Ethos & Episteme

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Janeiro-Junho 2006

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

ANO II, Vol. III

SUMÁRIO

EDITORIAL.....03

EXPERIÊNCIAS DE UM PESQUISADOR ENTRE OS TUKÂNO
Casimiro Beksta S.D.B.....05

A RAZÃO HERMÉTICA E O PARADOXO DA SIMILITUDE ANTROPO-EXISTENCIAL
Antonio Enrique Fonseca Romero.....14

AS "CRISES" METAFÍSICAS E A "CIÊNCIA" METAFÍSICA
Luís Laudato.....23

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS
Eliana da Conceição Rodrigues Veras.....29

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO SOBRE SABERES E PRÁTICAS AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Ademar Vieira dos Santos
Evandro Ghedin.....35

OCUPAÇÃO TERRITORIAL URBANA: UM ESTUDO DE CASO NO BAIRRO GRANDE VITÓRIA EM MANAUS, AM
Diogo Gonzaga Torres Neto
Joana D'Arc Ribeiro.....53

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO SAGRADO DO PROFESSOR
Ângela Vieira.....71

REFLEXÃO SOBRE A FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR
João Bosco Barbosa de Souza.....80

EDUCAÇÃO: O VELHO SINTOMA NA PÓS-MODERNIDADE
Waieser Matos de Oliveira Bastos.....89

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A ESTRADA PARA A SERVIDÃO NO MERCADO
Jocélia Barbosa Nogueira
Jorge Gregório da Silva.....98

VÍNCULO ENTRE REFLEXÃO FILOSÓFICA E VIVÊNCIAS EM NIETZSCHE
Silas Borges Monteiro.....116

EDITORIAL

O conhecimento é sempre mais do que nos permitem demonstrar nossos fragmentos de textos. Ele é um infinito que vamos desvelando aos poucos. Nunca é demais lembrar que o mundo desconhecido é sempre maior do que aquilo que conhecemos. É claro que não podemos ignorar que a Ciência têm rompido fronteiras nunca visto antes de nosso tempo. Mas, quanto mais avançamos numa determinada direção, mais percebemos o quanto estamos longe de atingir um grau de satisfação que nos permita responder as nossas necessidades mais básicas diante da existência e de seu maior limite.

Não é porque não sabemos que vamos deixar de buscar o saber. Não é o limite da verdade que nos impede de continuar buscando-a até as últimas conseqüências. Aliás, é justamente por conta dos limites que nos impõe a verdade que continuamos procurando-a infinitamente.

O conhecimento abre o infinito que se mostra à medida que vamos avançando na direção do real que vamos mapeando, constituímos o território de nosso domínio. Contraditoriamente, só conseguimos avançar na medida em que nos arriscamos em território sem demarcação.

O horizonte hermenêutico que vamos desenhando vai abrindo a clareira de nosso próprio ser que vai sendo demarcado no território do mundo. Só somos aquilo que podemos conhecer de nós próprios. Tudo aquilo que passa disso constitui-se na crença do que somos ou do que poderemos ser. O ser só se faz daquilo que sabemos. Embora que as coisas são independentemente de nosso conhecimento, elas só existem para nós e podem ser utilizadas na medida em que as conhecemos.

O cenário que desenhamos, nas perspectivas que abrimos no infinito, inspiram possibilidades para além das necessidades que temos de saber o que somos. Mas é justamente esse ímpeto por aquilo que ainda não somos que marca, radicalmente, o que poderemos ser daquilo que, embora não busquemos como condição de ser, nos tornemos na medida em que nos revelamos por saber.

O caminho é sempre maior que o conjunto dos passos somados numa determinada direção. Constitui-se num horizonte de sentido que alimenta a história de nosso modo de ser na dependência de nossa maneira de conhecer.

A forma como lidamos com o não saber é condicionante do modo como se trabalha o próprio saber. Isso quer dizer que é no reconhecimento do não saber que podemos estruturar novas formas de saber, justamen-

te porque sentimos a necessidade de saber aquilo que não sabemos e necessitamos saber. Essa problemática fundante dos processos científicos institui práticas que possibilitam a formação de futuros pesquisadores e cientistas, como intelectuais críticos, que contribuem para a criação de alternativas que nos fazem avançar no conhecimento de nós mesmos. Essa necessidade institui uma dimensão ético-política ao trabalho com o conhecimento.

É este o sentido dos textos apresentados neste volume da Revista Ethos e Episteme. Com isso esperamos abrir "picadas" no universo de nosso esclarecimento. Agradecemos aos autores por sua generosa contribuição e esperamos que nossos leitores possam agraciar-se com o desenho epistemológico que apresentamos. Uma boa leitura para todos e todas.

O Editor

EXPERIÊNCIAS DE UM PESQUISADOR ENTRE OS TUKÂNO[1]

Casimiro Beksta, S.D.B

Às vezes, pessoas que trabalham entre indígenas pedem ao autor destas linhas que lhes ensine a língua e os costumes dos índios. Ao indagar por que tais pessoas não perguntam aos próprios indígenas – que já falam suficientemente o português –, o autor ouve, não raro, a resposta: "Eles ensinam errado. Não dizem a verdade. São mentirosos".

Nem tudo, porém, é mentira na palavra do índio. Procurando compreendê-lo, descobrem-se verdades onde julgamos haver engano. Nos casos em que há de fato mentira autêntica, consciente, convém, evidentemente, procurar as causas da flagrante inverdade, visto que esta pode estar não só no informante, mas também no pesquisador. – Quantas vezes nos enganamos e queremos ser enganados!? – Quantas outras vezes o comportamento do índio é reflexo do comportamento do branco!? Nos dezoitos anos em que trabalhamos "no mato", nunca fomos roubados ou enganados pelo índio. Mas os "patrões" queixam-se de roubos e mentiras. Verifiquem eles se nunca prejudicaram a confiança do índio, se nunca os prejudicaram em seus bens materiais e morais.

1. O perigo da pergunta negativa

O modo de exprimir-se em tukâno e em idiomas afins é diferente da expressão em línguas neolatinas. Uma das diferenças está na interpretação da construção negativa da frase. Eis um fato ilustrativo: um menino que joga pião, perde o controle sobre o brinquedo, que salta alto e quebra uma vidraça. Vi o fato e vou repreender o menino.

– Não foi você que quebrou a vidraça?

– Não senhor.

– Mas eu vi. Você jogou o pião e este bateu no vidro. Foi?

– Foi, sim, senhor.

Embora assim pareça, o menino não mentiu. Duas vezes disse a mesma verdade. Perguntei se "não foi", e ele negou minha suposição; logo devo entendê-la ao contrario, isto é, que "foi". Tanto é verdade que na pergunta seguinte recebo confirmação em reposta positiva.

Em português, respondendo a uma pergunta negativa, consideramos o *fato* perguntado, sem atender a *forma* positiva ou negativa da pergunta. Por exemplo: "Não viajou você?" "Não". A resposta se relaciona com o

[1] Texto originalmente publicado nos volumes 15 e 16 da Revista de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, p. 99-111. A Ethos & Episteme agradece, encarecidamente, a honrosa contribuição.

fato de viajar, e respondendo "não", declaro que o fato se deu. Em Tukâno e em línguas afins, a resposta se refere a forma da pergunta e não ao fato em si. No mesmo exemplo "Não viajou você?", "Não", a resposta negativa refere-se à forma negativa da pergunta. Respondendo "Nã", o tukâno raciocina "não é verdade que viajei, logo viajei". A resposta que nós entenderíamos como negativa é positiva para o índio. Se, porem, a pergunta é negativa ele responde "sim", a resposta contesta a negação e em portanto, negativa. No exemplo citado "Não foi você?", a resposta "sim" significa "sim, é verdadeira a sua suposição" isto é, "não fui eu". Afirmou-se a negação (a forma) e não o fato (verbo).

Já se percebe como é problemática a interpretação das respostas quando se conversa com um "semi-aculturado": não se pode saber se a resposta será determinada pelo sistema mental indígena ou pelo neolatino. Por isso, é conveniente não usar forma negativa na pergunta. Perguntar em forma positiva é sempre recurso seguro para obter uma resposta clara. "Você viajou?" O índio responderá "sim" ou "não", conforme a realidade.

2. Respostas negativas

O filho do chefe tukâno de Pari-Cachoeira ensinou-me como devia proceder para conseguir que seu velho pai contasse um mito.

– Você pergunte ao meu pai se ele sabe a tal história. Ele dirá que não sabe. Mas você continue conversando sobre qualquer coisa. Daí a meia hora, meu pai vai contar a historia que você pediu.

A resposta negativa é cerimonial, não indica má vontade do interlocutor. Ademais, o índio não fala de assuntos importantes logo no inicio da conversa. Ao encontrar-se com alguém, a "boa educação" manda fazer perguntas estereotipadas: Você veio? De onde vem? Onde dormiu? Para onde vai? E não encontrou doenças no caminho? (Para se precaver, fugindo do contágio, quando não há recursos de medicina preventiva). E depois, prevendo a possível fome, oferecem o beiju e o molho de pimenta. Esse ritual em alta voz, mesmo na calada da noite, quando o reverendo passageiro só pensa em dormir, tem, entre os índio, alto valor humano, mesmo quando fica reduzido a frases que parecem não demonstram afeto. Só depois em voz baixa, é que se transmitirá o recado ou se entrará na conversa informal. Mesmo indo até a missão, a fim de chamar o padre para atender a um doente grave ou moribundo, o índio começa por falar desses assuntos corriqueiros – em nossa opinião – e só quando a conversa já vai bem adiantada, talvez apenas ao se despedir dirá o motivo da visita.

Resposta muito freqüente às perguntas é "úmba", dada em tom negligente. Literalmente significa "não", negando todo o assunto. Mas, dada em tom indiferente, é apenas uma interjeição com o sentido de "quem sabe". Esperem-se uns instantes em silêncio, sem repetir a pergunta, e o entrevistado responderá, explicando-se bem. Nisso, esta resposta negativa com sentido positivo se parece com um "pois não" português. Quando pela primeira vez ouvi o "pois não", julguei que fosse uma negativa.

"Úmba", dito em tom aborrecido, já significa uma negação, mas trata-se apenas de uma evasiva com o sentido de "não sei, para dizer a você". É uma tradição mental, quando o índio desconfia do interlocutor, ou quando o pesquisador ainda não adquiriu a confiança do índio. Nesse caso, o índio teme talvez uma ridicularização da resposta ou que esta posa reverter em prejuízo para si próprio ou para outrem. Vencida a barreira da desconfiança, consegue-se a informação pedida.

Acontece ouvir-se *"úmba"* (não sei do assunto) mesmo de pessoas que ajudam com o máximo esforço e com total confiança.

– Como se chama "irmão" em tukâno?

– *Úmba*.

Explica-se a resposta, sabendo-se que não há correspondência entre os termos tukâno – *mamí*, irmão maior, e *axkabí*, irmão menor – e a palavra portuguesa "irmão". Em vez de insistir na pergunta, deve-se procurar o motivo da negativa, pois nem sempre o índio tem a necessária explicação na ponta da língua. Mas nem por isso o "úmba" tranca as portas à investigação.

3. Respostas positivas cerimoniais

A "boa educação" exije que o índio "responda" afirmativamente ao ouvir uma narração. Pode ser *áö*, ou simples inspiração sem vogal, ou *öö*, com inflexão da voz na segunda vogal. O índio pode ainda emitir, nesse caso, frases inteiras: *thóta ni*, (é assim mesmo), ou, mais cerimonialmente ainda, *tohónota ni*. O narrador repete, então, a mesma expressão em tom mais baixo, afirmando, enquanto o ouvinte baixa a voz, como a murmurar consigo mesmo. O narrador responde com um calmo monossílabo. A impressão que se tem é que o processo foi concluído. Mas o ouvinte, quase dando evasão a um suspiro, mas já em voz alta, irrompe de novo com a afirmativa, e o narrador, complacente, confirma a aceitação do interlocutor. Coudreau, em sua viajem pelo Caiari e também estando no Rio Branco, ouviu isso e denominou este modo de conversar de Estilo de Litania. De fato esta conversa, altamente delicada e respeitosa, parece ainda estar em uso entre os velhos no Caiari e seus afluentes.

"Como é raro encontrar alguém que corrija os erros, mesmo a meu pedido! O respeito impõe 'responder' com resposta positiva. Considera-se falta de educação o ouvinte não responder. Nós chegamos a repreender e até castigar um aluno por estar resmungando, por não ficar calado, quando alguém lhe explica alguma coisa! Quando cometemos algum erro, o índio, bem educado, responde *thóta ni*, e depois, se tiver confiança, repetirá em voz bem baixa – sinal de boa educação –, pois falar alto a palavra ou frase correta indica zanga ou embriaguez. É agora a minha vez de dizer *thóto ni* ou expressão semelhante".

Mesmo falando português, o Tukâno dirá 'sim, senhor" ou "é", em sinal de atenção prestada. É resposta cerimonial, sem valor documentário para o pesquisador. O melhor é evitar perguntas que insinuem certas respostas, do tipo "isto foi assim, é?", pois o "sim, senhor" subseqüente terá apenas o valor cerimonial de 'seja assim como você pensa; desde que você queira assim, eu não me oponho". Prefira-se uma pergunta que provoque uma resposta mais explicita: "Como foi? Por quê?", etc.

4. Resposta afirmativa extorquida

Um diálogo típico:

– Como se chama "antebraço"?

– *Úmba*.

– Mas, pense bem. Olhe, aqui (mostra in vivo), este pedaço do braço?

–... *wamúka-döxka*.

E o pesquisador anota o termo novo no vocabulário que está confeccionando. Tempos depois pergunto ao informante nativo:

– Que quer dizer *wamúka-döxka*?

– Pedaço do braço.

– E como é que se chama o antebraço?

– *Úmba*.

Não há termo correspondente a antebraço em tukâno. Braço e antebraço são considerados como uma unidade, que se chama *wamúka*. *Döxká* é "pedaço" e pode ser até pedaço de um braço amputado. E diante da repreensão do missionário:

– Mas como é que você disse, e ele escreveu... Agora vai sair impresso no livro.

– Padre, escreva pra ele que peço desculpas. Eu não quis ensinar errado, não. Mas ele insistiu tanto, que eu disse "sim" por fim.

Quando os informantes já cansados, ou mesmo aborrecidos, continuam a responder "sim, senhor", não se trata mais de respostas que firmem a verdade do assunto, mas apenas de resposta cerimoniais para se livrarem da amolação.

5. Associação espontânea

Para evitar que a influencia do pesquisador deforme a narração mítica, convém dar liberdade ao narrador, sem sugerir-lhe as possessíveis respostas.

Muitos fragmentos de mitos são evocados quando se menciona o herói principal; outros são reconhecidos por um incidente inicial característico. Pedindo ao índio que narre determinado episódio, que para o informante tem apenas valor acidental, ele pode pensar que o informante se refira a algum mito que tenha esse início, e, como não há tal fragmento com semelhante começo, ele dirá que não há tal mito. Se alguém perguntasse a qualquer velho Tukâno, conhecedor de mitos, qual é a "mentira de õákhö", ele responderá que não sabe. Mas no decorrer de uma narração ele mesmo dirá que o brilho no céu que precede a aurora e depois desaparece é a mentira de õákhö. Se o pesquisador insiste em maiores explicações sobre tal pormenor, o narrador pode desviar-se completamente do mito e enveredar por outro assunto.

