dissimetria imposta pela perversão do olhar:

o cliente vê tudo, a serve, não. Ela entra numa salinha, há um espelho entre ela e o cliente, mas ela está em desvantagem – civilização androcêntrica –, pois não vê o cliente.

Falam-se por telefone, ela faz o que ele manda. Arrasta-se um papo comprido, a dialética imaginária do homem e da mulher tentando a relação impossível. Nem se tocam, sensuais e extáticos, amam seu sofrimento como a si mesmos. Longas falas, palavras vazias, que se convertem num mínimo de verdade quando eles se dão as costas, fora do jugo, da fascinação do olhar, e começam a falar para um Outro, quem sabe, e aí falam para valer, não sem antes passar o homem pela justaposição de imagens: a cara dele na moldura dos cabelos dela, histericização. O que é ser pai? O que é uma mulher? Gente “normal” não se coloca essas questões, diz Lacan, e, no entanto, elas aí estão, no cinema e na psicanálise.

Mas, que teoria é essa que vem provocando todos esses efeitos? Antes de abordarmos alguns dos seus aspectos mais relevantes, gostaria de contar uma historinha que me foi narrada por uma amiga. Ela gentilmente se encarregou de pregar o cartaz de Siron Franco sobre as nossas palestras num dos maiores hospitais de Goiânia. Pregado o cartaz, ia se retirando, quando entreouvei a seguinte conversa entre dois médicos: “Quem é Lacan?”, perguntou um deles. “Parece que é uma psicóloga”, respondeu o outro. “Não, não”, corrigiu o primeiro, “é uma psiquiatra italiana”.

Pois foi exatamente em Roma, numa entrevista coletiva, dia 29 de outubro de 1974, que o próprio Lacan disse o seguinte: “É muito freqüente que, após dez anos, um de meus *Escritos* torne-se transparente. (...) Vocês verão que, em muito pouco tempo, encontrarão Lacan em todos os cantos da rua.”

Lacan é acusado de difícil, enigmático, obscuro. Ele mesmo dizia que seus *Escritos* foram feitos para ser lidos, não para ser compreendidos. Mas são poucos os que se atrevem a lê-lo. E mais raros os que tentam pensar algo a respeito de sua teoria. Nessas incursões pela psicanálise, quem tem a ousadia de pensar pode de repente chegar a paisagens desérticas, ao sertão.

Por isso, o psicanalista Magno Machado Dias, do Rio de Janeiro, defende a leitura da obra de um filósofo como Alain Badiou. No contato

com o rigor de um texto filosófico, talvez se possam eliminar os efeitos do “lacanismo”, para que possamos morar em outro lugar que não o “planeta dos macacos”. Diz Magno:

O lacanismo decadente, já tão cedo, tanto por redução pura e simples à normal banalidade da papagaia palração da frase feita (pelo Mestre, naturalmente), quanto pelo mal-entendido generalizado ou ocasionais erros mesmo de roteiro, só teria a ganhar (em diligência e respeito) do seu trato com esta ponderação (em série-dade) conseqüente no rigor do matema.

Correndo o risco da paixão da ignorância, do desconhecimento, e do mal-entendido, podemos tentar descrever o essencial da teoria de Lacan, em termos resumidos. Antes, é preciso combater a afirmação preconceituosa e errônea de que Lacan teria deixado de lado a questão do afeto, do tal do afetivo, com que alguns encham a boca para falar de psicanálise.

Lacan foi exatamente um dos psicanalistas que mais teorizou sobre o amor e a diferença sexual. Prova disso é o seminário *Mais, ainda*, de 1972-73, que é um verdadeiro tratado psicanalítico sobre o amor.

Outra prova é o seminário *Le transfert*, sobre a transferência. Proferido nos anos 1960-61, somente agora, em março deste ano, foi publicado em Paris. Nele, Lacan aborda a questão do amor transferencial, a partir do comentário do diálogo platônico *O banquete*.

O seminário *Mais, ainda* é uma elaboração madura do pensamento de Lacan. Ele aí introduz uma abordagem lógica sobre a diferença sexual, em pequenas fórmulas que resumem uma série de descobertas psicanalíticas.

Lacan define dois campos diversos, masculino e feminino, embora independentes do sexo biológico. Formaliza duas regiões distintas da subjetividade e do gozo sexual. O masculino se apresenta como o campo do desejo sexual, e o feminino, como o campo do amor, só que ambos podem ser freqüentados por qualquer sujeito, já que só se aborda o sexo pelo significante, por via discursiva. Lacan diz, num chiste, que é quando um homem é mulher que ele ama.

Ao comentar *O banquete*, Lacan reivindica a posição de Sócrates como a do primeiro psicanalista. Sócrates deu, propriamente, a primeira interpretação, quando apontou para Alcebiades seu verdadeiro objeto de desejo inconsciente, isto é, Agatão, apesar de todo o jogo narcísico e sedutor, de toda a cantada habilmente perversa de Alcebiades, para cima de Sócrates, que, aliás, já tinha sido namorado de Alcebiades.

A dimensão do amor é discursiva, diz Lacan, e o diálogo platônico deve ser lido no registro do cômico. Falar de amor é já fazer amor. E são passados em revista os discursos dos participantes do *Banquete*: o de Fedro, que versa sobre a matéria do amor, os lugares do amante e do amado; o discurso de Pausânias, que revela a psicologia do homem rico, do amor calvinista, da capitalização do amor, de botar seu bem num cofre; o discurso de Erixímaco, sobre a harmonia médica, o equilíbrio, o amor saudável, o amor mórbido; o discurso de Aristófanes, em que se revelam as ilusões da esfera como perfeição, e seu papel na vida psíquica até hoje; o discurso do poeta trágico Agatão, sobre a atopia de Eros, o impossível de se classificar, de se situar o amor, a fantasia macarrônica desse trágico, que acaba reduzindo o amor à moralidade e à temperança; em seguida, os limites do saber de Sócrates, a passagem da episteme, da ciência, ao mito, quando Sócrates cede a palavra à sacerdotisa Diotima, que celebra a dimensão da falta; e, logo depois, a irrupção, a entrada repentina de Alcebiades, a discussão do agalma, que Lacan traduz como objeto do desejo.