Experiência ilustrativa do desvio de atenção teve-a o Pe. Guilherme Saake, em suas investigações entre os Baníwa do Rio Içana. O pesquisador queria conhecer o mito sobre a origem do daburuci, mas pelas explicações que pediu – e fielmente descreveu o que foi dado ouvir – a narração tornou-se uma simples descrição do cerimonial de uma das espécies de dabucuri – documento válido e interessante, porém do mito sobrou apenas o nome do personagem. O informante esqueceu que estava narrando a origem do costume, pois em meio à narração afirmou que "tal é o costume", sem explicar as razões de sua instituição.

Em geral, é mais apropriado pedir simplesmente que falem dos "antigos" ou do "começo das coisas"; é melhor deixar-se surpreender pelas revelações, sem tentar liderar conversa. Este método de livre associação exige muito mais tempo e meios (haja fitas para o gravador) mas a narração é mais espontânea e menos deturpada pela interferência do pesquisador. Quando muito se explica ao indígena ajudante o que se quer saber, este conversa com o informante; ambos evocam o herói iniciador do costume; o narrador desenvolve a história, e o ajudante, seguindo as normas da "boa maneira de responder", intercala pequenas perguntinhas, admira as respostas dadas e a narração se desenrola quase naturalmente, sem deturpar-se com a interpretação.

6. Narrações como estímulos

Às vezes serve como "isca" uma narrativa do pesquisador sobre um assunto semelhante trazido de outras regiões. O indígena sente-se então estimulado a retribuir com uma narração do próprio ambiente. Quando o informante afirma que o costume relatado pelo pesquisador não serviria aqui, já está disposto a explicar muitas coisas que o pesquisador nem pensava em perguntar.

O velho pajé de Uirá-Poço, no Tiquiê, recusava-se a contar histórias, pois um missionário dissera que "as coisas dos velhos" já não tinham valor e que só se deviam narrar coisas aprendidas na escola. "Vocês dizem que estas coisas não prestam e depois vêm aqui perguntando sobre as nossas coisas an-

tigas". Foi difícil desfazer o mal entendido e acalmar a dor causada. Para reatar a conversa, narrei as conhecidíssimas aventuras do jabuti – registradas por Couto de Magalhães, em *O Selvagem*. Propositadamente errei na seqüência dos fatos e o velho corrigiu-me. Continuei, errei novamente e o velho tornou a me corrigir. Dei-me então por vencido: "Vê que não sei bem direito. Como foi então? Conte você mesmo..." E o pajé aceitou o convite. De um conto para outro, dos "neutros", que se referem os animais, curupiras, fantasmas do mato, já era possível passar para a conversa mais séria, para os mitos religiosos.

7. Verificação da verdade

Nem toda narração de um pajé deve ser tomada como mito. Mas a conversa pode, de repente, entrar na festa mítica. Diante de uma cultura desconhecida, é fácil verificar desde logo se se trata de um mito ou de uma explicação pessoal. Mas pela coincidência com dados ouvidos de outros informantes, pode-se descobrir a pista. Muitas vezes o sincretismo é indicio da natureza mística da narração. Nos contos do jabuti, por exemplo, não se intrometem elementos da religião cristã, logo o texto não tem cunho religioso. Nas narrativas, porém, em que aparecem tendências de "explicar" algo através de semelhanças com a religião cristã, há certamente um fundo mítico. Aí basta recuar no tempo e perguntar como se davam as coisas antigamente para engatar a narração de um mito.

O pajé tukâno Ângelo Brandão, de Pari-Cachoeira, deixou escapar esta frase: "Como o padre faz o batizado, assim nós temos o *hêripona-baxse-sé*; como o padre usa o cálice, nos temos o kaxpi-to". Isso revela que o cerimonial de baxsesé deve ser considerado ato religioso e não simples cerimônia civil de imposição de nomes, como se lê em tantas fontes antigas. Mais ainda, o uso do *kaxpi*, bebida alucinante, é de teor religioso; o vaso de *kaxpi* é objeto sagrado e os desenhos feitos no vaso têm significado próprios, representando a alma do dono do vaso. Daí pode-se inferir o significado da ornamentação do trocano e das flautas de "jurupari". Abre-se assim um largo caminho para a investigação dos mitos. Talvez, algum dia, cheguemos a ouvir relatos sobre os petroglifos que abundam na região e são tão eruditamente explicados pelos especialistas.

Entre os indígenas do grupo tukâno nem todos sabem os mitos. As pessoas mais credenciadas são o pajé (médico), o *kumu* (sacerdote), o *bayá* (mestre de cerimônia e do canto) e o *wiógö* (chefe civil, dono da maloca ou "capitão" do povo em que se transformou uma maloca). Outros podem servir para descobrir os assuntos, mas convém verificar com um dos quatro mencionados se a narração é completa. Também as mulheres podem conhecer alguns mitos, exceto quando se trata dos segredos dos homens. Nem sempre o tuixaua (chefe local do povoado) é conhecedor como deveria ser: ele pode ter recebido o cargo por circunstâncias imprevistas, não tendo sido predestinado para isso desde a juventude. É o caso do tuixaua de Pari-Cachoeira. Seu irmão mais velho estava sendo instruído para o futuro cargo, e ele, o caçula, andava não cuidando de ficar perto do velho pai nas cerimônias e festas. Com a sucessiva dos irmãos, foi escolhido como sucessor no cargo sem ter conhecimento suficiente das tradições tribais. Por isso, nas reuniões dos velhos, nas festas, sempre se pode encontrar o "capitão" escutando: está aprendendo dos outros mais sabidos.

Desde a imposição do nome, a criança é predestinada para ser *kumu* ou *bayá*. Seu cerimonial é bem diferente daquele que se realiza na imposição do nome à outra criança qualquer *(hêripona-basesé)*. Também o comportamento do futuro *kumu* ou *bayá* é diferente do das outras crianças. É muito mais calmo e meditativo: vive absorto no mundo

mítico, que se lhe instila a todo passo. Antes da vinda dos missionários, o menino deve abster-se de vários alimentos, fazer freqüentes práticas de "purificação do estômago", a fim de não ter a "cabeça pesada" e assim ser capaz de reter na memória tudo o que o velho pai ou avô lhe ensinasse.

Enquanto os outros meninos correm em algazarra atrás de brinquedos, há os que se parecem com líderes espirituais da turma: à sua volta há sempre uma rodinha de companheiros atentos aos mitos que estão contando. Verificou-se que tais líderes e contadores de histórias são todos filhos de *kumu* ou de *bayá*.

Apenas um dos filhos do chefe recebe treinamento especial, enquanto os outros se descuidam do aprendizado dos mitos. O filho do pajé não esta predestinado a ser pajé; depende das inclinações do jovem: se ele irá ou não aprender as tradições ancestrais.

Entre meus alunos, em Pari-Cachoeira, destacavam-se dois jovens versados em mios e ritos. Um deles, Álvaro, é filho do chefe do povoado Tukâno de São Francisco, no Rio Tiquiê. É o mais inteligente da classe, com o nível intelectual muito superior à media da turma, possuindo ainda memória privilegiada. É capaz de resolver todas as tarefas escolares, dedicar uma hora diária para contar-me mito de seu inesgotável repertório e ainda participar das peças teatrais que se representam mensalmente, decorando passagens e ensaiando nas horas de lazer. Menino de 14 anos tem os paternos e maternos dedicados a transmitir-lhe os conhecimentos dos antepassados. Já gravei muitas fórmulas mágico-rituais, cada qual durando até uma hora. O menino fala ininterruptamente. Conhece todas as cerimônias antes, durante e depois do parto, até o ultimo *hériponaoosé*, através do qual se despacha a alma do moribundo para as regiões dos ancestrais. Foi este informante que me chamou atenção para o fato de as palavras usadas nas cerimônias terem outro sentido que não a cotidiana linguagem sagrada, uma vez que não basta traduzir do tukano para o português: para compreender o conteúdo, é necessário saber o significado próprio de tais expressões.

O outro aluno é um rapazinho desâna. Seu avô foi o *kumu* que, atuando de longe da maloca onde morava no médio Tiquiê, realizou uma "cerimônia" que provocou uma doença incurável em um dos albuquerques, o Manduca, escravizador e matador de índios residente em Bela Vista, no Caiari. O doente foi procurar alívio em Manaus, viajou para o Rio de Janeiro, veio a falecer e não se descobriu a "causa da morte". Dizem que foi vingança dos índios. Agripino, meu aluno desâna, é medíocre em aula. Parece que "não pega" o que se lhe ensina. Procurando o motivo dessa falha em um menino tão afetuoso e bom, reparamos que era um dos "líderes" de rodinha em que se narram mitos. Convidei-o então a narrar-me algum. Foi uma revelação: pareceu-me uma torneira. Textos compridíssimos, retrocedendo para tempos que os outros índios já consideram pré-miticos, revelando personagens mitológicos de que ninguém tinha conhecimento, narrando suas aventuras, transformações, graus de parentesco. O rapaz é órfão de pai. A mãe tuiúka casou-se com um tuixauna desâna e este cuida do rapaz como um próprio filho: instruiu-o como pai o teria feito.

É comovente ver o esforço dos outros dois pajés, os avós paternos e maternos de Álvaro, recebendo Agripino com carinho, ficando ao seu lado durante horas, falando e comentando. Agripino conhece o mato como o quintal de sua casa: sabe onde achar as plantas medicinais e simpáticas. Numa de nossas excursões previu-me, mostrando uma plantinha: "Não pegue nela! Basta tocar que o veneno pega na mão e não há remédio. Leva à morte". Deve-se pegar nela envolvendo a mão em outra folha qualquer. É um prazer viajar com ele na canoa. Prestimoso, explica os acidentes locais, conta a história das plantas e, com suas risadas francas e contagiantes, faz esquecer o incômodo

dos aguaceiros, o sol causticante e as intermináveis baldeações em cachoeiras e paus caídos.

Apesar de os missionários julgarem extirpada a iniciação tradicional, pois dos 10 aos 17 anos o jovem fica nos colégios/internatos, com férias anuais de 4-5 meses, grande parte dos jovens ainda recebe a iniciação tribal, embora de forma atenuada: Em vez do antigo sistema de jejuns, açoitamentos e ensino intensivo do cariamã durante um mês ou mais, reduz-se o assunto e, numa ocasião propicia, é-lhes revelado o segredo de "jurupari", ou seja, recebem o "sopro" (*baxsesé*) para poderem ver as flautas sagradas. Os iniciados, apesar da proibição de falar, sempre deixam escapar algo que permite identificá-los como iniciados. Em conversas reservadas, garantindo a seriedade da pesquisa e o segredo, contam a cerimônia e o "segredo", mas são incapazes de reproduzir o texto do cerimonial (o *baxsesé* da iniciação).

8. Circunstâncias influentes

Há situações específicas que provocam a narração de mitos e crenças a eles ligadas. Outros mitos não estão ligados ao tempo e ao espaço e podem ser contados à vontade, sem constrangimento.

Viajando pelo Caiari, acima Jauareté, abaixo do Ira-Igarpé, o informante lembra: "Aqui à beira esquerda do rio há duas pedras. As almas dos Tariâna falecidos passam por aqui. Se são almas boas, conseguem pular de uma pedra para outra, e da margem oposta vem uma embarcação para conduzi-las para a aldeia das almas. A alma do mau não consegue alcançar a outra pedra, cai na água e se transforma no peixe surubim. Foi que Pedro e seu velho pai estavam pescando... Foi aqui que o pai lhe revelou a crença e foi que o rapaz dela se lembrou". Continuando a viagem, os acidentes geográficos vão trazendo à lembrança novas crenças, mitos e explicações.

Na cerimônia do dabucuri realiza-se o rito do cigarro, em que os ofertantes de presentes, sentados ao longo da parede, e os donos da casa, sentados em frente aos hóspedes, fumam cigarro e narram a história de tribo numa cantinela cadenciada. O kumu ou o bayá entoa, seus colegas sustentam o tom. Sobre este "apoio" o cantor desenvolve a cantinela recitativa, seguida pela "resposta" aprovadora dos ouvintes. Fora dessa ambientação, o narrador-cantor sente-se constrangido para contar a gênese tribal e deve fazer esforço para não cair na cantinela da narração solene.

Outra ocasião propícia para se ouvirem mito ou explicações baseados em mitos é a cerimônia do "sopro", baxsesé. Se o pesquisador estiver presente numa dessas ocasiões, quando se trata de imposição de nome à criança ou de alguma cura, ouvirá o texto genuíno. Fora do ambiente, o informante poderá omitir passagens do texto ou abreviá-lo, ou terá dificuldade em dizer a fórmula, por lhe faltar a situação concreta. As fórmulas são diferentes para meninos e meninas, para primogênitos, para rapazes destinados a bayá ou kumu ou para ambos os cargos e, não existindo fórmula para uma criança abstrata, o informante sente dificuldade em recitá-la.

Os textos rituais ou míticos são recordados em outras ocasiões também para que as fórmulas não sejam esquecidas ou para transmiti-las para algum aprendiz. Isso ocorre quando a mocidade se diverte tocando weõpa, a flauta-de-pã, ou o jupurutu, ou ainda durante as danças. As mulheres casadas e as velhas ficam de um lado, entretidas em suas conversas femininas, enquanto os velhos formam um grupo, falando em cantinela, e respondendo, como o exige a boa educação indígena, com intermináveis thóta ni.

Estas reuniões de velhos constituem ocasião propícia para ouvir as narrativas míticas.

Mas condição indispensável é que o pesquisador conheça a língua. Intérpretes há, mas a tradução nunca será completa e o intérprete poderá mesmo adaptar a narração ao gosto do branco. A tradução duma língua infinitamente mais rica em expressões que o português reduz a beleza e exatidão do texto indígena a termos incolores e inexpressivos.

Nas reuniões de velhos, durante o caxiri ou dabucuri, há bebida à disposição. E, para aguçar os sentidos e não pegar no sono, distribui-se ipadu (coca, pó verde), servido com uma colherinha ou qualquer cavaco de pau. A substância dever ser conservada na boca até que se umedeça com a saliva. Durante este tempo permanecem todos em silêncio, não se pode falar, pois o pó escaparia da boca; apenas emitem o som de aprovação, öö, com inflexão da voz, mas de boca fechada.

Tanto o narrador como o aprendiz e os outros ouvintes tomam o caxiri, o ipadu e fumam, para sentirem-se bem e reavivar a memória. Quando Manuel Machado, chefe Tukâno de Pari-Cachoeira, foi convidado a cantar umas tradições, pediu que se providenciasse algo para não pegar no sono. E o outro Gentil, o kumu mais velho da mesma povoação, trouxe consigo o recipiente com ipadu para tomá-lo de vez em quando ao contar as tradições. Em vez de caxiri foi-lhe oferecido um cafezinho forte: além de ficar contente, sentiu-se honrado com o tratamento recebido. O fumo é indispensável.

Geralmente essas reuniões se realizam de noite. Mesmo os mitos que não têm ligação com os ritos. As narrativas profanas, que podem ser contadas a qualquer hora, encontram ambiente mais propício ao findar do dia.

"Nestas férias vou pescar com meu pai lá no Castanho-Igarapé. Aí ele vai me contar as histórias". Assim me falou Ovídio Gentil, tukâno de 16 anos de idade, de Pari-Cachoeira.

No completo isolamento do mundo, a dias de viagem a remo no silêncio da mata, na escuridão da noite, um índio sentado na proa, outro na popa. O velho conta o que sente seu dever contar, como era antigamente. Fala como se deve continuar a vida. Como proteger a esposa e os filhos, ao nascerem, dos perigosos waí-maxsã. Porque sempre foi assim. O chefe desâna de São João do rio Tiquiê não cessava de repetir-me a observação: "Foi meu pai que me ensinou. Assim falou meu pai. Aprendi tudo com meu pai".

O que foi transmitido em tal intimidade é conservado e comunicado aos outros da mesma forma. Manuel Machado, chefe de Pari-Cachoeira, ao se decidir a contar as tradições tribais ao sr. José I. M., declarou que iria fazê-lo como um pai ao filho. A presença de outros ouvintes que não gozam do mesmo grau de intimidade inibe o narrador.

Quando já em curso uma narração confidencial, basta ouvir passos de alguém que se aproxima, para o narrador interromper-se e concluir: "E assim. Acabou. Não tem mais. Não sei mais". Passado o perigo de ser ouvido por outrem, o chefe continua. Aproximando-se alguém de um grupo de homens, jovens ou meninos em animada conversa, toda a roda se cala ou algum gaiato inventa uma piada própria para desviar a tenção do intruso.

Também o pesquisador pode inibir o narrador. Num dos meus primeiros dia em Pari-Cachoeira, dava uma volta pelo povoado, quando encontrei numa casa os velhos a tomar ipadu. Gracejando, perguntei se não estavam a lembrar dos antigos. De fato, um ex-aluno da missão explicou-me que estavam a lembrar as cerimônias do "sopro". Disse-lhe em português que continuassem, que não pretendia atrapalhar. E o rapaz, em tukâno, dirigiu-se ao velho kumu, Francisco Gentil, que estava lá todo sorridente: "conte para ele, mas não diga coisas feias". Não insisti mais em ouvir o assunto e, sete anos depois, o mesmo ex-aluno, já pai de filhos que freqüentam a escola da Missão, veio contar-me o que então pedira que fosse ocultado. Mostras de

indignação ou a formulação de juízo contrário ao narrador podem por a perder a confiança inicial".

Freqüentemente os índios dão apelidos aos estranhos, e é vantajoso que o pesquisador aceite esses gracejos, que, tornando-o membro do grupo, garantem maior êxito na pesquisa. Um missionário foi apelidado de "gogó", em vista de seu grande pomo de Adão. Os comentários a respeito irritavam-no e não aceitou a alcunha de bom grado. Ao viajar para Itália, quis levar adornos indígenas, mas não conseguiu qualquer explicação sobre a técnica de confecção das acangataras: a coleção de peças que levou consigo foi feita segundo padrões diferentes dos usados na região.

Há assuntos que nunca se mencionam diante de meninos ou de mulheres. É o caso do cerimonial dos miniá (kurupari). Enquanto na roda de ouvimtes havia mulheres, o velho pajé de Uirá-Poço, no Tiquiê, só falava de histórias de jabuti e outros contos 'neutros", ou contava dos missionários franciscanos que ele ainda conhecera quando menino (1882-3), de Frei Venâncio Zilocchi, que, para documentar a vitória civilizadora, cortara as longas cabeleiras dos indígenas e as enviara em três caixas ao governo. Quando a noite ia adiantada e os demais ouvintes iam-se retirando, até ficarmos sós, o velho pajé, seu filho casado e eu, imediatamente o narrador mudava o rumo da conversa e sem que alguém tivesse perguntado, enveredava para o assunto dos "antigos".

Uma senhora, vinda de São Paulo, pretendia dedicar-se ao estudo do jurupari na região do rio Caiari-Uaupés. A pesquisa era de interesse da Antropologia, contudo, em sendo realizada por mulher, tornou-se inviável e deliberadamente arriscada uma vez que a tentativa pôs em risco a própria vida da pesquisadora. Outro pesquisador conseguiu gravar os cânticos do pajé de uma aldeia e, querendo animar o informante de outra, tocou o que tinha gravado. A reação foi expressões de desagrado e mesmo indignação pelo fato de um pajé ter profanado os cânticos.

Um último aviso para quem trabalha com gravador: além da inibição normal que se sente diante de um gravador, verifica-se que o narrador observa o carretel que diminui de volume. Notando que a fita está para acabar, o informante resume o resto da história e, no mesmo instante em que termina o carretel, também a história "já acabou". É vantajoso prevenir o narrador que há muita fita de reserva e de que não há necessidade de resumir a sua narrativa.

Referências

P. Alcionílio Alves da. **A Civilização Indígena do Uaupés.** São Paulo, 1962, p.167-168.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

A RAZÃO HERMÉTICA E O PARADOXO DA SIMILITUDE ANTROPO-EXISTENCIAL

Antonio Enrique Fonseca Romero[2]

RESUMO

Pretende mostrar o presente artigo, no âmbito da manifestação histórica da cultura ocidental, as formas subjetivas de aproximação e vivência da existência; o texto expressa que essas formas jamais são construídas por conta própria do indivíduo, como ser isolado, antes, a cultura, a tradição e a moral do grupo social em que esse indivíduo está inserido influenciam toda sua práxis pessoal. Nesse contexto, surge a pergunta: Será que podemos dizer que os indivíduos são realmente autônomos no agir pessoal, individual ou subjetivo, ou, inevitavelmente, as pessoas estão condenadas à heteronomia das condições sócio-culturais de existência? Cabe, então, ao pesquisador social, e ao filósofo em particular, que pretende descobrir os princípios que fundamentam, tanto a subjetividade humana como a influência cultural nela, descrever como esta dinâmica e dialética relação, de criação e organização, acontece entre sujeito e meio, entre cultura e indivíduo, em seu contexto material e, se há independência relativa ou autonomia efetiva nas formas e nos meios subjetivos de significação em particular, como da sociedade em geral. Em outras palavras: o indivíduo é feito pela cultura na mesma medida que a cultura é construída pelo indivíduo, desde seus próprios parâmetros subjetivos de existência, de idealização da cotidianidade e de frustração pessoal e social nesta mesma cotidianidade?

Palavras-chave: Razão comunicativa. Cinema. Metalinguagem. Metáfora.

RESUMEN

El presente artículo busca mostrar, al expresar como, en el ámbito de la manifestación histórica de la cultura occidental, las formas subjetivas de aproximación y vivencia de la existencia, jamás son construidas por cuenta propia del individuo, como ser aislado; antes bien, la cultura, la tradición y la moral de su grupo social influencian toda su praxis personal. Luego, surge la pregunta: ¿Será que podemos decir que se es realmente autónomo en el obrar personal, individual o subjetivo?

[2] Licenciado em Filosofia e Ciência da Religião pela Universidade Santo Tomás de Aquino, Santafé de Bogotá – Colômbia. Profissional em Teologia pela Universidade Xaveriana, Santafé de Bogotá – Colômbia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor do Curso de Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB. E-mail: anenforo65@hotmail.com

O inevitablemente, ¿La persona está condenada a la heteronomía de las condiciones socio-culturales de existencia? Cabe, entonces, al investigador social, y, al filósofo en particular, que pretende descubrir los principios que fundamentan, tanto, la subjetividad humana, como la influencia cultural en ella, describir como esta dinámica y dialéctica relación, de creación y de organización, se da entre el sujeto y su medio, entre la cultura y el individuo, en su contexto material, y, si ha dependencia relativa o autonomía efectiva en las formas y en los medios subjetivos de significación en particular, como de la sociedad en general. O sea, el individuo es hecho por la cultura en la misma medida que la cultura es construida por el individuo, desde sus propios parámetros subjetivos de existencia, de idealización del cotidiano y de frustración personal y social en esta misma cotidianidad.

Palabras-claves: Razón comunicativa. Cine. Metalenguaje. Metáfora.

1. Razão Hermética e Cinema

Não abordarei o cinema como objeto teórico, na análise das imagens, pois não sou especialista em dissecar a matéria de um filme de uma maneira "científica"; nem o considerarei, segundo o sentido Kantiano como experiência estética, em que o belo é objeto de uma satisfação desinteressada sem nenhum tipo de relação com a existência do que nele é representado. O cinema pode ser *'experienciado'*[3] de outra forma: Como proximidade e exterioridade existencial, já que ele pode marcar profundamente nossa existência da mesma forma que a literatura ou a música. Uma experiência de vida traz dentro de si muito mais coisas do que o simples gosto. Ela coloca em ação a própria existência e a essência daquilo que somos.

Quando assistimos a um filme, no qual se vê retratada a corriqueira cotidianidade dos mortais humanos, na sua máxima simplicidade e complexidade existencial, fica a paradoxal sentença: *"A realidade imita o cinema"*.

Pretende mostrar o presente artigo que, no âmbito da manifestação histórica da cultura ocidental, as formas subjetivas de aproximação e vivência da existência jamais são construídas por conta própria pelo indivíduo, como ser isolado. Antes bem a cultura, a tradição e a moral de seu grupo social influenciam toda sua práxis pessoal. Para expressar um juízo de valor sobre as atitudes pessoais de determinados sujeitos sociais, deve-se examinar o ethos do sujeito, isto é, o seu contexto socioexistencial, as formas culturais produzidas em seu entorno; ou seja, convém examinar as condições e os meios de produção das subjetividades e os aspectos culturais ou sociais onde estas subjetividades estão sendo socialmente produzidas. Dissemos então que o que define cada sujeito como ser autônomo é o fato de ser uma unidade separada em sua existência, porém em contínua realização e conservação de sua criação e organização na circularidade dinâmica de acoplamento com seu meio vital de existência, de maneira que tudo o que acontece no ethos do sujeito, acontece com ele na realização e conservação dinâmica de si mesmo, constituindo sua própria autonomia e sua identidade como ser pessoal (MATURANA, 1997: 14-15).

Agora bem, será que se pode dizer que se é realmente autônomo no agir pessoal, individual ou subjetivo? Ou, inevitavelmente, a pessoa esta condenada a heteronomia das condições sócio-culturais de existência?

[3] Vivido no ethos da cotidianidade existencial, segundo o pensamento dos metafísicos latino-americanos, como por exemplo, Enrique D. Dussel na sua obra Para uma ética da libertação latino-americana.

Pois bem, alguns estudiosos consideram que as formas históricas de construção da consciência com relação ao sentido que se dá à existência no mundo, e das formas subjetivas do viver, só dizem respeito à própria subjetividade do indivíduo que tira para si, das relações sociais e de seu contexto material de vida, aquilo com o que se identifica e que na sua elaboração pessoal vai-lhe diferenciar e dar autonomia frente aos outros. Assim como, temos aqueles detratores da identidade pessoal, que consideram que é justamente esta – a identidade subjetiva – a que se encontra em crise; a ponto de dizer que, não existe; existindo, simplesmente, uma identidade social, já que nenhuma forma subjetiva atuaria por conta própria, de tal sorte que tratar de saber quem é Pedro, seria inútil por si só, para se saber quem ele é, Pedro deve ser localizado, In situ, no seu contexto material de existência e de relações, por exemplo, a galera dos *Pit Bull* (SILVA, 2000: 25-104).

Cabe, então, ao pesquisador social, e ao filósofo, em particular, que pretende descobrir os princípios que fundamentam, tanto, a subjetividade humana, como a influência cultural nela, descrever como esta dinâmica e dialética relação, de criação e organização, acontece entre sujeito e meio, entre cultura e indivíduo, em seu contexto material e, se há independência relativa ou autonomia efetiva nas formas e nos meios subjetivos de significação em particular, como da sociedade em geral. Isto é, o indivíduo será feito pela cultura na mesma medida que a cultura é construída pelo indivíduo, desde seus próprios parâmetros subjetivos de existência, de idealização da cotidianidade, e de frustração pessoal e social na mesma cotidianidade?

A vida da pessoa humana, seus costumes, desejos e vontades, suas formas e processos de inter-relação e de construção de conhecimento são e continuam a ser um complexo e misterioso enigma para a racionalidade humana. Contudo, constata-se hoje, uma maior aproximação a este mistério. O enigma começa a ser decifrado com ajuda das ciências humanas, exatas e biológicas; os estudos da teoria crítica da ciência e da sociedade permitiram mudar o horizonte de compreensão e possibilitaram a gênese de um novo paradigma hermenêutico e de uma nova práxis relacional com a biosfera.

Dessa aproximação com esse misterioso enigma depreende-se que, do modelo interpretativo e compreensivo do indivíduo e da cultura que permeia a sociedade atual, a chamada razão instrumental modernista, de domínio e de exploração, de especialização no conhecimento e no entendimento do mundo, de particularização, do conhecer cada vez mais de cada vez menos; da divisão, da separação, da medida e da ordem, passa-se a uma compreensão holográfica do conhecimento, do homem e da sociedade, visão integrada e integradora, um novo modelo paradigmático, e que a rede é o símbolo e modelo da nova compreensão. Em outras palavras, o ser humano se entende como uma dinâmica de relações que possibilita seu existir e o existir de sua cultura e sociedade, como uma teia de relações, pois, enquanto esta dinâmica relacional existir, existirá cultura e sociedade, como será possível a autonomia existencial das subjetividades e a conseguinte continuidade da sociedade humana (MATURANA, 1997: 16;). É esta complexa rede de relações e re-ligações, que entendemos como razão comunicativa ou hermética da vivencia existencial do humano e da inter-relação deste com o mundo (ANDRADE, Site: Mundo dos filósofos, 1), o que a nosso ver, torna compreensível, através de suas manifestações, a tríade: linguagem-comunicabilidade-entendimento, ou seja, a relação epistemológica entre a natureza e a cultura, entre o humano e todo o vivo que lhe circunda.

Desta forma, a vida que se cria e recria no mundo, ultrapassa o domínio da ciência e seu método positivo e, assim sua compreensão deixa de ser pensada como uma ação da subjetividade só, entrando pela experi-

ência hermenêutica num acontecer inter-relacional da tradição, ou seja, o passado e o presente estão em continua mediação e auto-organização. Assim sendo, a linguagem natural e a arte, em nosso caso o cinema, querem descobrir um significado lingüisticamente comunicável e, torná-lo inteligível nas formas elementares da sensibilidade – espaço e tempo –, indispensável à construção da identidade pessoal, tanto como social.

A visão que do mundo material se tem é fruto da intuição sensível, da emoção, daí a importância e o interesse pelo belo (concebido como arte) como uma das formas privilegiadas de representação, na que se realiza a plena harmonia entre as funções cognoscitivas, sensível e intelectual.

A perguntar é: como nos aproximar ou realizar um conhecimento científico das representações e imaginários que perpassam a mente de um diretor de cinema, como o é Roman Polanski, de tal forma que possamos ir além do *ethos* cultural e natural? Como nos achegarmos cientificamente de alguém que nos brinda com sua produção cinematográfica, para que, superando a corriqueira cotidianidade, ou senso comum, cheguemos à profundidade existencial e epistemológica de sua criação artística?

Sabemos que construir um objeto científico de conhecimento é transcender o senso comum de forma sistemática, objetiva, crítico-analítica e, tudo isto, claro, lógico-racionalmente. A partir da vivência e das representações que a pessoa possui, dadas pela própria cultura (ajuda prático-hermenêutica), se quer alcançar a maior aproximação possível, que permita compreender como são construídas as relações prático-imaginárias particulares e coletivas.

O cinema apresenta-se, desde o horizonte de compreensão da cotidianidade, como o *texto* por excelência, em que pode ser lido o mundo sensível da cotidianidade, no qual as práticas diárias em constante inter-relação pessoal se convertem em construtoras de personalidades e identidades históricas, para mais tarde estas mesmas práticas sócio-culturais, mudarem no fundamento conceitual que afeta o agir futuro, fundamento chave do núcleo hermenêutico, sem o qual seria impossível interpretar o entorno socioexistencial das personagens.