É exatamente do *Banquete*, da fala de Diotima, que Lacan extrai a afirmação de que o amor é dar o que não se tem. “É exatamente a fórmula, calcada a propósito do discurso. Trata-se aí de dar um discurso, uma explicação válida, sem tê-los”, diz Lacan.

Depois da obra de Lacan, já se pode dizer que é possível e viável um diálogo entre filosofia e psicanálise. Dois efeitos disso: de um lado, a obra de Badiou, e de outro, a obra de MDMagno. Badiou afirma que “depois de Platão até Freud e Lacan, a filosofia só conheceu quatro procedimentos genéricos”, que ele chama de matema, poema, invenção política e teoria do amor, e que Magno prefere chamar de matemática, poética, política e erótica.

Badiou indaga se a psicanálise não seria mais um procedimento genérico, como parte das condições da filosofia. Badiou declara não conhecer nenhuma teoria do amor que seja tão profunda quanto a

lacaniana depois da de Platão, do Platão do *Banquete*, “com o qual Lacan dialoga incansavelmente”.

Quando Lacan escreve: “O ser, como tal, é o amor que o vem abordar no encontro”, a função propriamente ontológica que ele indica para o amor mostra bem qual incisão ele tem consciência, neste ponto, de operar nas configurações da filosofia”, diz Badiou.

Ao definir o amor como aquilo que vem em suplência à falta de relação sexual, Lacan mostra a impossibilidade do impulso amoroso que de dois pretende fazer um. “É que o amor”, lembra Badiou,

é aquilo a partir do que se pensa o Dois, em refenda do domínio do Um, do qual entretanto ele suporta a imagem. Sabemos que Lacan procede uma espécie de dedução lógica do Dois dos sexos, da “parte” mulher e da “parte” homem de um sujeito, partitura que combina a negação e os quantificadores – universal e existencial – para definir uma mulher como não-toda e o pólo masculino como vetor do Todo assim estropiado.

O amor é a efetividade desse Dois paradoxal que, por si mesmo, está no elemento da não-revelação (...). O amor é a “abordagem” do Dois como tal. Originado no evento de um encontro (esse “repentino” sobre o qual Platão já insiste com força), o amor trama a experiência infinita, ou interminável, disso que desse Dois já constitui um excesso irremediável sobre a lei do Um.

O amor faz advir como multiplicidade sem nome, ou genérica, uma verdade sobre a diferença dos sexos, verdade evidentemente subtraída ao saber, especialmente ao saber daqueles que se amam.

Coisa curiosa: é exatamente porque sabe das coisas do amor, que Sócrates não ama, diz Lacan, comentando o *Banquete*. Nas palavras de Badiou: “o amor é a produção, em fidelidade ao evento-encontro, de uma verdade sobre o Dois.” O filósofo conclui que “Lacan é um evento para a filosofia porque agencia toda espécie de sutilezas sobre o Dois, sobre a imagem do Um no desligado do Dois, e com isso ordena os paradoxos genéricos do amor.”

“O que nasceu para Dois jamais chegará a ser Um”, diz Magno, verdade que, depois de Freud e Lacan, “cada qual pode provar com boca própria”. Da lição de Freud e de Lacan, Magno extrai a conclusão de que o sexo (“não os sexos, dois reprodutores do animal, mas o dos pós-primatas”) é terceiro.

Magno propõe uma meditação psicanalítica, no diálogo com Badiou. Segundo o psicanalista, as quatro condições da filosofia – matemática, poema, invenção política e teoria do amor – seriam noduladas pela psicanálise.

Com base na topologia do nó borromeano, Magno tenta esclarecer a nodulação das condições da filosofia pela psicanálise. Lembra que o nó borromeano – o brasão da família italiana dos borromeus – são simples rodinhas de barbante, encadeadas umas com as outras, no mínimo de três, encadeadas de tal modo que se uma for tirada, todas as outras se separam. Assim amarradas, qualquer uma foi aquela que amarrou.

Só que não foi bem assim, diz Magno. “No ato desse enlace, uma delas, como nodulante, se tomou.” Os três registros do falante – Real, Simbólico e Imaginário –, tais como as rodinhas de barbante do nó borromeano, foram nodulados por um quarto registro, o Sintoma, descoberta que Lacan aponta já em Freud.

“E o nome desse Sintoma aí não é, para Lacan, senão o (hoje tornado abobrinha cultural) Complexo de Édipo, com o qual”, diz Magno, “vinha Freud nomear a erótica que se joga em cada e todo caso de humana amarração.”

A renodulação de matemática, poética, política e erótica, no um provisório e múltiplo do nó borromeano, foi a psicanálise que o ofereceu à filosofia, tornada hoje possível na consideração de Badiou.

O amor como pensamento, a filosofia libertada de suas suturas, cabe à psicanálise acossar o pronunciamento de uma verdade qualquer no campo da Erótica, por via transferencial. “Ninguém é matemático, político ou poeta, senão por seu amor. Nem amante e amado, também. E psicanalista muito menos, que vive de co-memorar o Dois”, diz Magno. Cabe à psicanálise uma clínica geral, acossar uma verdade à pronúncia de um evento na interpretação, tal como o fizeram Sócrates e Freud, mestres de um temível deus, Eros, a quem serviram, para dele se servir e descobrir as verdades do amor e do desejo.

“No princípio era o amor”, assim começa a parte introdutória do seminário sobre a transferência, em que Lacan faz o comentário do *Banquete* de Platão. A ressonância é bíblica. Pode ser bom, para a explicação do universo, dizer que “no princípio era o verbo”, ou “no princípio era a ação”, mas não para a psicanálise. No começo da experiência analítica estava o amor, diz Lacan, que requisita uma topologia para fazer uma retificação da noção técnica de transferência, fenômeno ímpar, o termo mais opaco, o núcleo da psicanálise.