O que é aquilo que se encontra por trás das representações e imaginários, de pessoas e coisas, que no dia-a-dia são vivenciados pelas personagens de Polanski, em cada um de seus filmes e, que mexem com a existência de indivíduos e coletividades?

O acontecer no lúdico, o acontecer na obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem são verdades que a análise hermenêutica ajuda a desvendar desde a atividade da razão comunicativa do sentido. Pois, uma coisa é estabelecer uma práxis de interpretação opaca dada pelo método científico e outra coisa, bem diferente, é inserir a interpretação no contexto existencial das personagens de Polanski, onde na medida em que se faz a interpretação destas, o seu interpretar permite a compreensão progressiva de quem interpreta, talvez, nossa própria auto-compreensão.

Isto é, toda compreensão do individual, singular, do outro, é condicionada pela compreensão do todo, do geral, do Eu. Toda aproximação do mundo é um processo complexo onde se entrecruza o singular, o conceitual, o plural, o outro e o Eu. Toda leitura é releitura e apropriação da tradição, do presente e passado existencial, do subjetivo e coletivo, do objetivo e subjetivo, do *paradoxo da similitude antropo-existencial.*

As diferentes concepções que as pessoas possuem do seu universo simbólico, da língua, da arte, dos mitos, inclusive, da ciência são instrumentos de construção e conhecimento do mundo que lhes vêem filtrados pela sua origem social, cultural, geográfica etc., assim como pela sua finalidade e pelo seu sentido existencial, pretendido com dita compreensão e construção inte-

lectiva. Compreende-se a realidade desta ou daquela forma de compreensão, segundo a função que possui: particular e socialmente. Isto é, a representação da realidade natural circundante pode legitimar ou não, uma tomada de posição pessoal, como também um projeto sócio-político, pedagógico ou cultural concreto.

Ocorre que todo ato interpretativo nunca é um ato inocente. Ele responde a certas exigências e necessidades impostas pelo presente dos seus atores. Ou seja, toda e qualquer interpretação é válida? Certamente, não! Não, porque a interpretação deve ser pensada a partir de uma ética de interpretação. O Problema é saber quem pauta o comportamento ético, quem demarca os princípios, normas ou valores da interpretação, quem assegura a concordância do comportamento individual com os interesses coletivos (VAZQUEZ, 1969: 6, 28). E, mais ainda, quem diz, que mesmo os interesses coletivos são os moralmente bons para a coletividade?

Pois bem, desde este ponto de análise, a criação de sentido e identidade não surge isoladamente. Esse processo é construído a partir de redes teórico-práticas que se entrecruzam, dinâmica e dialeticamente, a ponto de chegarem a ser percebidas como a visão comum ou normal da coletividade em suas relações sociais cotidianas. É isto, a razão comunicativa ou hermética, que Edgar Morin chama de os fenômenos noológicos, ou seja, aqueles que vão do onirismo-dionisíaco à cognição, como a representação, o imaginário, o símbolo e os signos. Fenômenos, estes, que se referem tanto às atividades práticas do espírito (cérebro) de tipo cognitivo, como às atividades fantasmáticas ou imaginárias. A noologia se refere, portanto, a uma esfera própria na qual se integram tais fenômenos práticos, como da imaginação (Apud, TEIXEIRA, 1990: 25). Em certa forma, pretende-se resgatar na arte cinematográfica a comunicabilidade intercultural, o sentido lúdico e poético da educação, da cultura e, claro, da ciência desde o viés pós-moderno, inter-comunicacional.

Já que conhecer a forma como a sociedade se apropria dos diferentes símbolos que produz e dá o seu significado, é por excelência, conhecer o instrumento de integração social; o como os homens tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social, de maneira que contribua para a reprodução das representações e imaginários da ordem social e natural trazidas de outros contextos sócio-culturais. Garantir dita reprodução é também manter viva a identidade de grupo e a continuação de valores éticos de identificação e coesão. É ambição dos pesquisadores descrever, explicar e meditar este universo de pluralidade e de relatividade que parece determinante na experiência humana.

Ao resgatar os sistemas simbólicos e imaginários, não se quer deixar de fora a sua análise crítica, pois, os sistemas simbólicos estruturados e estruturantes de comunicação, conhecimento e reprodução de identidades cumprem uma função política de legitimação de projetos, de ideologias, de dominações ou simplesmente de imaginários que contribuem para reforçar e perpetuar a visão de mundo, de sociedade e cultura ideal, desejada ou perdida nos processos de mudança do lugar sócio-geográfico existencial. Portanto o poder simbólico não reside nos próprios sistemas simbólicos, senão na relação determinada pelos que exercem o poder e aqueles que lhe estão sujeitos (BOURDIEU, 1989: 9-11).

É preciso ver, pensar e entender todo o processo de construção da memória histórica de indivíduos e sociedades, mediante a consolidação da identidade dialético – relacional; ou seja, os sujeitos sociais estão presentes com suas características e propriedades intelectivas e imago-criativas, reinterpretando o universo simbólico recebido, de tal sorte que perceber, saber e agir é fazer

leitura da realidade desde a filtragem cultural reproduzida no universo simbólico recebido da oralidade e da tradição em geral.

2. Lua de Fel: O Cinema imita a Realidade Existencial

Lacanianos são loucos por cinema. O próprio Lacan adorava o cinema de Luís Buñuel. Não há como deixar de pensar em Lacan, Buñuel, Alfred Hitchcock sem pensar em Roman Polanski, ultrapassando os domínios da estética e se adentrando no território da ética. Muitos não conseguimos entender o cosmopolitismo do cineasta franco-polonês Polanski, a trajetória sinuosa que o levou de Varsóvia a Paris e daí a Londres e Hollywood. Porém, o que entendemos e nos une a este magnífico cineasta é seu humor e a atração pela origem do mal: *"ridendo dicere severum"*[4] (ALVES, 2001: 42). O seu humor grita o desespero que pesa sobre o nosso mundo, cultura e civilização, enquanto como espectadores, ficamos sem saber compreender o triste, mas verdadeiro, espetáculo da miséria humana.

Polanski lamenta o esmagador predomínio do cinema americano no mundo atual e, que haja um certo desaparecimento da diversidade ou, como ele diz: "a aplicação da segunda lei da termodinâmica ao cinema: há menos preto, menos branco e mais cinza" (Entrevista Coletiva: Rio de Janeiro 8 de Outubro de 2002). E completa: "há menos grandes restaurantes, mais fast-food. Assim, idiomas, dialetos e raças originais vão desaparecendo".

Diz Bronowski (1985: 16) que nossas capacidades estão todas condicionadas ao sentido da visão, quanto às formas de memória e de imaginação, de simbolismo e de símbolo. Segundo o autor conhecimento e imaginação são dois aspectos inseparáveis da experiência intelectual e, o cinema é a maneira mais original de unir imaginação e visão na recriação da realidade existencial de personagens, que com as suas emoções e sentimentos nos repassam informações e conteúdos que fazem parte de nossa realidade sócio-existencial e cultural. É consenso concluir que obtemos a maior parte do conhecimento do mundo exterior mediante os olhos e os ouvidos. As impressões que estes sentidos recolhem são sistematizadas pelo sistema nervoso central, a ponto de trazer automaticamente uma interpretação do que vemos, ouvimos ou sentimos. A humanidade está sempre procurando uma linguagem – científica – que imite ou reflita a estrutura da realidade, o problema tem sido como fazer isto? A humanidade toda, através dos séculos, tem-se enfrentado com a interminável discussão entre o idealismo e o objetivismo, para dizer o que é a realidade, por isto, dissemos que a arte cinematográfica continuamente cria e recria na linguagem audiovisual dita realidade, e talvez o faz metafísica e metalingüisticamente com maior exatidão do que qualquer outra ciência, pois, ao criar símbolos com os quais, mediante o desafio da pergunta e da resposta, apresenta definições a respeito do mundo que pretendemos analisar.

Percebemos, agora, que o conhecimento e a metáfora caminham juntos, que o cinema e o conhecimento da essência da humanidade estão de mãos dadas, que contar uma metáfora é nos aproximar ao algoritmo da realidade, como diria Bronowski.

Pois bem, vamos ao filme!

Sinopse: Um navio leva para Istambul um bonito casal britânico, Nigel e Fiona. Com dificuldades, vão de caminho para as Índias, com um projeto de vida: dar ao casamento um revigoramento assumindo o misticismo oriental. Durante o cruzeiro, Nigel se encontra com um homem, desconhecido, em cadeira de rodas que lhe convida a sua cabine. O aleijado, um americano esquisito e

[4] "Rindo, dizer as coisas sérias".

sarcástico de nome Oscar, empreende a narração da grande paixão de sua vida e de seus efeitos trágicos e autodestrutivos.

O americano, novelista sem ainda haver publicado e imitador de Hemingway, conta como se namorou loucamente de uma jovem francesa; relata como viveram juntos e subiram o clímax da plenitude sexual e, como seu flerte, primeiro lúdico – erótico, degenerou num sádico masoquismo selvagem. Nigel se horroriza de repente e cativa-se por estas descrições vivas e precisas de uma relação que cobre toda a gama do amor romântico aos extremos da obsessão sexual. Mas, ele se amarra, progressivamente, da mulher, da qual Oscar descreve seus atributos físicos e suas inclinações sexuais, com luxo de detalhes excitantes. Sua paixão não é uma pura abstração, a mulher em questão, Mimi, a bela esposa de Oscar, está também a bordo. Como viciado incapaz de abandonar a droga, Nigel volta sempre para escutar de Oscar mais revelações. Ele é encorajado pelo mesmo Oscar que parece o mediador, e pela atitude equivoca e provocante de Mimi. Nigel conclui que ele poderá possuí-la acabada a narração.

Nigel torna-se entretido pela narração colorida destas lembranças. A dependência crescente de Nigel, com respeito de Mimi, começa a pesar na relação dele com Fiona. As horas que seu esposo passa trancado em companhia de Oscar começam a causar-lhe ciúmes, sobretudo quando ela suspeita que é Mimi, o verdadeiro interesse de Nigel.

Oscar diz a Nigel como o excesso mesmo do erotismo se transformou em desencanto. A paixão romântica que ele sentia por Mimi se converteu em indiferença, ele maquina então humilhá-la, sistematicamente, fazendo-a sofrer as torturas morais mais abjetas. A negativa brutal que opôs ao amor eterno que lhe jurou de novo obtém êxito ao sofrer o acidente que lhe deixa no estado atual, como vingança para punir todas as crueldades que ele infligiu à jovem mulher, esta decide viver com ele e, ajudá-lo o resto que, ainda, lhe ficar de vida.

Nigel pressente que existe um móbil oculto, atrás do interesse que ele inspira ao casal, que ele é manipulado, a vítima de um estranho complô, no qual o marido põe uma tocaia, e a mulher constitui a isca. Porém, ele está enfeitiçado, e não pode nem quer recuar. Desesperadamente namorado de Mimi, a ponto de pôr em perigo o próprio casamento, ele escuta Oscar até esvaziar a taça toda.

O tempo não pára em seu contínuo fluir, refletindo os sentimentos das principais personagens, a medida que o navio se aproxima ao seu destino e a narração de Oscar está a ponto de culminar.

Com o reveillon, vem a última oportunidade de Nigel acalmar a paixão que lhe consome. Ele reclama sua recompensa a Mimi durante o natal frenético e despencar de uma tempestade. Despede-se com o pretexto de que o fim da história está próximo.

A atitude misteriosa e melancólica da jovem mulher, Mimi, pressagia um desenlace horrível e inesperado.

É um conto cruel, uma homenagem invertida à beleza, que mostra como os objetos do desejo podem ser dolorosos. A gente adora odiar as pessoas das quais gosta. E, a saída é a destruição. Também é uma advertência: todo mundo fustiga a fealdade.

Polanski ilustra com convicção em todos os seus filmes, a atração do mal e os aspectos destrutivos da natureza humana, mas não acredita que o mundo se divida em bem e mal. Pensa que há uma área cinzenta e que ela, mais do que qualquer outra, define o que é a natureza humana. Talvez, o culto heróico do modernismo que naturalizou o poder, o macho, o dominador, o útil, o pragmático, a depredação e o privilégio do *"homem branco morto"* e, que conferiu à patologia da dominação o status de razão cultural, não tem nada mais do que enriquecido uma história de decadência, derrota e pânico, moral na qual se encontra atravessando a sociedade

atual (MACLAREN, 2000: 55). Os críticos lembram as tristes coincidências entre os filmes e a vida real retratada neles. Por exemplo: *O Bebê de Rosemary*, filme sobre uma mulher que gera o filho do diabo, foi feito pouco antes que sua mulher, a grávida Sharon Tate, fosse morta por Charles Manson e seus adoradores do diabo.

3. Comportamento Social: O Politicamente Correto e o Fetiche da Ética

Fica na conclusão deste trabalho fazer a pergunta: *Como se dá ou como se constrói a relação tri-polar dialética antropologia – ética – educação?*

Encontramos dois casais: Oscar/Mimi e Nigel/Fiona que, vivendo uma vida totalmente diferente, encontram-se no mesmo abismo da realidade crítica existencial.As suas cotidianidades lhes levaram ao fundo do poço, precisam recriar a existência. Como re-criar esta existência com o moralmente certo e o socialmente correto? É o jogo do erotismo o eticamente incorreto; é o misticismo oriental o politicamente certo?

Fonte AEFR

Ilustração: Paradoxo antropo-existencial

O filme em questão, *Lua de Fel*, apresenta uma série de questionamentos para serem analisados. Infelizmente, o nosso espaço é curto e nossa imaginação limitada para explorarmos toda a complexidade nele contida, ainda que, sem ser este da altura de *O Pianista*, do mesmo diretor, obra cinematográfica que deixa transparecer um pouco da complexidade da natureza humana e do seu mundo sócio-cultural, simbólico e material.

Temas como filhos, aborto, anticoncepcionais, sexualidade, paixão/amor, gênero, submissão, valores ético-morais, ciúme, fantasia, sedução, tortura, direitos, tragédia, autodestruição, invasão da privacidade, os sentidos: ver, ouvir na construção do outro e da imagem do Eu, todos eles refletidos por Polanski, não deixam de ser temas multiculturais em seu enfoque e tratamento pelas diferentes raças, culturas e povos que pisam a face da terra.

É o comportamento certo que deve ser reproduzido na escola e aceito pela sociedade, o comportamento de pessoas *'normais'* como Nigel e Fiona? Por que parâmetros condenamos Oscar e Mimi como padrões socialmente inadequados para uma sociedade sadia? E, o que é uma sociedade sadia? A nossa? que faz, mediante a manipulação dos seus sentidos, fetiches prontos a satisfazer o desejo consumista de uma população erotizada, talvez até à obsessão?

Quem discerne? Quem determina o certo do errado, o mal do bem? A Cultura? Os *mass média*? O mercado e sua livre concorrência? Como levantar princípios éticos universais ao interior de uma sociedade pluralista e subjetivista?

Que princípios serão o cerne e nortearão o sonho de Hans Küng, quando ele mesmo expressa:

> Nos últimos anos, ficou-me cada vez mais claro que este mundo em que vivemos somente terá uma chance de sobreviver se nele não mais existirem espaços para éticas diferentes, contraditórias ou até conflitantes. Este mundo UNO necessita de uma ética básica. Certamente a socieda-

> de mundial não necessita de uma religião unitária, nem de uma ideologia única. Necessita, porém, de normas, valores, idéias e objetivos que interliguem todas as pessoas e que todas sejam válidas (1993, 8).

Vimos em nossa reflexão como o cinema, a linguagem, assim como, o pensamento, encontram-se intimamente interligados, enquanto todos eles buscam elaborar um modelo de compreensão universal da realidade humana, que possa chegar a se constituir num verdadeiro paradigma, um método de compreensão universal, que possa valer para toda e qualquer sociedade, isto é, mostrar desde o âmbito da linguagem e do pensamento a essência do agir humano, superando assim, a opinião ainda prevalecente de que o traço fundamental do pensamento é representar de maneira universal o que possui validade universal. Enveredar pelo caminho da linguagem cinematográfica significa, nesta perspectiva: fornecer uma outro forma de se aproximar da essência da linguagem, que não é mais que a essência mesma da natureza humana, distinguindo-a com pertinência de outras representações ou maneiras de compreensão particular que se pretendem universais (HEIDEGGER, 2004: 7-10).

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência:** o dilema da educação. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ANDRADE, Christiano José de. **A Contribuição de Habermas para a hermenêutica Jurídica.** Disponível em: http://www.mundodosfilosofos.com.br Acessado em 23/08/04.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico** (tradução de Fernando Tomaz). Editora Bertrand Brasil SA: Rio de Janeiro-RJ, 1989.

BRONOWSKI, Jacob. **As Origens do Conhecimento e da Imaginação** (tradução de Maria Julieta de Alcântara Carreira Penteado). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da linguagem** (tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2004.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial:** uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana (tradução de Haroldo Reimer). São Paulo: Paulinas, 1993.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico** (tradução de Bebel Orofino Schaefer). 3 ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2000.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. **De Máquinas e seres vivos:** autopoiese – a organização do vivo. 3 ed. (tradução Juan Acuña Llorens). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é afinal, estudos culturais?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética** (tradução de João Dell'Anna). 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1969.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

AS "CRISES" METAFÍSICAS E A "CIÊNCIA" METAFÍSICA

Luís Laudato[5]

RESUMO

O autor oferece com uma linguagem espontânea e simpática, a ampla e complexa problemática que se enfrenta, todas as vezes que se começa a querer entender a Metafísica, palavra "obscura" e, muitas vezes, sujeita a múltiplas, diferentes e opostas interpretações no âmbito científico e filosófico. As reflexões aqui apresentadas querem "provocar" nos leitores o interesse para a temática metafísica e despertar todas aquelas energias vitais e existenciais no ser humano para aprofundar a busca do sentido da vida e do sentido das coisas e do sentido do ser em si, nos outros, em constante e dinâmica abertura para decifrar os mistérios do mundo e eterno e infinito amor: o sumo bem.

Palavras-chave: Metafísica. Reflexão. Realidade. Ser. Identidade. Alteridade. Totalidade.

ABSTRACT

The author offers with an ample and complex spontaneous and likeable language problematic that if faces, the all the times that if start to want to understand Metaphysics. "Obscure" word e, many times, subject the multiple, different and opposing interpretations in the scientific and philosophical scope. The reflections presented here want "to provoke" in the readers the interest it thematic metaphysics and to awake all those vital and existenciais energies in the human being to deepen the search of the direction of the life and the direction of the things and the direction of the being in itself, the others, constant and dynamics opening to decipher the mysteries of the perpetual world and and infinite love: the the highest point well.

Keywords: Metaphysics. Reflection. Reality. Being. Identity. Alteridade. Totality.

Introdução

Ao se iniciar um estudo, seja de natureza for, a impressão que se tem é que aumentar o desperdício de papel, de tempo e de paciência, sem nenhum proveito, lucro ou retorno de investimento das "horas perdidas" com especulações filosóficas. Algumas universidades brasileiras rema-

[5] Doutor em Filosofia. Especialista em Bioética. Professor no Curso de Filosofia da FSDB.

nescentes ainda abrigam certos "tipos" de professores que se "iludem" de conhecer a realidade só pensando, pensando e pensando, esquecendo-se de que hoje o que vale é a pesquisa aplicada em todos os campos, em busca de um domínio e de um controle que tornem o homem do futuro, o autêntico artífice e criador da Realidade. Quantas vozes, quantas páginas e quanta tinta já se gastaram para proclamar e declarar a morte da Metafísica.

Infelizmente há pessoas que continuam a escrever coisas inúteis e irritantes, no lugar de investir seu tempo e seus talentos para incentivar pesquisas científicas, que melhorem o quadro tecnológico e forneçam instrumentos mais capazes para diminuir o desgaste bio-psíquico e prolongar os anos de vida.

Numa sociedade atarefada, tomada pelo vírus dos negócios, dos investimentos, das aplicações e das diversões intensas, agitadas e recheadas de todo o tipo de droga líquida ou química, é supérfluo querer lançar o convite para pensar e refletir. Contudo, gostaria de convidar para sair do ritmo envolvente e gratificante recheado de circuitos magnéticos e visíveis, que hipnotizam e eletrizam o mundo emotivo, afetivo e sentimental e que invadem o mundo espiritual do ser humano, ocupando todos os seus recantos e criando medo ou até pavor pelo silêncio e pela solidão. É com certeza uma ingênua e pura ilusão, porque não é nada fácil querer parar uma sociedade que anseia superar a velocidade da luz e aprisionar as velocidades das partículas sub-atômicas.

Os computadores aumentam a velocidade; os celulares diminuem as distâncias; a INTERNET virtualiza o cenário com técnicas superfantásticas; os aviões supersônicos aceleram os contactos e outras descobertas tecnológicas deixam a fantasia humana sem fôlego.

Nessa sociedade super-ocupada e superprodutiva, alguns se iludem de "querer despertar" interesse sobre assuntos "críticos", que, uma vez ocupavam amplos espaços nos centros universitários com debates famosos e, muitas vezes, calorosamente acompanhados com longas e profundas dissertações, que tornaram célebres os autores ao longo dos séculos antigos, medievais e modernos.

Hoje os debates metafísicos dificilmente invadem os meios de comunicação e parecem destinados a ocupar sempre espaços menores e seletivos, obrigando os cultores da metafísica a serem corujas noturnas, isto é, a serem uma espécie em gradual extinção por falta de "interesses metafísicos". Porém guiados e iluminados por ilustres e geniais pensadores do passado e do presente, ousa-se lançar a inteligência e o coração pelas veredas da perene e enriquecedora Realidade, que sempre continua aberta e disponível a fornecer ao ser humano todas as pistas de conhecimento e de leitura dessa realidade pregnante e envolvente.

Ela espera ser conhecida, compreendida, apreciada, avaliada, escolhida e assumida, por todas as inteligências que buscam o caminho e o portal da autêntica, singela, verdadeira, enriquecedora e libertadora sabedoria.

A humanidade precisa dar continuidade aos projetos para sonhar uma renovada e promissora caminhada, disposta a conhecer e a aprofundar todos os níveis da realidade e a comunicar todas as riquezas da sabedoria, para que se inscrevam na história, novas e fabulosas conquistas humanas para continuar a celebrar e a cultivar o verdadeiro sentido da vida em plenitude de todos e de todas as raças, culturas e nações.

Possam as gerações presentes e futuras continuar a pensar e a refletir sobre a Realidade para apontar novas, geniais e sábias soluções e para reformular e renovar "visões" críticas, amadurecidas, estimuladoras e incentivadoras de um processo tecnológico e de um desenvolvimento humanizante e humanizador para dar vida e futuro a uma verdadeira e autêntica civilização global.

1. Anseio de Sabedoria

O ser humano nasce curioso, vive curioso e morre curioso, porque a Realidade que o envolve e na qual vive, está repleta de mistérios, de apelos e convites que nunca o deixam satisfeito.

O ser humano revela espontaneamente o desejo de superar os obstáculos, os condicionamentos, tudo o que o afasta das coisas de que mais gosta, de tudo que o impeça de experimentar e possuir. É um ser insaciável e inquieto por natureza; e está constantemente aberto a tudo e a todos, pela sua curiosidade emotiva, sentimental, intelectual, espiritual.

Uma das características do coração humano é a procura do essencial, do específico, do âmago das coisas. Ele não fica satisfeito até alcançar o que mais o atrai: o caminho da verdade, da essência, das coisas, das certezas que envolvem e inundam sua vontade de acertar na vida e realizar as mais profundas e intimas aspirações de sua vida: o encontro consigo, com os outros e com o Absoluto.

O ser humano deve vencer, especialmente no mundo de hoje, muitos desafios que o "distraem" e muitas vezes o afastam de si, dos outros, do Infinito. O maior desafio que a cultura atual põe aos que desejam aprender a pensar, a refletir, a meditar e a contemplar é a corrida ao sucesso, ao lucro, à posse do que se quer, sem medir obstáculos e proibições. A expressão mais usada em muitos círculos ou faixas sociais é: "Eu quero", "Eu faço". "Eu mando".

Para muitos o gosto, o capricho, o sucesso, o lucro são as "drogas" psíquicas ou mentais que alavancam a civilização capitalista, que investe no consumismo de qualidade e na produção massificada para agradar a todas as faixas sociais.

Apesar de todas as investidas dos meios de comunicação para "atrair" as massas populares e não populares aos seus programas de consumo, existem faixas sociais, culturais e religiosas que teimam com todas as suas capacidades de resistência em apontar para a humanidade, o caminho e o portal da busca da verdade.

A busca da verdade é trabalhosa e, às vezes, cansativa e desanimadora, porque o fascínio do concreto e do sucesso imediato produz suas seduções e encontros. O compromisso do sujeito humano para superar os interesses da sensibilidade e da emotividade e para alcançar as exigências espirituais se choca e muitas vezes padece revezes que não facilitam a ascese dura e íngrime do caminho da verdade.

A busca da verdade é apaixonada, porque requer a plena comunhão com toda a Realidade. Ela envolve todas as energias do ser humano, exigindo dele total dedicação e desprendimento em todas as áreas: sensitivas, emotivas, afetivas, intelectivas, volitivas, operativas.

O ser humano com toda a multiplicidade e poliedricidade do mundo pessoal, social, histórico, cósmico e religioso é continuamente estimulado, envolvido, provocado, obrigado e, muitas vezes, até pressionado para tomar decisões ordinárias e, ao mesmo tempo, excepcionais que incidem no rumo do seu caminho existencial para a verdade, que o ilumina e o atrai para se realizar na sua plenitude.

A realidade, com toda a riqueza e imensidão do real, está sempre presente no horizonte do ser humano, obrigando-o a harmonizar a dúplice polaridade da interioridade e da alteridade, que são a essência do seu conhecer, do seu refletir, do seu agir e do seu existir, para a busca da verdade e da compreensão de toda a realidade percorrendo um duplo itinerário, o do método lógico, que é distinto do método fenomenológico-empírico. Ambos são exigidos pela aproximação e compreensão da Realidade.

A especulação (caminho teorético) é uma profunda e constante sintonia com a percepção e apercepção do eu-tu-nós x cosmos x absoluto.

O constante e perene convite que a re-

alidade do ser apresenta ao ser humano é aproximar-se ao ser, procurar o ser, assimilar o ser com a totalidade de sua pessoa em dinâmico e constante desenvolvimento.

A pessoa é plenamente consciente dessa sua perene busca do ser das coisas em si e fora de si, reconhecendo que terá que enfrentar mistérios, enigmas, túneis que assombram, mas que impulsionam ao mesmo tempo para chegar até a luz do Infinito.

Nessa perene busca do ser, a pessoa humana junta forças passadas e presentes para abrir o caminho da solidariedade, da comunhão e libertação para a construção de uma sociedade que busca realizar os profundos anseios do ser humano: Identidade, Alteridade, Totalidade.

2. A Identidade, A Alteridade, A Totalidade

O homem é um "animal metafísico" além de ser um "animal político".

É uma "essência convivendo no seu existir com outros existentes – "entes", que ele existência encarnada é chamado a conhecer, entender...

O ser humano é uma "existência" situada nas fronteiras cujos limites são: o espaço e o tempo.

Ele deve descobrir e "finalizar" **QUODAMMODO OMNIA** – todas as coisas ao seu redor, para comparar-se, confrontar-se, avaliar-se. Com muita "luta" e pesquisa ele consegue alcançar a realidade de cada uma das coisas. Heidegger tem razão ao declarar o homem como pastor do ente, do concreto. O homem anseia e, às vezes, até se angustia para achar as veredas do infinito para levá-lo ao Amor Eterno, Absoluto, Transcendente.

A metafísica é a busca dialética do:
Irmanente – Transcendente.
Passageiro – Eterno.
Aqui e agora - do Além – Além mais.
Ontem – Hoje.
Amanhã – Sempre.
Móvel – Imóvel.
Particular, Indefinido – Universal.
Anônimo – Pessoal.
Igual – Diferente.
Do nada – Tudo.

O que confere ao ser humano a sua especificidade e prerrogativa é a Inteligência = Intellectus.

A tarefa e desafios da Inteligência humana é enfrentar os desafios cotidianos; é descobrir os segredos, o desconhecido, o IGNOTO. Tudo o que está no "assombro" ele deve puxar para o horizonte do "fruir" sem destruir!

"Tudo passa" (Parmênides), "Tudo permanece" (Heráclito): é o grande desafio que Aristóteles consegue unir sem "adulterar", "manipular", "aniquilar", desconectar o "sentido" das coisas.

Aristóteles procura com a luz metafísica as causas materiais, formais, eficientes, finais, eliminando, diria, derrotando o niilismo, o nadismo, o mecanicismo, o determinismo, o empirismo, o sensismo, o casualismo, o materialismo, o antropomorfismo reencarnacionista.

O horizonte da realidade é fluente, dinâmico, fantástico, pela atração de uma causa imóvel – que é a Inteligência Suprema → **(NOUS-NOÉSEOS – Pensamento do pensamento).**

A Inteligência humana media – intermédia; relaciona – inter-relaciona a (as) realidade(s), avança na busca do encontro com o Eterno – Infinito – Amor.

- O ser humano tenta dar uma resposta a tudo que o cerca, isto é, à toda a realidade mundana – espaço-temporal, buscando a origem, a causa, e a finalidade da mesma.
- O ser humano busca a "verdade" das coisas = o "sentido" das coisas porque ele anseia alcançar a verdade.
- O ser humano experimenta o "limite" fí-

sico-espacial-cronológico e reflete na sua "projeção" existencial → interna psicológica; externa projetual para ultrapassar o mundo do concreto.

- O ser humano é desafiado, provocado, tentado pelo cosmos para ser dono pela **apropriação**, na busca obsessiva do **TER**; e perde a tarefa missão da busca do **SER**: em si mesmo, nos outros, na natureza, no absoluto.

O ser humano anseia por uma **apropriação** em busca de um domínio, de uma transformação, de uma posse do cosmos com resultados ambivalentes.

A Tentação Humana é "estruturar", "efetuar", asservir, para eliminar todas as diferenças numa homogeneidade, reduzindo a totalidade num UNIFORMISMO – UNICORDISMO – UFANISMO. Seu máximo esforço é a eliminação dos estranhos, dos heterogêneos, cultivando o integrismo, o fundamentalismo, o radicalismo.

A metafísica estuda a Totalidade do real, estuda as coisas da realidade para indicar o horizonte e as diferenças entre o corporal e o espiritual, entre o aquém e o além, que leva ao Eterno.

A inteligência "enfrenta" as coisas para entendê-las, compreendê-las, transformá-las, inventá-las, para torná-las preciosas e adaptá-las para o seu desenvolvimento pessoal e comunitário.