Lacan rememora as origens da psicanálise, refere-se ao “acidente inaugural” que levou um amigo de Freud, o eminente Breuer, a uma fuga, impedindo-o de extrair todas as conseqüências da primeira experiência, “no entanto sensacional”, da *talking cure*, da cura pela palavra, nomeada por Anna O., paciente de Breuer.

Lacan não ‘deixa barato’: “é bem evidente que se tratava de uma história de amor”, e “que esta história de amor não tenha existido somente do lado da paciente também não é duvidoso”. E acrescenta Lacan: “É claro que Breuer amou sua paciente”, e a prova mais evidente disso, afirma, é a “saída bem burguesa, o retorno a um fervor conjugal reanimado, a viagem a Veneza com urgência”, que o casal Breuer empreendeu para se livrar da fogueira das paixões.

O fruto dessa viagem foi o nascimento de uma menina que, segundo Ernest Jones, teve um fim trágico. Essa menina, disse Lacan, resultado de uma pretensa segunda lua-de-mel de Breuer e sua esposa, suicidou-se, no momento em que houve uma irrupção catastrófica dos nazistas em Viena.

Para Lacan, não é importante que Breuer tenha resistido ou não. O importante é que nesse momento já estava selado o divórcio teórico entre Breuer e Freud, consumado alguns anos após terem escrito os *Estudos sobre a histeria*. “Está tudo aí. O pequeno Eros, cuja malícia e surpresa, tocou o primeiro, forçando-o a fugir, encontrou seu mestre no segundo, Freud. E por quê?”, indaga Lacan. “Eu poderia dizer – permitam-me que me divirta um instante – que é porque para Freud a retirada estava cortada.” E Lacan entrega-se a um comentário irônico sobre as respectivas mulheres de Freud e Sócrates, lembrando um curioso denominador comum: a vida conjugal de ambos era “nada cômoda”. Freud não tinha para onde fugir (para onde bater em retirada?).

Freud consegue ser o mestre do temível pequeno deus Eros: ele escolheu, como Sócrates, “servi-lo para dele se servir”. Mas Lacan não esquece que nesse servir-se de Eros é que começam os problemas, pois afinal, trata-se de se servir de Eros para quê? A resposta mais comum dos bem-intencionados terapeutas seria servir-se de Eros para alcançar o bem do paciente.

Aí, Lacan levanta duas questões cruciais. Por trás da noção do bem do paciente, na ética iniciada por Platão, subjacente aos dilúvios do amor cristiano (“é que resultaram no ódio que se vê”), lembra Magno, por trás da idéia do bem do paciente está a idéia do Bem Supremo, que legitimaria não só uma política como até mesmo uma terapêutica. Só que, para Lacan, esse Bem Supremo não existe, não passa de miragem. Lacan critica o que chama de um devaneio, de um fantasma de Platão, dirigido para provocar o entusiasmo, a superstição. Trata-se, para Lacan, de um artifício, da projeção da idéia de um Soberano Bem no vazio impenetrável. Mas, o que resulta da rejeição da noção platônica como ocupando o centro do nosso ser? Vertigem, o horror do vazio, o horror do vácuo. Para lidar com isso, inventa-se até o Amor.

O domínio de Eros – diz Lacan – vai infinitamente mais longe que qualquer campo coberto pela idéia platônica de Bem. Assim, o primeiro termo da ação do analista, o fim de sua ação, não é o bem, pretendido ou não, do paciente, mas seu eros. Aí se inscreve uma ética, a da psicanálise, segundo Lacan.

Sócrates também escolheu servir Eros para se servir dele, servindo-se dele. Lacan pergunta se não é fazer injustiça a Sócrates acreditar que ele não sabia que estava na contracorrente do meio social grego em que se inscrevia sua prática incessante de questionar. Seu comportamento, diz Lacan, é verdadeiramente insensato, escandaloso. É uma ação mortífera introduzir coerência nos discursos sobre o comportamento humano, o plano moral, a justiça, o amor, como fez Sócrates.

Romper com os mitos, com o poema (dirá Badiou), romper com a narrativa da tradição, tentar achar a episteme, a ciência da ação humana, sem nada ensinar, apenas questionando, extraindo do interlocutor, até mesmo de um escravo habilmente perguntado, eis a prática de Sócrates. A maiêutica, porém, o arrasta para esse estranho lugar que

Lacan chamará de “o entre-duas-mortes”, a atração que um verdadeiro sujeito tem por aquilo que o imortalizará.

O filho da parteira assim obtinha os conceitos maiores de Bem, Virtude, Ser, Verdade: era demasiado para a democracia ateniense. A característica maior de Sócrates, diz Lacan, é sua atopia: ele não tem lugar na ordem da cidade, não só não tem lugar, como não está em parte alguma.

Sócrates teria encontrado seu lugar entre nós, analistas? A pergunta de Lacan parece respondida afirmativamente no seminário sobre a transferência. O que há de espantoso que a ação de Sócrates tenha chegado à pena de morte? A morte de Sócrates foi para o bem de todos, ironiza Lacan, teve o consentimento de todos, e até hoje não se sabe se foi justa ou injusta.

A lógica formal repete há séculos, não sem razão na insistência, que Sócrates é mortal e que, portanto, devia morrer um dia, diz Lacan. E não por acaso, Freud, ao seguir o rigor de sua própria vida, descobre a pulsão de morte.

No *Banquete*, o conceito maior da transferência aparece como se fosse num *trailer*, uma pré-estréia da psicanálise. A lábria e o *savoir-faire* do terrível Alcebiades são desmascarados por Sócrates: tuas palavras não se dirigem a mim, mas ao poeta Agatão. Sócrates assim ocupa um lugar, fez *semblante*, e por seu ato se põe na origem da mais longa transferência.

Mas, que ninguém se iluda. Lacan não pretende fazer de cada analista um Sócrates, longe disso, não se trata de santidade, e muito menos de permissividade. Lacan adverte que o analista não deve ser bobo para cair na cantada de analisando.

Se a transferência é definida por Lacan como a efetivação de um “sujeito-suposto-saber”, ela envolve a ambos, analista e analisando. Mas atenção: Freud já havia mostrado e Lacan enfatizou que é preciso dialetizar a transferência: ela é ao mesmo tempo o que permite e o que impede uma análise, ao mesmo tempo o motor e o obstáculo maior de uma cura.

É exatamente no ponto em que o analisando está na iminência de dizer uma verdade, a sua verdade, experiência que passa pela angústia, ao se aproximar do que Lacan chamou de “núcleo patógeno”, é

exatamente aí que o discurso do analisando sofre um desvio e ele deixa aparecer a resistência ao tratamento na sua forma singularmente paradoxal, a transferência: ele se apaixona pelo analista, só para não fazer análise, ao mesmo tempo que fazendo.

Qual é a proposta dele, analisando? O discurso do amor e sua miragem de tentar de dois fazer um. Aí está, propriamente, a dimensão inelutavelmente narcísica do amor.

E se a proposta for sexo? Para espanto de muita gente, Lacan declara que a psicanálise nada tem a ver com o sexo. Suas palavras, no *Seminário 11*, são taxativas:

Sobre a sexualidade, de fato, ela [a psicanálise] opera muito pouco. Nada nos ensina de novo quanto ao operatório sexual. Dela não saiu nem um pouquinho de técnica erotológica, e há mais a esse respeito no menor desses livros que são objetos de uma numerosa reedição e que nos vêm do mais fundo de uma tradição árabe, indiana, chinesa, mesmo a nossa ocasionalmente [a francesa]. A psicanálise só toca a sexualidade no que, na forma de pulsão, ela se manifesta no desfile do significante, onde se constitui a dialética do sujeito no duplo tempo da alienação e da separação. A análise não cumpriu, no campo da sexualidade, o que se teria podido, a se enganar, esperar dela de promessas, ela não cumpriu isto porque não tem que cumprir. Não é seu terreno.

O analista só se engana, se quiser. É ainda no *Seminário 11* que Lacan presentifica a noção de “objeto a”, esse obscuro objeto do desejo, esse misterioso agalma de Sócrates, esse “objeto causa do desejo”, e que, encarnado imaginariamente na pessoa do analista, pode promover a direção da cura:

“Eu o presentifico para vocês de modo mais sincopado, sublinhando que o analisando diz em suma a seu parceiro, ao analista: – Eu te amo, mas, porque inexplicavelmente amo em ti algo que é mais do que tu – o objeto a minúsculo – eu te mutilo.” É por isso que se fala tanto no “complexo de mama”, toda essa conversa sobre seios bons e maus que têm a ver com a castração, esse efeito de mutilação. “Eu me dou a ti”, diz ainda o paciente, mas esse dom de minha pessoa – como diz o outro

– mistério!, se transforma inexplicavelmente em presente de uma merda – termo igualmente essencial de nossa experiência”, diz Lacan.

Temendo levar o analista ao erro, ao engano, ao equívoco, o analisando também dirá: “só te peço que não aceites o que te ofereço como dom de mim, pois se trata de outra coisa.” E sempre se trata de Outra coisa ...

Por isso, podemos propor a psicanálise como *Clínica geral*, em que, para além do meramente divanesco, declinamos as questões do mal-estar da civilização, com o objetivo de, quem sabe, até reduzi-lo, como queriam Freud e Lacan.

Hoje, esta proposta aparece no diálogo de Magno e Badiou, o diálogo da psicanálise e da filosofia, agora retomada no gesto platônico renovado, não mais do Um, mas um platonismo do múltiplo, livre de antigas suturas.

Esta proposta se oferece à meditação dos senhores: uma psicanálise que, pela via transferencial erótica, acosse o discurso de um qualquer, para que daí surja, quem sabe, um novo significante, um novo evento, que tenha a ver com a verdade e que promova a eclosão de um Sujeito.

Esta é a nossa aposta: a psicanálise como criação do futuro.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR

Angela Lago

Quando Graça me sugeriu, meu deu de graça, com graça, o nome “Educação do olhar” para este curso, gostei. Achei o nome bonito, sonoro, sobretudo por esta palavra – olhar – em si tão ampla e a descoberto, janela em movimento devorando paisagens.

Depois fiquei a cismar sobre a palavra educação. Sou por tradição e convicção caipira mineira, formada na escola saborosa do meu avô que limpava a boca na barra da toalha depois do almoço, esquecido do guardanapo sobre o colo. Além disto, tento aprender, com minha atividade de escrever e desenhar, a ser, a cada dia que passa, ainda mais deseducada, ainda mais desrespeitadora de regras. Tento aprender a arregalar os olhos sem pejo nem medo diante da folha em branco, esta eterna novidade. Começar de zero de novo, a cada vez. (Ah... se isto fosse possível!)

Sei, é claro, que a palavra educar é bem menos fechada do que possam sugerir estas minhas primeiras divagações. Mas continuemos por enquanto por este atalho.

Gosto daquela lenda chinesa que nos diz que as crianças sabem de tudo e só não se lembram graças a um anjo misericordioso. O anjo que lhes dá um tapa na testa na hora do nascimento para que se esqueçam de tantos e pesados conhecimentos. Pouco a pouco, a lenda nos diz, as crianças irão, por conta própria, recordar.

Como Piaget, acredito que cada vez que ensinamos, privamos o outro da possibilidade de descobrir. Ou quem sabe, redescobrir.