O ser humano se adapta às coisas e, ao mesmo tempo, procura conhecer todas as condições ambientais para tornar esse mundo mais acolhedor e fonte de vida. Perante a realidade mundana "fluente", dinâmica e desafiadora, a inteligência humana tenta "situar-se" e localizar-se para encontrar respostas ou tentativas de respostas.

No mundo da natureza o ser humano detecta limites, possibilidades para transformar as coisas e poder desfrutá-las, estruturá-las, sistematizá-las e orientá-las em benefícios de todos.

Nessa tentativa de aproximação e assimilação das coisas o ser humano descobre:

- múltiplas variáveis;
- difíceis e progressivas formulações e formalizações;
- contínuas relações e intercorrelações físico-temporais, sócio-economico-cultural-político-religiosas.

O ser humano busca uma unidade:

- de sentido no âmbito cultural-filosófico-religioso;
- um horizonte de possibilidades com seus elementos básicos para:

a) harmonizar e compor o mundo da natureza: ciências x ecologia;
b) aperfeiçoar as tecnologias e tornar mais humanizadora a atividade humana;
c) melhorar as Instituições com profundas e corretas reformulações de códigos penais, civis, nacionais e internacionais;
d) revitalizar e apresentar o mundo dos valores para que forneçam critérios retos, universais, perenes, específicos e objetivos na ação-renovação das relações:

- ser humano – cosmo;
- Eu – Tu – Nós;
- Eu – Tu – Nós X Trabalho;
- Eu – Tu – Nós X Propriedade;
- Eu – Tu – Nós X Vida – Morte – Vida.

São os valores que viabilizam as praxes sócio-econômico-cultural-políticas para que sejam mais respondentes ao correto, justo e honesto agir humano-ético-religioso.

A metafísica é o estudo do sentido da Totalidade, da Realidade e do sentido de cada coisa na Totalidade da Realidade.

A metafísica tenta alcançar respostas significativas, específicas, essenciais, universais sobre o sentido de cada coisa e da Totalidade da Realidade.

A Totalidade é suma variedade na múltipla especificidade, nos inumeráveis e possíveis inventos da criatividade genial.

Nessa visão, o Cosmos é a totalidade de todas as coisas, e todas as coisas são a totalidade aberta a todas as possíveis e previsíveis descobertas da humanidade que busca

o sentido de todas as coisas para entender o supremo fim de tudo, a razão suficiente e final de tudo.

Toda essa caminhada leva ao Deus pessoal – amoroso – misericordioso – providente historicamente comprometido e pessoalmente envolvido no e para o caminho da salvação de toda a humanidade.

A Metafísica esclarece e enaltece toda essa reflexão-ação em busca das soluções que visam a permanência e a qualidade da vida em plenitude para toda a humanidade ao longo da sua construção/transformação e realização de sua história presente e futura.

Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SANTOS, Theobaldo **M. Manual de Filosofia.** 16ª Ed. São Paulo: Companhia Ed.Nacional, 1970

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras** (texto integral). Lisboa: Gallimard, 1964.

_____. **Os dados estão lançados.** Lisboa: Presença, 1976.

SILVA, Márcio Bolda da. **Metafísica e Assombro:** Curso de Ontologia, São Paulus, 1994.

SILVA, Marilene Corrêa da. **A questão nacional e o Marxismo.** São Paulo, Cortez, 1989.

SOLAGES, Bruno de. **Iniciação à Metafísica:** O universo, o Homem, o Conhecimento e ação. São Paulo: Herder, 1964.

TAYLOR, Richard. **Metafísica.** Rio de Janeiro, Zahar: 1969.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Eliana da Conceição Rodrigues Veras[6]

RESUMO

A expansão da consciência coletiva em relação ao meio ambiente e a complexidade das demandas ambientais que a própria sociedade repassa às organizações fazem com que essas organizações sejam induzidas a um novo posicionamento diante das questões ambientais. Tal posicionamento exige a formação de gestores empresariais preparados para fazer frente às demandas ambientais, que saibam conciliar as questões ambientais, desenvolver atividades de conservação do meio ambiente de maneira que possam atingir os objetivos econômicos das empresas. É evidente que a formação de recursos humanos – gestores do meio ambiente –, principalmente do profissional generalista e não o especialista, é requerido em todas as direções e níveis nos quais se processa o novo padrão da gestão ambiental em suas dimensões de conteúdo, forma e sustentação. Quando se fala no profissional generalista e não no especialista, quer-se dizer que quanto mais especialista é o profissional menos oportunidade de emprego ele tem, pois passa a ser um profissional que conhece apenas uma única atividade, enquanto o generalista tem a capacidade de resolver inúmeros problemas ambientais, uma vez que adquire vários conhecimentos. A formação de profissionais qualificados deve ser tratada com prioridade. Isto possibilita que tanto os órgãos governamentais quanto às empresas possam contar com pessoal qualificado para a problemática ambiental, de maneira que proporcionem uma nova mentalidade de mudança quanto à Questão Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável. Conservação do meio ambiente.

Introdução

No ambiente urbano das pequenas, médias e grandes cidades, um dos meios de comunicação responsáveis pela educação do indivíduo e da sociedade são as escolas, uma vez que há o repasse de informações, gerando um sistema dinâmico e abrangente a todos.

[6] A autora é Administradora de Empresa, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental pela Fundação Universitária IberoAmericana e UFAM/AM. Professora de Pós-Graduação da Faculdade Tahirih e Faculdade Salesiana Dom Bosco.

A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenário tipo *shopping center* perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a terra e suas culturas. Estes cenários passam a ser normais na vida do homem e os valores relacionados com a natureza não têm mais pontos de referência na atual sociedade moderna.

A educação ambiental se constitui em uma abrangente forma de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução dos problemas ambientais.

O relacionamento do homem com a natureza, que teve início com um mínimo de interferência nos ecossistemas, tem hoje culminado numa forte pressão exercida sobre os recursos naturais.

Atualmente, são comuns a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a caça indiscriminada e a redução ou mesmo destruição dos *habitats* faunísticos, além de muitas outras formas de agressão ao meio ambiente.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover sob um modelo de desenvolvimento sustentável (processo que assegura uma gestão responsável dos recursos do planeta, de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo, atender às necessidades das gerações atuais), a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos evidentes junto à qualidade de vida de todos.

A responsabilidade pelo aquinhoar de conhecimentos e/ou informações desses alunos, além da familiar e da comunidade, é de docentes da mais variada formação e visão de mundo e antrópicas, com concepções variadas para um mesmo assunto. Nesse sentido e dentro desse contexto, convém que se busque uma coesão entre os docentes de forma que estes trabalhem a interdisciplinaridade com conhecimentos e concepções profundas da Educação Ambiental.

Parte-se de um ponto de referência que contrapõe como desafio para a educação ambiental os limites da escola e do educador. Tal perspectiva está imbricada no movimento ordem/desordem/organização. Porém, os sujeitos são múltiplos e pensantes, e reunir diferenças na coletividade implica reunir situações, experiências, vivências, relações, associações e interações num contexto que a escola possui para enfrentar e aliar o ensinar e o saber a aprender como reunião de competências e principalmente de conhecimento. O educador contemporâneo convive com estes desafios e está imbuído num processo não apenas de transformação, mas de informação.

A Formação dos Recursos Humanos necessários para a conservação do Meio Ambiente

Na medida em que se centra em "situações – problemas, ou situações – potenciais", a Educação Ambiental permite a interação das disciplinas e do professor na construção de saberes voltados para o meio ambiente, possibilitando, ao educando construir a interdisciplinaridade compreendendo a complexidade do mundo contemporâneo.

Conforme Pedrini (2002, p.97):

> Para a realização de projetos de pesquisa e ações em qualquer campo do conhecimento são necessários recursos humanos, materiais e financeiros. A EA é multidisciplinar na estrutura e interdisciplinar na dinâmica e, embora esteja sendo praticada por profissionais de diversas áreas, ainda não é reconhecida como especialidade por entidades oficiais de fomento à pesquisa.

A Questão Ambiental quanto à gestão para um Desenvolvimento Sustentável econômica, social e ecologicamente correta, necessita contratar pessoas qualificadas, que incorporem tecnologia inovadoras, regras de decisão estruturadas, que saibam aplicar os conhecimentos sistêmicos exigidos no contexto em que se inserem.

As pressões para conservação dos recursos naturais são tantas que as empresas buscam no mercado profissionais qualificados que respondam pela certificação das mesmas em termos ambientais de maneira que sejam capazes de:

> Desempenhar ações fundamentais nos valores estéticos, políticos e éticos; Atuar junto ao contexto social, levando-se em conta os seus valores culturais; Desempenhar atividades, considerando os direitos universais do homem e do meio ambiente; Atuar de maneira dinâmica, empreendedora e laboral, de modo a adaptar-se às novas situações do mundo produtivo.CEFET (2003, p.9)

Para MEDINA, o educador não faz parte das mudanças, mas é o próprio agente da transformação, pois independe da disciplina fazer parte ou não da grade curricular de qualquer escola. Está muito mais na capacidade do "fazer" do que de estar apenas cumprindo um conteúdo programático pré-estabelecido.

Pode-se dizer que o educador através da prática educacional além de ser transformador de atitudes e atos, pode e deve ser o transformador da reforma educacional, mostrando aos governantes e aos dirigentes educacionais que se pode fazer muito quando realmente se quer.

A educação é contínua e permanece na vida do sujeito para o resto da vida. A máxima socrática "sei que nada sei" nos leva a pensar que todo dia aprendemos e que a continuidade do aprendizado se faz ao longo da vida, pois nunca é tarde para aprendermos, desde que haja uma continuidade no interesse em preservar.

Convém contextualizar as empresas em termos ambientais, propiciar ações reguladoras e legislativas ágeis e racionais por parte dos governantes, gerando uma postura ambientalista que seja compatível com os objetivos das empresas. Agindo assim induz-se a uma situação em que a formação de recursos humanos para a gestão ambiental implica um conjunto de ações que afetarão os sistemas atuais de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Tais ações ocorrem com o objetivo de formar profissionais generalistas, aptos a dialogar e "criticar", a conduzir equipes multi e interdisciplinares, interagindo com as questões ambientais.

É dever de cada cidadão contribuir para a transformação da sociedade, trabalhando para a construção de um ambiente saudável, proporcionando melhor qualidade de vida para si e para as gerações futuras. Quanto à igualdade de acesso educacional, não se percebe um marco teórico para que possa acontecer, pois as medidas adotadas pelo governo de quotas para as classes sociais, não fazem com que se insira aquele cidadão ao meio, mas torna-o uma exceção, lembra-lhe sempre o fato de que não faz parte do contexto.

Para que haja uma sociedade justa, onde todos tenham direitos à educação, à saúde ao lazer, deve-se proporcionar condições para que todos possam estar inclusos nas escolas, faculdades e demais atividades inerentes aos mais favorecidos, considerados aqueles que têm melhores condições, que estão "predestinados" a terem as melhores escolas, o melhor local para morar, o melhor carro, entre outros privilégios.

As políticas públicas devem buscar alternativas que proporcionem aos menos favorecidos as mesmas condições, para aprender e ensinar nas escolas públicas e gratuitas, pois só assim terão as oportunidades de trabalho oferecidas por um mercado cada vez mais exigente.

Um programa educativo se efetiva com base em quatro passos fundamentais: co-

nhecer as reais necessidades educativas da população; estabelecer estratégias de ação e executá-las junto com a comunidade; avaliar o que foi feito; manter ao longo do tempo os ganhos conquistados e o entusiasmo para com a conservação do meio ambiente.

Em educação, se queremos que um indivíduo modifique suas atitudes, isto só será conseguido com a sua concordância e não em função de ameaças e promessas. O processo de compreensão das necessidades educativas de uma comunidade inclui uma noção mais precisa possível sobre seus costumes, valores, atitudes sociais, condição econômica e também sobre suas práticas em relação à saúde e seu meio ambiente.

Conforme LEFF (1998 p.314) *"Para reduzir as fontes de contaminação e os riscos ambientais, como também para eliminar a desnutrição da população, é necessário coordenar as políticas de saúde com as políticas de desenvolvimento"*.

Cabe ao educador, tornar o cidadão crítico, fazendo com que o educando emita sempre as suas opiniões, esteja sempre trabalhando em grupos, buscando alternativas para resolver problemas cotidianos. Através das atividades, o educando terá mais conhecimentos, poderá analisar, refletir e agir, ser capaz de discutir sobre determinados assuntos.

O educador pode transformar-se de transmissor acrítico, dono do saber; em sujeito crítico, construtor e pesquisador. Isto supõe abertura do professor e reconhecimento da necessidade de formação permanente.

Segundo LEFF(2002 p.36):

> "A interdisciplinaridade surge como uma necessidade prática de articulação do conhecimento, mas constitui um dos efeitos ideológicos mais importantes sobre o atual desenvolvimento das ciências, justamente por apresentar-se como o fundamento de uma articulação teórica. Fundada num princípio positivista do conhecimento".

Para as escolas que procuram introduzir a Educação Ambiental nos currículos, é necessário que se esclareça a interdisciplinaridade tanto nas ciências quanto na educação escolar, até para se alcançar à cooperação entre os docentes.

Para Morin (2000:36): *"o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido"*.

Os conhecimentos necessários aos professores de Ensino Fundamental ou Médio para que trabalhem com a dimensão ambiental não são diferentes dos exigidos para qualquer pesquisador na área. Todavia, é necessário que conheçam o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos para que possam organizar o trabalho coletivo de maneira produtiva.

Para Demo (2001 p. 83):

> "Uma das fontes mais evidentes da necessidade interdisciplinar encontra-se na artificialidade do olhar científico, compreendendo-se por isso a característica metodológica de trabalhar com um "objeto construído", não com a realidade imediata...porque a ciência age seletivamente, recortando o real em partes e dedicando-se a elas em si, o que redunda já na especialização. É limite porque, se, de um lado, podemos ver a parte em grandes profundidades, esta profundidade pode obscurecer o entendimento adequado do todo".

A interação ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural.

A interdisciplinaridade é uma filosofia que requer convicção e, o que é mais importante, colaboração; nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições. O mais importante é demonstrar e explicar que existem informações, conceitos e metodologias que são úteis em mais de uma disciplina, como é o caso da Educação Ambiental.

Conclusão

Uma estratégia para conservar o Meio Ambiente através do Desenvolvimento Sustentável requer como ponto central à percepção desse Meio Ambiente a partir dos interesses diretos das populações. Mas como saber os anseios da população se ela não tem voz, nem voto, junto às decisões de interesses políticos? É direito de todo cidadão ter qualidade de vida, um trabalho digno, escolas públicas que proporcionem as mesmas **condições** das escolas particulares, vagas suficientes para que possa cursar uma Instituição de Ensino Superior.

O que se percebe é que a cada dia as condições de pobreza imperam cada vez mais em grande parte na área rural e urbana do Estado do Amazonas. A chave para abordar os problemas ambientais ocasionados pelas invasões, pelo desemprego e pela baixa qualidade de vida da população é o atendimento das necessidades básicas das populações. Dessa forma somos levados a pensar na hierarquia das necessidades de Maslow (Chiavenato, 2000 p.320) em que o princípio básico para satisfazer as necessidades básicas é ter um emprego que lhe dê condições de sobrevivência, onde o alimento é fator primordial para sustentação da família.

Devido às condições socioeconômicas da maioria da população, percebe-se que as soluções para os problemas ambientais passam necessariamente pelas políticas de combate à pobreza e à miséria, e pelo investimento na Educação Ambiental, orientando a população a preservar o meio em que vivem.