De maneira que, um pouco sem jeito, quero perguntar a vocês: que tal mudar o nome destes momentos que vamos compartilhar, para

“A deseducação do olhar”. Que tal se a gente cultivasse aqui um olhar mal-educado, que aponta, repara, levanta saias e cortinas? Que tal se a gente se atirasse sobre este objeto – o livro – como se o víssemos pela primeira vez, ou se o revíssemos, sedentos, após uma longa temporada de deserto visual?

Talvez esta tarefa seja mais difícil que qualquer outra. Na verdade estamos há muito tempo debaixo de uma tempestade visual. Neste nosso final de século poluído de imagens fugazes, cinematográficas e televisivas, esta ingenuidade do olhar, esta possibilidade de se esvaziar para receber é uma árdua reconquista.

Somos levados, algumas vezes, a acreditar que esta recuperação se daria a partir de uma postura acadêmica. Mas os livros e suas imagens não foram feitos, de princípio, para serem analisados com lupa. O olhar sistematizado, o olhar por intermédio de, o olhar distanciado é talvez uma encruzilhada que pode nos levar a perder o gosto e o aroma dos livros. Pois os contos e suas ilustrações foram feitos, a princípio, “para que caíamos em suas armadilhas, para que nos deixemos habitar, que nos incorporemos a eles e encontremos o prazer de sucumbir em seus poderes misteriosos” (J. Levine).

Minha irmã que estava a meu lado, enquanto preparava esta minha introdução, me contou de reféns do Iraque que disputavam entre si, ou esperavam avidamente a sua vez de estar com um único livro. Sejamos por um momento como estes reféns. Consideremos o livro como ele é: um tesouro, uma porta de escape para outra experiência, oásis, conforto, descoberta.

Procuremos nos colocar frente a este estranho sujeito estranho, sem cerimônias nem reservas. Diante dele temos a vantagem de nenhuma discricção, nenhum respeito humano nos ser pedido. Bisbilhote-mos. Apalpemos este objeto que se oferece sensual ao nosso tato. Vasculhemos estas folhas que já de pronto nos sugerem um ágil movimento.

Antes que nossos hábitos de pessoas muito ou mais ou menos lidas nos levem a decifrar este código visual que desenha palavras, frases, pensamentos, vejamos sua mancha na folha, o arabesco da tipologia, o desenho dos espaços em branco.

Leiamos as imagens como elas pedem para ser lidas. De chofre. Este choque nas retinas que nos arrebatam bem antes que possamos

nominar tonalidades, traços, composição, detalhes. Sigamos avidamente seu trajeto pelas folhas, pura emoção.

Não vamos ter medo de estar perdendo com isto alguma coisa. Todos nós sabemos que os livros, sobretudo os livros dedicados às crianças, foram feitos para serem relidos muitas vezes. Vamos, se Deus quiser, ter tempo e gosto para nos dedicar depois ao nosso trabalho de leitor amoroso, ou seja, de co-autor. Tempo para reinventar a nossa medida este objeto-sujeito, que se oferece objeto de paixão.

Vamos começar por compreender o livro de imagens como uma arquitetura da “imagem”, imaginação. Como uma cidade que já se oferece trajeto na capa, em espanhol *tapa* ou *portada*. Em uma tradução “portunhola”: uma *tapa*, uma tampa e ao mesmo tempo um tapa, um bofetão: olha aqui, sou uma *portada*, uma porta de entrada, um convite. Vamos nos deixar seduzir por esta primeira paisagem à distância, por este primeiro chamado, que ao mesmo tempo desvela e esconde.

E desabotoar e abrir esta capa, esta porta, para que a apresentação comece. Uma ou duas folhas antes que se levante a cortina: páginas em geral mais claras que as que vão seguir, como para que tenhamos um tempo de preparação, enquanto deslizamos o dedo sobre a textura do papel e compreendamos o formato deste objeto tão particular.

Folhas que se apresentam aos pares e cuja dobra terá que ser absorvida como uma pausa. Nas mãos de alguns ilustradores e diagramadores esta dobra poderá ter se transformado em recurso de desenho. Estejamos atentos. A cada virada de página é provável que estes artistas tenham nos reservado uma surpresa. A passagem das folhas é um recurso valioso – um recurso que se assemelha à montagem de fotografias. A tensão, a correspondência entre as ilustrações, a continuidade, a fluidez da história que se conta através de imagens se faz com a consciência deste recurso. Vamos seguir em frente, desfolhando esta rosa, em busca de novas descobertas até um clímax e uma resolução. Mais uma ou duas páginas claras que nos preparam para fechar o livro. Fechamos e abrimos o olhar, já modificado, para o que está em torno.

Façamos hoje este pequeno exercício de selvageria. Depois, talvez, estejamos mais aptos para o aprofundamento do olhar.

PAULO FREIRE E O PODER DA LINGUAGEM*

A crítica de Freire às versões dominantes em alfabetização fornece o pano de fundo teórico para compreendermos o seu conceito de alfabetização como uma forma de produção cultural. Inerente à sua análise, está o princípio de que as tradicionais abordagens de alfabetização reduzem os processos de leitura, escrita e raciocínio a técnicas mecânicas, alienantes e a práticas sociais reificadas. Ao invés de representarem uma resposta crítica à situação do oprimido, afirma Freire que as teorias tradicionais da alfabetização ignoram a cultura, as habilidades de linguagem e os temas que permeiam e dignificam a vida diária das classes populares.

As idéias de Paulo Freire nos convidam a duas atitudes: que estudemos rigorosamente a sua filosofia da linguagem e da aprendizagem, uma vez que ela, fundamentalmente, não condiz com as opiniões que têm sido disseminadas e institucionalizadas (durante quarenta anos, pelo menos) por educadores, pesquisadores e, também, por burocratas; e que reiventemos os formatos de nossos discursos e, naturalmente, de nossa prática em sala de aula. A linguagem fornece a Paulo Freire metáforas geradoras. Sua visão do homem como o animal da linguagem (*animal symbolicum*) está em consonância com as concepções de Pierce, Cassirer, Langer, Lacan e outros de quem se possa extrair uma filosofia da libertação. Às vezes estamos tão acostumados a pensar na linguagem como um “meio de comunicação” que pode ser surpreendente descobrir,

* Artigo elaborado pelos professores da área de linguagem da Faculdade de Educação da UFG.

ou ser levado a lembrar, que a linguagem é o *meio de construir aqueles significados* que comunicamos. A pedagogia de Freire funda-se numa compreensão filosófica desse poder gerador da linguagem. Quando falamos, o poder discursivo da linguagem – sua tendência para a sintaxe – traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos.

Ao demonstrar, nos Círculos de Cultura, o papel do diálogo na construção do significado, Freire também mostra a esterilidade do debate a respeito do caráter “natural” da linguagem. A aptidão para a linguagem é inata, mas só se pode concretizar em uma situação social. A linguagem assegura também o poder da conjuntura: por podermos nomear o mundo e, assim, tê-lo dentro da mente, podemos refletir sobre o seu significado e imaginar um mundo mudado. A linguagem é o meio para atingir uma consciência política, a qual, por sua vez, é o meio para se imaginar mudanças e para se fazer opções. Assim, nomear o mundo transforma a realidade, de “coisas” no momento presente, em atividades como reação a situações e processos.

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção de experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. A linguagem, nas suas palavras, é tanto hegemônica quanto contra-hegemônica, servindo de instrumento tanto para silenciar as vozes dos oprimidos, quanto para legitimar a sua luta contra as relações sociais opressivas. Ao universalizar determinadas ideologias, pode subordinar o mundo da ação e da luta humanas aos interesses dos grupos dominantes, mas, ao mesmo tempo, pode possibilitar o terreno sobre o qual desejos, aspirações, sonhos e esperanças ganham sentido pela incorporação do discurso da crítica e da possibilidade.

No sentido mais imediato, a natureza da alfabetização é um tema fundamental nos escritos de Freire. Isto é evidente nas suas descrições vívidas dos movimentos destinados a proporcionar às pessoas do Terceiro Mundo as condições para a crítica e para a ação social, quer

para derrubar ditaduras fascistas, quer para pensar as situações pós-revolucionárias em que as pessoas estão engajadas no processo de reconstrução nacional. Em qualquer desses casos, a alfabetização torna-se sinal da libertação das ações destinadas a desativar a voz colonial e do desenvolvimento e afirmação da voz coletiva silenciada sob a brutalidade dos regimes despóticos.

RESUMOS DE TESES/DISSERTAÇÕES

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS POR PROFESSORES DA FE/UFG E OUTROS

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo

O público e o privado na gestão administrativa da Universidade
(Orientador: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta)

Data da defesa: abr./96

Dissertação de Mestrado – FE/USP

Este artigo pretende apresentar questões desenvolvidas na dissertação de Mestrado – *O público e o privado na gestão administrativa da Universidade*. Uma de suas características principais é buscar articular proposições de autores como Hannah Arendt, Richard Sennett e Jürgen Habermas, para desenvolver uma reflexão sobre a prática educacional, a partir de uma experiência administrativa numa instituição pública de ensino superior.

Para a reflexão do público e do privado no mundo moderno, foi feito um estudo ainda que introdutório do conceito, desde a Grécia Antiga até a época chamada moderna, procurando buscar na sua trajetória, através dos tempos, a explicação possível para a contradição entre o coletivo e o individual, expressa através da presença do Estado e nas suas relações com a sociedade. Em Hannah Arendt, fez-se um estudo do termo público pelo seu sentido manifesto, na sua transparência, para compreender a realidade. Em Richard Sennett, foi importante conhecer a história da privatização da existência humana no Ocidente, nos seus aspectos político, cultural e social para compreender a sociedade e o trabalho neste final de século. Em Jürgen Habermas, tentou-se explorar esta categoria no campo da política, investigando sua

natureza, seus desdobramentos, no decorrer das suas mudanças estruturais.

Em seguida, considerando a Universidade enquanto instituição pública, buscou-se uma análise a partir das categorias estabelecidas – trabalho público e privado, com base nas entrevistas realizadas com professores, as quais configuram os dados empíricos, procurando linhas demarcatórias entre estes espaços, o público e o privado, para perceber o significado entre discursos e práticas e sobre o sentido que o trabalho vem assumindo na sociedade e na Universidade, a pública em especial.

Assim, os conceitos público e privado e seu reflexo no trabalho institucional serviram de parâmetro para perceber o imaginário da estrutura institucional, que cada vez mais assume papel central na sociedade moderna, qual seja, a organização burocrática.

Ao analisar o mundo moderno e sua racionalização, foi definida a exigência de examinar esse imaginário para perceber suas raízes históricas, assim como suas arbitrariedades e delírios.

Continuando a análise das categorias público e privado, a dissertação passou a privilegiar a experiência que deu origem à delimitação do objeto do estudo. Para vislumbrar os caminhos para entender a prática de uma gestão numa instituição, foi preciso clarear a questão do Estado, da Educação e do Trabalho, para entender as dificuldades encontradas neste processo, tais como a questão do poder enquanto dominação e a opinião pública como categoria política.

Finalmente, o material reunido nesta experiência vivida na direção da Faculdade de Educação pôde indicar possibilidades para algumas conclusões.

Nas análises que o estudo forneceu, a partir da caracterização das categorias público e privado e da sua expressão nas relações do cotidiano da instituição universitária, foi possível fortalecer alguns princípios reveladores, capazes de desvendar uma ação pedagógica transformadora. Um deles – talvez o mais importante – é o da necessidade de uma leitura constante e totalizante da realidade, para permitir negar concepções espontaneístas que se colocam como soluções para a democratização do processo educativo.