Uma estratégia de Desenvolvimento Sustentável tem como ponto básico o crescimento econômico, distribuindo melhor a renda *per capita*, sendo fundamental para a melhoria das condições de vida da população. Todavia, reconhece-se que são necessários mecanismos que possam converter esse crescimento em benefício, especialmente, das camadas mais pobres da população.

Para caminhar nessa direção, além de respeitar e centrar os objetivos nas populações regionais, o Desenvolvimento Sustentável requer a consideração de vários outros aspectos e princípios. Um desses princípios é a participação comunitária, que é muito importante no planejamento e na implementação de programas e projetos com fundo social e/ou ambiental. As comunidades possuem sistemas de vida em harmonia e de certa forma uma cumplicidade com o Meio Ambiente, podendo prover condições iniciais para o sucesso de programas e projetos que venham a ser implementados pelos órgãos públicos e privados, proporcionando subsistências às mesmas.

É fundamental entender a cultura, as formas de vida e, principalmente, as formas específicas com que as populações nativas manejam os recursos naturais. O entendimento de sustentabilidade e das condições de ruptura dos sistemas manejados por essas populações é essencial para o planejamento de políticas ambientais.

Segundo Demo(2001 p. 88) *A interdisciplinaridade pode ser definida como a análise do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade.*

O compromisso com o Desenvolvimento Sustentável é de todos, independente de cor, classe social ou formação, pois não adianta ser omisso quando o prejuízo causado ao Meio Ambiente de certa forma irá atingir a todos.

Referências

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum.** 2 e. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Manual do Aluno.** Manaus: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. **Educação Ambiental.** Brasil, 2004.

FUNIBER, FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Brasil, 2004.

IBAMA, **Amazônia:** uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental. Brasília, 1994.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFF, Enrique: **Saber Ambiental.** Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 3.ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2004.

LINDNER, Edson. **Ecofilosofando Sobre o Ambiente.** Educação Ambiental, vários olhares e várias práticas. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2004

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Plano Diretor do Município.** Manaus, 2004.

RODRIGUES, Karem Adami. **Educação Ambiental:** vários olhares e várias práticas. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2004

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Educação Ambiental:** Curso Básico à Distância – Questões Ambientais, Conceitos, História, Problemas e Alternativas. 5v., 2ª edição. Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Juarez. **Constituição da república Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1988

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO SOBRE SABERES E PRÁTICAS AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ademar Vieira dos Santos[7] Evandro Ghedin[8]

RESUMO

Pesquisa com o objetivo de entender a concepção que os professores em formação do Curso Normal Superior do projeto PROFORMAR (programa de formação de professores) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) possuíam sobre meio ambiente, as problemáticas ambientais da atualidade e as suas práticas pedagógicas nas escolas públicas. A pesquisa se deu em duas etapas: antes e após o término do módulo de "Educação Ambiental". Com o propósito de entender se os conhecimentos e as novas práticas pedagógicas que os professores adquiririam, possibilitam aos seus aprendizes, construir meios para superar de forma racional as problemáticas ambientais que mais lhes incomodam. A pesquisa desenvolveu-se com a participação de trezentos professores, que responderam questionários com questões abertas e fechadas. Como resultado, foi possível observar que antes do módulo, aqueles docentes concebiam o meio ambiente como sendo uma questão exclusivamente ecológica. Possuíam uma representação antropocêntrica. Após o módulo, cinqüenta por cento dos docentes dizem ver o meio ambiente como sendo uma questão também socioambiental. Antes do módulo, setenta por cento disseram construir conteúdos a partir do cotidiano dos estudantes. Após o módulo, eles dizem ter descoberto muitas outras referências para trabalhar a questão ambiental. Na medida em que se procurou entender as representações e as práticas pedagógicas dos professores em formação, criou-se a possibilidade de construção de soluções para muitas das problemáticas ambientais, e a possibilidade de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para outras pesquisas no campo da educação ambiental.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Educação ambiental. Epistemologia ambiental.

Introdução

A pesquisa foi realizada na Escola Normal Superior com professores em formação do Curso Normal Superior (PROFORMAR) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O PROFORMAR é um curso de formação de

[7] Professor na UEA e na rede Pública estadual. Graduado em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestrando em Educação Ambiental pela Universidade de Lion.

[8] Orientador. Professor da UEA e FSDB. Licenciado em Filosofia. Especialista em Filosofia. Especialista em Antropologia na Amazônia. Mestre em Educação pela UFAM e Doutor em Filosofia da Educação pela USP.

professores em licenciatura plena, com habilitação para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental; é ainda destinado aos professores das redes estadual e municipal, portadores de diploma do curso de magistério, conforme art. 62 da lei 9.394 (LDB).

O curso funciona através de um circuito de TV com aulas transmitidas ao vivo diretamente dos estúdios da UEA instalado no prédio Samuel Benchimol na Rua Leonardo Malcher, no Bairro de Praça 14. As aulas são produzidas por uma equipe de professores doutores e mestres (chamados de professores titulares) e assistidas por professores em formação e mediadas por professores assistentes distribuídos um em cada sala de aula.

No edifício "Mário Ypiranga Monteiro" funcionavam, no período da pesquisa, quatorze (14) salas de aula com trinta e cinco (35) professores em formação em cada uma delas.

Os professores em formação dispõem de um material didático contendo os conteúdos da disciplina e, de modo geral, faziam-se três avaliações em cada módulo; duas provas objetivas com consulta e uma prova dissertativa, também com consulta, no final do oferecimento da disciplina. As salas onde os professores assistem aulas transmitidas do estúdio são equipadas com TV, vídeo, telefone e computadores conectados á uma central de atendimento chamada de "Call Center" através de satélite. Após cada aula, os professores desenvolvem uma atividade didática numa temática relacionada ao conteúdo ministrado. Na seqüência, os professores em formação, por vinte minutos, debatem, estudam e preparam material em relação ao conteúdo ou em relação às indicações dos professores titulares. Essas atividades são acompanhadas e orientadas pelos professores assistentes.

Os professores em formação são oriundos das várias zonas da cidade de Manaus e trabalham em diferentes escolas da periferia da cidade, interagindo com estudantes carentes que, nos bairros onde residem e nas escolas onde estudam, enfrentam problemas ambientais como: falta de alimentação, moradia, saneamento básico, transporte, lixões a céu aberto, violência dentro e fora da escolar, repetência escolar, falta de merenda escolar e outros. Além do mais, essas populações têm falta de conhecimentos relacionados ao meio ambiente que lhes possibilite enfrentar, de forma racional e crítica, as problemáticas ambientais e socioambientais pelas quais são desafiadas.

Essas problemáticas nos incomodaram e nos motivaram a elaborar um estudo com a finalidade de investigar e compreender a concepção dos professores em formação, em relação às questões ambientais antes de cursarem o módulo de Educação Ambiental no PROFORMAR e qual a dimensão epistemológica dos conteúdos de meio ambiente que trabalhavam com os seus alunos do Ensino Fundamental, antes de cursarem a disciplina de Educação Ambiental, como também estávamos interessados em saber a concepção que teriam sobre as questões ambientais e a dimensão epistemológica dos conteúdos que trabalham com os seus aprendizes após cursarem a disciplina de Educação Ambiental. Assim, buscamos entender se as formas como os professores em formação aprenderam os conteúdos das questões ambientais modificaram a concepção que possuíam sobre o meio ambiente, como também, a concepção sobre os tipos de conteúdos que vão construir com os seus aprendizes, e a forma como vão ensinar esses conteúdos, tendo-se em vista a urgente necessidade de oferecer aos estudantes das séries iniciais, conhecimentos ambientais que lhes possibilitem a formação de novas atitudes em relação ao meio ambiente e a construção de possibilidades de superação dos problemas ambientais e socioambientais globais e locais que lhes atingem.

O projeto de pesquisa tinha como objetivo analisar a concepção de meio ambiente,

a visão da problemática ambiental que possuíam os professores em formação, a forma como aprenderam as questões ambientais e a forma como abordam e ensinam os conteúdos das questões ambientais aos seus alunos do Ensino Fundamental antes de cursarem o módulo de educação ambiental. O projeto também objetivava analisar a concepção de Meio Ambiente, a forma de pensar a problemática ambiental, a dimensão social dos conteúdos e as mudanças na forma como os professores em formação podem abordar e trabalhar as questões ambientais após cursarem o módulo de educação ambiental.

A partir dos objetivos apresentados elaboramos questionários com questões abertas e fechadas e observamos práticas pedagógicas de professores(as) em formação com o propósito de entender as representações e as práticas escolares dos professores em relação ao meio ambiente.

A pesquisa se deu em duas fases: antes e após o módulo de Educação Ambiental desenvolvido no PROFORMAR.

1. Concepção de Meio Ambiente dos professores em formação antes de cursarem o módulo de Educação Ambiental

A concepção dos professores demonstrada nesse primeiro momento da pesquisa nos conduz à percepção da existência de um comportamento antropocêntrico daqueles profissionais em formação em relação à forma como concebem a questão ambiental e às suas práticas como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, isto porque supõem estarem eles no centro do meio ambiente, mas não se vêem como partícipes deste processo, consideram-se, alheios às suas próprias identidades.

É possível perceber que há por parte deles uma tendência em polarizar ou compartimentabilizar ecologicamente o meio ambiente, sempre excluindo o ser humano. Ignoram que o meio ambiente se constitui não só do meio geográfico, biológico ou ecológico, mas também do meio cósmico e do social, com todas as suas instituições, com suas problemáticas, com suas culturas e seus valores.

Na convivência com os professores em formação e na observação do pesquisador, este tipo de comportamento se deve ao fato das inúmeras dúvidas que os professores em formação demonstraram possuir sobre a questão ambiental, pois muitos se demonstraram tímidos ao receber o questionário e até se desculparam dizendo que não possuíam muitos conhecimentos sobre esse assunto e que iam responder da maneira que sabiam.

A postura dos professores em formação demonstrada nesse primeiro momento da pesquisa é preocupante e se deve a concepção conservacionista biológica tradicional que ao longo da história tem dominado o pensamento ambiental no Brasil.

O desafio está em repensar a educação ambiental em sua totalidade, enfrentando assim, a fragmentação e o tradicionalismo biológico e ecológico, que permeiam o pensamento ambiental. Para isto, é mister a construção de um novo modelo epistemológico pensado a partir da história, da estrutura de classe e da cultura dos cidadãos, e que lhes sirva de fundamento na construção de uma concepção ambiental que possa dar conta da complexidade na sua totalidade, em que os sujeitos possam se incluir, libertando-se de uma vida reprodutora, percebendo que existem possibilidades de construir alternativas na sua própria realidade.

> A ciência moderna, nascida com Newton, Copérnico e Galileu Galilei, não soube o que fazer da complexidade. A estratégia foi reduzir o complexo ao simples. Por exemplo, ao contemplar a natureza, ao invés de analisar a teia de relações complexas existentes, os cientistas tudo compartimenta-

> ram e isolaram. Assim, começaram a estudar só as rochas, ou só as florestas, ou só os animais, ou só os seres humanos. E, nos seres humanos, só os olhos, só o coração, só os ossos, etc, Desse estudo, nasceram os vários saberes particulares e as várias especialidades. Ganhou-se em detalhe, mas perdeu-se a totalidade (BOFF, 1995, p.59).

A concepção fragmentada dos professores sobre meio ambiente pode resultar em impedimento de muitas conquistas ambientais e socioambientais há tempo sonhada pela sociedade amazonense como: desenvolvimento sustentável e, por conseguinte a emancipação social, visto que o conhecimento ambiental que lhes foi oferecido não lhes possibilitou uma compreensão mais holística do que é meio ambiente.

2. Concepções sobre a problemática ambiental na visão dos docentes pesquisados

Percebe-se que existia muita insegurança por parte daqueles docentes no momento de expor suas concepções sobre a problemática ambiental. Ao analisarmos as especificações dos que afirmam que a questão é socioambiental, verificamos que (72%) setenta e dois por cento daqueles mesmos docentes se contradizem ao afirmar que a questão ambiental é uma problemática de preservação e conservação do espaço natural. Continuam assim se excluindo, apontando o meio ambiente como algo lá adiante, como um problema dos outros.

Esses professores em formação não conseguiram perceber que são parte de um problema, que de certo modo, não conseguiram conceituar e ainda têm dificuldade em entender, em virtude da sua complexidade na atualidade. Superar essa visão ultrapassada requer o compromisso dos educadores, no sentido de construir bases epistemológicas fundamentadas nas ciências sociais, de modo que se possa explicar a complexidade atual, que na realidade não é ecológica, e sim socioambiental.

> A questão ambiental é uma problemática de caráter eminentemente social: esta foi atravessada por um conjunto de processos sociais. Entretanto, as ciências sociais não transformaram seus conceitos, métodos e paradigmas teóricos para abordar as relações entre processos sociais e mudanças ambientais emergentes (LEFF, 2002, p. 111).

Transformar os conceitos, métodos e paradigmas teóricos das ciências sociais, no sentido de explicar as problemáticas socioambientais significa construir uma nova racionalidade ambiental. Processo que requer reflexão, pesquisa, produção teórica, desenvolvimento tecnológico, mudanças institucionais, transformação cultural, social e política, e isto sem dúvida, depende de certo modo do tipo de conhecimento ambiental que possuem os professores e as professoras, e da forma como aprenderam os conhecimentos e como ensinam.

3. Os conhecimentos de Meio Ambiente dos professores em formação antes de cursarem o módulo de Educação Ambiental

Ao analisarmos os resultados percebemos que livros, jornais e revista são as fontes mais procuradas pelos professores em formação. Contudo, ao perguntarmos de onde buscavam conteúdos para trabalhar com os seus alunos, a maioria deles afirmou que os retiram apenas de jornais, revistas e do cotidiano dos alunos.

Os jornais e as revistas são importantes, mas os professores precisam estar conscientes de que precisam buscar leituras mais específicas que estão dispostas nos próprios livros, na internet, suplementos impressos

e outros, como também precisam que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições para participar de eventos tipo: palestras e seminários.

O que mais preocupou foi o fato de descobrimos que muitos daqueles professores em formação não possuíam o menor conhecimento sobre o acervo de educação ambiental existente na própria biblioteca da Escola Normal Superior onde estudam. Para trabalharem a questão ambiental a partir do cotidiano dos estudantes é indiscutivelmente necessário que os professores tenham conhecimentos ambientais mais significativos encontrados nos livros didáticos, considerando-se a necessidade que se tem de sociabilizar os saberes ambientais já elaborados a realidade ambiental dos estudantes, com a finalidade de transformar esses saberes do senso comum em conhecimentos ambientais científicos capazes de oferecer respostas racionais às diferentes problemáticas ambientais e socioambientais vividas pelos estudantes e pela sociedade amazonense.

> O conhecimento, portanto, não é produto da subjetividade, mas da realidade; não é neutro, mas histórico e socialmente determinado. A atividade do sujeito cognoscente não é arbitrária, nem pode ser totalmente livre, porque parte da realidade, que lhe impõe condicionantes (biológicos, culturais, de classe) (SAVIANI, 1998, p.46 - 7).

Qualquer literatura, curso ou palestra relacionados à questão ambiental podem ser considerados uma boa forma de estudar e aprender sobre meio ambienta. A complexidade que envolve essa questão exige por parte dos professores, maior esforço e reflexão no sentido de buscar de maneira concreta conhecimentos ambientais mais abrangentes e nas diferentes fontes e formas de linguagem e representações da leitura do mundo que não estão restritos apenas às disciplinas escolares, ou em alguns poucos livros e revistas.