Ao longo deste estudo também ficou claro o debate entre as categorias público e privado, com o elogio ambicioso ao espaço público, como o espaço revelado pelo discurso e pela ação política, que não são

dados, mas, para surgir, requerem a construção e a manutenção do *locus* da liberdade, da coragem, da exposição, do confronto e do embate.

Este estudo ainda veio confirmar a existência de mundos contraditórios na sociedade do mundo contemporâneo. O econômico – o mundo do sistema –, regulado pela lei do mercado, pela ação instrumental e pela estratégia, cujo fim é a eficiência e o êxito, reduz o espaço público e aumenta a esfera privado. O político, o mundo da vida, regulado pela ação que se quer comunicativa e plural, é que vai permitir iluminar a conduta humana. Esse mundo político parece ainda sofrer um processo contínuo de desgaste, de perda de significado enquanto o espaço econômico abarca todas as formas de pensamento e de prática.

A partir das análises realizadas através do referencial teórico-empírico, nas possibilidades que se abriram para novos estudos sobre o tema, ficaram mais claros ainda os desafios a serem enfrentados, assim como a necessidade de se criarem e recriarem projetos pedagógicos que possam vislumbrar uma nova concepção de público, uma nova concepção de sociedade e uma nova concepção de mundo.

CALIL, Eduardo

Autoria – (e)feitos de relações inconclusas. Um estudo de práticas de textualização na escola.

(Orientador: Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos)

Data da defesa: dez./1995

Tese de Doutorado – Univ. Estadual de Campinas/SP

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o lugar de autor no processo de aquisição de linguagem escrita, dentro de uma perspectiva não subjetiva do sujeito.

Esta discussão foi realizada a partir de dados coletados em situações escolares, registradas em vídeo, nas quais duas crianças, de aproximadamente seis anos, escreviam conjuntamente “histórias inventadas” a pedido da professora.

A análise deste material parte do pressuposto de que há um movimento de mútua constituição na relação criança–linguagem (escrita). Desta forma, procurou-se olhar para este processo através de

lugares que pudessem indiciar este movimento, abandonando-se a idéia de que tal relação possa se dar a partir de categorias da língua constituída.

O primeiro ponto a ser discutido procurou mostrar que o processo de produção de texto deve considerar tanto as direções do sujeito sobre o texto, quanto os efeitos do escrito (dito) sobre o próprio sujeito, estabelecendo diferentes posições discursivas e indicando a impossibilidade de se prever de antemão os caminhos daquilo que se vai escrever. Estas movimentações são marcadas por tensões entre sujeito-sentido que colocam em xeque a idéia de linearidade, homogeneidade que o texto final produz.

Outro lugar que permitiu dar uma certa visibilidade para a relação criança-linguagem (escrita) e refletir sobre a noção de autor aqui em jogo foram as rasuras (orais e escritas) deixadas neste processo de produção.

A análise destas marcas apontou para dois modos de funcionamento da linguagem que afetam o sujeito na sua relação com o texto. Por um lado, as posições discursivas relacionadas ao discurso pedagógico em torno do “aprendizado” da escrita. Por outro, o movimento de deslocamento do sentido produzido através do equívoco constitutivo da língua. O processo de ressignificação está relacionado a este movimento, na medida em que garante uma certa fixação destes deslocamentos.

A reflexão em torno da noção de autor prossegue através dos processos metafóricos e metonímicos que regem o funcionamento da linguagem. Esta discussão permitiu estabelecer algumas relações entre o sujeito e o modo como se engancha em determinados textos (marcados pela historicidade) que acabam produzindo efeitos que exigem interpretação.

Estes três lugares de reflexão sugerem que a posição do autor está relacionada ao movimento inconcluso que caracteriza o funcionamento da linguagem. Os pontos de ancoramento decorrentes deste processo indicam a necessidade de se ir em direção a algo que possa ajudar a entender melhor o que os produzem.

MOTA, Sônia Borges Vieira da

O quebra-cabeças – a instância da letra na aquisição da escrita

(Orientador: Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães Lemos)

Data da defesa: nov./1995

Tese de Doutorado – Univ. Estadual de Campinas/SP

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a alfabetização a partir da discussão sobre as relações entre oralidade-escrita-língua. Escrita e oralidade são aqui consideradas como formas de linguagem que, embora “diferindo”, são mutuamente constitutivas pela via dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja pelo/no funcionamento da linguagem. Assim nos posicionando, contrapomo-nos à visão predominante na área que atribui à escrita o estatuto de representação da linguagem oral.

A discussão que desenvolvemos parte da descrição de dados coletados em uma experiência alternativa de alfabetização, alicerçada em autores cujo pensamento se liga ao estruturalismo lingüístico, tal como ressignificado pela Psicanálise de linha francesa, particularmente por Lacan. Inspirados no trabalho de Cláudia Lemos – no campo da aquisição de linguagem –, recorremos, de modo especial, às noções de significante, metáfora e metonímia. Esse quadro teórico permitiu-nos reconhecer nas produções das crianças – mesmo nas formas gráficas indeterminadas e heterogêneas de sua escrita inicial – um papel afetivo para o Outro. O Outro é por nós considerado, também a partir do trabalho de Lemos, como um “funcionamento lingüístico discursivo” que, na sala de aula, é representado pelos discursos e textos que ali circulam.

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A Revista Inter-Ação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas, etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros. Os textos assinados expressam opiniões de exclusiva responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente o ponto de vista do Conselho Editorial.

2. Os originais devem ser encaminhados ao Conselho Editorial em duas vias impressas, devidamente formatadas, acompanhadas de disquete, digitado em um dos programas de edição Word 6.0 ou Word Perfect 6.1 (exceto Carta Certa e Fácil). Entretanto, *diferentemente* das vias impressas, o texto que vai no disquete NÃO deve ser formatado. Isto é: A) Digitar todo o texto numa única fonte (tipo), sem fontes diferentes para títulos, seções etc. B) Não utilizar negrito, sublinhado ou itálico em títulos e seções. C) Não utilizar caixa alta (tudo em maiúscula) para títulos, seções ou para ênfase. D) Para ênfase ou destaque, utilizar itálico e NÃO negrito ou sublinhado. E) Assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação. F) Dar ENTER/RETURN apenas no final do parágrafo. G) NÃO utilizar a função de nota de rodapé (*footnote*) ou de nota final (*endnote*) do programa de processamento de texto. Em vez disso, simplesmente colocar todas as notas, numeradas, ao final do texto, como texto comum. H) Separar títulos de seções, nome do autor, etc. do texto principal com um duplo retorno (ENTER/RETURN). I) NÃO utilizar formatação especial (reco, itálico, etc) para citações. Apenas separá-las do texto principal com um duplo retorno (ENTER/RETURN).

3. Os textos não devem exceder 40 laudas com aproximadamente 30 linhas digitadas em espaço 1,5, em fonte corpo 12 pontos (ou 10 cpi). Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e de resumo e *abstract*, sem ultrapassar 10 linhas, com indicação de pelo menos três palavras-chave (*key words*). O autor deve também fornecer dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar

endereço para correspondência com os leitores. As referências bibliográficas (vide abaixo) devem estar incorporadas no texto e as notas devem ser explicativas.

4. A publicação dos artigos está condicionada a pareceres *ad hoc* de membros do Conselho Editorial ou colaboradores. A seleção de artigos para publicação toma como referência a 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. Eventuais sugestões de modificações de estrutura ou de conteúdo por parte da Editoria serão elaboradas com consenso do autor.

5. As resenhas não devem ultrapassar 10 laudas e as notas de leitura, 02 laudas. A apresentação deve obedecer ao contido no item 2.

6. Os quadros, gráficos, mapas etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se neste os locais em que devem ser incluídos), devendo ser numerados e titulados corretamente e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.

7. As notas de pé-de-página, quando existirem, devem ser de natureza substantiva. As menções de autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (autor, data) ou (autor, data, página) como nos exemplos: (Apple, 1989) ou (Apple, 1989, p. 95). Diferentes títulos, do mesmo autor publicados no mesmo ano deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data. Exemplo: (Gadotti, 1995a), (Gadotti, 1995b), etc.

8. A bibliografia será apresentada ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às seguintes indicações:

a) Tratando-se de livros: sobrenome do autor (em caixa alta)/VÍRGULA/Seguido do nome (em caixa alta e baixa)/VÍRGULA/Data entre parênteses/PONTO/Título da obra (em itálico)/DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Edição de forma abreviada e se não for a primeira/PONTO/Local da publicação/ ESPAÇO, DOIS PONTOS, ESPAÇO/ Nome da Editora/ PONTO/ Nome do tradutor, quando houver, /PONTO/.

Exemplo: APPLE, Michael W., (1989). *Educação e poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. de Maria Cristina Monteiro.

b) Tratando-se de artigos: sobrenome do autor (em caixa alta)/VÍRGULA/seguido do nome (em caixa alta e baixa)/VÍRGULA/Data, entre parênteses)/PONTO/Título do artigo/PONTO/Título do

periódico (em itálico)/VÍRGULA/ Número do periódico/VÍRGULA/Páginas correspondentes ao artigo/PONTO.

Exemplo: MACHADO, L.R.S., (1985). Cidadania: trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v.4, n.28, p. 35-38.

c) Tratando-se de coletâneas: sobrenome do autor do capítulo (em caixa alta)/VÍRGULA/seguido do nome (em caixa alta e baixa)/VÍRGULA/Data, entre parênteses/ PONTO/Título do capítulo/PONTO/Escriver "In:/"Sobrenome do organizador (em caixa alta)/VÍRGULA/Iniciais do nome do organizador/(SE HOUVER OUTRO ORGANIZADOR, REPETIR ESTA OPERAÇÃO SEPARANDO OS NOMES ATRAVÉS DE VÍRGULA)/Escriver, quando for o caso, "(orgs.]" ou "(coord.]" /PONTO/Título da coletânea (em itálico)/DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Edição de forma abreviada e se não foi a primeira/PONTO/Local da publicação/ESPAÇO, DOIS PONTOS, ESPAÇO/ Nome da editora/PONTO/ Nome do tradutor, quando houver/PONTO.

Exemplo: ROMÃO, José E., (1994). Alfabetizar para libertar. In: GADOTTI, M., TORRES, C.A. (orgs.) *Educação popular: utopia*. Latino-Americana. São Paulo: Cortez.

d) Tratando-se de teses acadêmicas: sobrenome do autor (em caixa alta)/VÍRGULA/Seguido do nome (em caixa alta e baixa)/VÍRGULA/Data entre parênteses/PONTO/Título da obra (em itálico)/ DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Grau acadêmico a que se refere/PONTO/Instituição onde foi apresentada/VÍRGULA/Tipo de reprodução/PONTO.

Exemplo: DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini, (1992). *Utopia da educação popular: o paradigma da educação popular e a escola pública*. Doutorado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Observação: O envio espontâneo de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista Inter-Ação da Faculdade de Educação/UFG. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

As colaborações deverão ser enviadas para o endereço abaixo: Faculdade de Educação/UFG - Revista Inter-Ação - Sala 250 - Rua Delenda Rezende de Melo s/n., Setor Universitário - Caixa Postal 131 - CEP: 74605-050 - Goiânia-GO.

Este trabalho foi impresso na Publicadora
da Xerox DocuTech 135

Impressão:
Hélio Faria dos Santos
Magno França Santana



CENTRO EDITORIAL E GRÁFICO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Campus Samambaia - Caixa Postal 131
Fones: (062) 821-1107 - Fax (062) 205-1015
cegraf@cegraf.ufg.br
<http://www.ufg.br/CEGRAF/>
CEP 74 001-970 - Goiânia - Goiás - Brasil
1998