> O saber ambiental não emerge de uma organização sistêmica dos conhecimentos atuais. Este se gesta por meio da transformação de um conjunto de paradigmas do conhecimento e de formação ideológicas, a partir de uma problemática social que os questiona e os ultrapassa (LEFF, 2002, p. 163).

Assim, entende-se que, pela sua complexidade, a questão ambiental atravessa as ciências e os saberes, exigindo, portanto, dos professores e demais pessoas envolvidas, a capacidade de mais leituras e, por conseguinte a construção de novas estratégias conceituais, teóricas e políticas em relação a esse assunto.

4. Conteúdos que trabalhavam os professores em formação em suas práticas educativas antes de cursarem o módulo de Educação Ambiental

Vários professores em formação afirmam construir conteúdos do cotidiano para trabalhar com os seus aprendizes, mas as suas leituras se concentram em torno de periódicos semanais. Poucos leram livros sobre as questões ambientais e nenhum demonstrou conhecer as abordagens postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação às questões ambientais. Em conseqüência disso, não conseguem deixar explícito as metodologias e as pedagogias que utilizam para transformar o cotidiano em conhecimentos ambientais metódicos e significativos para os estudantes.

No nosso entendimento não basta apenas levar os estudantes para conhecer as adjacências da escola. É necessário que o professor possua fundamentos concretos, suficientes para esclarecer o estudante em relação as paisagens e os problemas visto

durante as aulas prática e a partir dessa interação possa conduzir o discente a refletir de forma crítica sobre as problemáticas ambientais e socioambientais que lhes cercam e, por conseguinte consigam individualmente e coletivamente encontrar soluções para aquelas problemáticas que mais lhes incomodam.

Isto nos levou a perceber que a Nova LDB Lei n. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais proporcionaram certa autonomia para que as escolas possam trabalhar a questão ambiental de forma interdisciplinar, mas nem a escola e nem os professores estavam preparados para interagir dentro da nova compreensão, concretizando-a na prática. Um exemplo disso é a grande dificuldade que os gestores, pedagogos e professores têm em construir, de forma interdisciplinar, os seus projetos políticos pedagógicos e os seus planos de ensino. Em parte, isto se deve à falta de condições salariais, pedagógicas e políticas, resultado de um fenômeno que tem feito com que as reformas educacionais brasileiras de certo modo permaneçam apenas no plano real.

Dentro da nova visão de meio ambiente, exige-se que o professor seja:

> Um novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentidos, pois ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (GADOTTI, 1999, p. 45).

Percebe-se, portanto, que os professores estão curiosos em relação ao meio ambiente até tentam construir conteúdos e praticar atividades relacionadas com as questões ambientais, mais lhes falta algo mais importante, conhecer o assunto de forma mais abrangente e condições pedagógicas que facilitem o estudo desse tipo de assunto. "Isso só se tornará possível na perspectiva de se consolidarem como sujeitos da produção e se apropriarem de sua realidade por meio de uma ação coletiva em um processo de mobilização, reflexão ação" (RUSCHEINSKY, 2002 p. 76).

5. Metodologias utilizadas pelos professores antes de cursarem o módulo de Educação Ambiental

Conhecer bem o assunto que ensina e saber definir metodologias significativas de trabalho são princípios básicos indispensáveis que o professor precisa possuir para poder proporcionar nos estudantes a aprendizagem de qualquer conteúdo.

Uma grande maioria dos professores em formação afirmou trabalhar as questões ambientais de forma transversal e interdisciplinar, mas, ao especificarem as suas respostas, aqueles professores mostraram-se confusos em relação aos significados, às dimensões e às práticas desses enfoques, deixando claro ao mesmo tempo, que trabalham esses assuntos isoladamente nas diferentes disciplinas.

O caráter transversal da educação ambiental se apresenta em três dimensões no âmbito formal; a saber: conceitual, institucional e pedagógico. Neste sentido define-se que a educação ambiental deve estar presente em todas as matérias ou áreas de conhecimento do currículo escolar e também na organização dos conteúdos e da aprendizagem.

Do ponto de vista conceitual, entendemos que o meio ambiente não pode ser reduzido apenas às questões que afetam a biosfera ou relacionadas somente com as mudanças climáticas, com a devastação das florestas, com a contaminação das águas ou com a extinção de inúmeras espécies de animais, mas que ao mesmo tempo envolve

também as relações políticas, econômicas e culturais, configurando-se assim a chamada sociosfera. É nesse âmbito que se originam os fenômenos que denominamos de problemas ambientais, além de outros, como os de saúde, consumo e até de discriminação em razão de raça e sexo.

Para entender e trabalhar a problemática ambiental ou socioambiental de forma transversal, precisamos também entender como se dá a distribuição dos alimentos, os problemas demográficos, o funcionamento do sistema econômico atual. Pois, como já dissemos, todas essas questões envolvem a problemática ambiental.

A dimensão institucional da transversalidade se define pela tomada de consciência das instituições políticas, no sentido de criar planos nacionais, estaduais e municipais de meio ambiente e estratégias de viabilização da educação ambiental.

A dimensão pedagógica, ou de desenvolvimento curricular, tem por objetivo proporcionar à escola e às novas gerações a formação de novos valores e novas atitudes que estão na base da educação ambiental, como também aos novos conceitos e procedimentos complexos que se desenvolvem no seio da problemática ambiental e do novo paradigma ambientalista.

Mas por outro lado muitos autores reconhecem que existe uma série de insuficiências da transversalidade, entre elas a,

> (...) carência de um sistema conceitual de referências que organize e integre os conteúdos, na ausência de um contexto que permita que os professores e as professoras desenvolvam esses sistemas conceituais e na aceitação implícita de uma organização vertical do currículo (PRADO, p. 87).

Desse modo, somos levados a entender que a prática da transversalidade em relação à questão ambiental deve resultar de um funcionamento sólido entre a tripla dimensão da transversalidade da educação ambiental. Significa, então, dizer que não haverá evolução da dimensão pedagógica se não houver progresso da dimensão conceitual e se os professores e a sociedade continuarem percebendo a questão ambiental apenas nos seus aspectos ecológico e de preservação, e se não conseguem perceber os aspectos socioambientais. Também não haverá desenvolvimento da dimensão pedagógica se não existir um Plano Nacional de Meio Ambiente, se o sistema educacional não criar estratégias capazes de implementar a educação ambiental, oferecendo condições para que os professores possam estudar e, por conseguinte melhorarem as suas práticas de ensino, tanto dentro como fora da escola.

Portanto, a transversalidade é um processo que deve ser construído. Dessa construção deve resultar uma nova mentalidade em torno do conceito de meio ambiente, nova mentalidade política e uma nova prática dos professores e da sociedade em relação à questão ambiental. Significa dizer que a transversalidade só se torna possível se se estender desde a lei até ao programa de estudos, representando o contexto institucional, que compreende desde uma formulação constitucional até uma lei de reforma educativa.

Para isto, os conteúdos ensinados pelos professores devem ser construídos e definidos por três características:

- devem ser conteúdos surgidos da própria realidade dos alunos. Mas, para que as mudanças possam acontecer, faz-se necessário que os professores e os discentes sejam capazes de transformar as suas realidades cotidianas em conhecimentos científicos, que saibam fazer o caminho de volta ao cotidiano e ao científico, numa constante ressignificação dos seus problemas sociais;
- são conteúdos elaborados a partir de uma profunda análise compreensiva da realidade em que vive a comunidade, de

modo a levar os sujeitos envolvidos no contexto à aquisição de novas atitudes em relação ao meio ambiente, e, por conseguinte consigam melhorar as suas realidades;

- os conteúdos devem ser construídos dentro das diferentes áreas curriculares, não de forma artificial, mas como parte concreta do planejamento de ensino e aprendizagem servindo de ponte com a realidade, e com os problemas sociais que envolvem a sociedade; Como mostramos na figura abaixo.

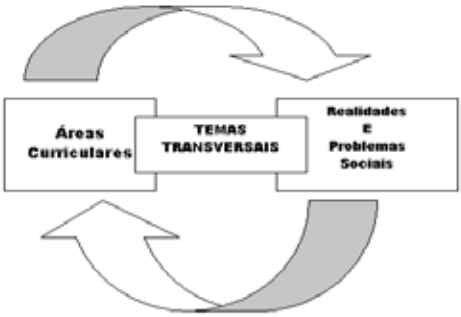

Ilustração 1: Temas transversais sobre meio ambiente e educação

As discussões feitas em torno dos temas transversais nos levaram a entender que o trabalho interdisciplinar em relação ao meio ambiente só pode acontecer de forma concreta a partir da forma como os professores entendem e trabalham esse tipo de assunto na forma transversal.

A problemática ambiental da forma complexa como se apresenta exige a integração das diversas disciplinas científicas e técnicas como meio de encontrar explicações e sua resolução.

> A interdisciplinaridade, portanto, é a forma de superar a visão fragmentada do currículo como "somatório ou confluência de algumas poucas imbricações, formadas quase sempre em torno de disciplinas nucleares, que indiquem a 'espinha dorsal' de cada curso" E de superar a tendência à hierarquização das disciplinas segundo sua suposta maior ou menor importância (SAVIANI, 1998, p. 42).

A complexidade que envolve a questão ambiental atual exige que os professores entendam e trabalhem os conhecimentos ambientais de forma interdisciplinar, pois entendemos ser esta a filosofia de trabalho capaz de oferecer aos dicentes uma nova dimensão epistemológica da questão ambiental, a partir da qual professores e estudantes possam romper de forma crítica os limites existentes entre as disciplinas, ampliando os seus conhecimentos e as suas visões de mundo. Numa idéia interdisciplinar, torna-se evidente a necessidade de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual no qual as várias disciplinas sejam vista como recursos a serviço de um objetivo central (ORTIZ, 2004 p. 88).

Entendemos também que este processo não se dá de forma imediata, é uma prática construída a partir das nossas vivências, da postura que assumimos e da atitude que tomam em relação aos problemas ambientais que incomodam a sociedade.

Abordar a interdisciplinaridade como atitude supõe entender que ela exige e ao mesmo tempo, permite:

- que professores e estudantes superem as suas visões fragmentadas que colocam barreiras entre as disciplinas, entre os diferentes conhecimentos;
- que professores, estudantes e a sociedade de modo geral precisam estar dispostos para romper barreiras nas suas diferentes funções, como também precisam estar dispostos a modificar seus antigos hábitos ambientais;
- que os professores estejam engajados pessoalmente, isto é, tenham convicção política do tipo de homem e de mulher que pretendem formar para sua sociedade e também estejam dispostos a aceitar os limites do próprio saber e abertos para acolher contribuições de outras disciplinas, visto que ninguém jamais domina

todos os conhecimentos;

- que professores e estudantes superem as suas individualidades, que possam trabalhar em prol da coletividade e numa constante forma dialogal possam superar as problemáticas ambientais e socioambientais dos seus dia-a-dia;
- que professores e estudantes estejam dispostos ao exercício da dúvida, não no sentido de desacreditar em todo o conhecimento ambiental que já está posto à sociedade, mas acreditar que é possível sociabilizar os saberes já elaborados e construir novos conhecimentos. Para isto, ambos precisam cultivar a curiosidade, pois é um dos requisitos básicos para que estejam sempre desejosos pala prática da pesquisa e pela descoberta, conscientes da necessidade que se tem de formar o homem na sua totalidade, na sua essência, como um "ser no mundo" sujeito capaz de construir os seus próprios destinos dentro do processo de complexidade que envolve a sociedade local.

> O problema da complexidade joga-se em várias frentes, vários terrenos. O pensamento complexo deve preencher várias condições para ser complexo: deve ligar o objeto ao sujeito e ao seu ambiente; deve considerar o objeto, não como objeto, mas como sistema organizado levando os problemas complexos da organização. Deve respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas. Deve trabalhar – dialogar com a incerteza, com o irracionalizável. Não deve desintegrar o mundo dos fenômenos, mas tentar dar conta dele multilando-o o menos possível (IZABEL, apud, MORIN, 2003 p. 244).

O jogo da complexidade se coloca como um enorme e constante desafio aos professores em formação, pois precisam, urgentemente, refletir sobre a forma como estão construindo os conteúdos, trabalhando e avaliando as questões ambientais com os estudantes, considerando-se que construir conteúdo, trabalhar e avaliar novos saberes numa sociedade complexa globalizada significa destruir conhecimentos universais concebidos como prontos e acabados. Isso, sem dúvida, deve influenciar nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, que precisam estar habilitados e, ao mesmo tempo, precisam ter autonomia para lidar com diferentes fórmulas de jogar com os conhecimentos que ensinam. Isso também influenciará no comportamento dos estudantes que até então possuíam uma cultura a, b ou c em relação ao meio ambiente, isto é, estavam habituados a receber os conhecimentos de forma aleatória, sem questionar a utilidade destes nas suas vidas cotidianas.

Por outro lado, precisamos entender que reservas naturais amazônicas estão sendo exploradas de forma indiscriminada. De certo modo, isto tem gerado um comprometimento não somente dos aspectos físicos ou biológicos, mas principalmente dos fatores sociais, econômicos e políticos da região.

Diante disso, entende-se que o ambiente, principalmente o amazônico, não pode ser considerado objeto de estudo de uma disciplina, isolado de outros fatores. Ele deve ser abordado a partir de uma dimensão holística, capaz de sustentar todas as atividades da Educação Ambiental, de modo a envolver e impulsionar os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos que habitam na Região Amazônica.

Por este motivo, entende-se que o trabalho com temas geradores pode contribuir em muito na construção de uma mentalidade transformadora em relação ao meio ambiente:

> Porém, é necessário que esse trabalho seja executado de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade busca construir uma realidade multifacetária, porém homogenia, cujas perspectivas são o reflexo das luzes que sobre ela projetam os diferentes enfoques disciplinares (LEFF, 2002, p.182).

Dessa forma, o trabalho dos professores com os conteúdos dos temas geradores se tornará menos árduo, possibilitando maior

habilidade no jogo com os conteúdos ambientais, entres as diferentes disciplinas e os diferentes docentes.

Assim, os professores e as professoras do Ensino Fundamental poderão propor temas geradores de acordo com o contexto ambiental e socioambiental amazônico.

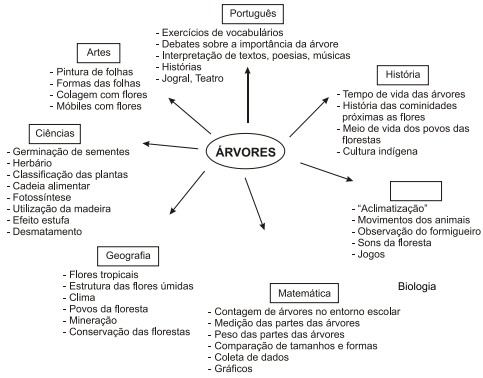

Ilustração 2: Atividades interdisciplinares com temas geradores. Fonte. Sato, 2000, p. 45

Essa prática é de fundamental importância para o estudo do meio ambiente, por deixa clara a relação que existe entre temas geradores e interdisciplinaridade. Significa dizer que é impossível trabalhar com temas geradores, de modo a causar transformação das concepções tradicionais até então existentes, sem utilizar-se da interdisciplinaridade. "A utilização de temas geradores promove a interdisciplinaridade e a desmistificação de que o ambiente somente pode ser trabalhado nas áreas de Ciências, Biologia ou Geografia" (SATO 2003, p. 45).

Portanto, a interdisciplinaridade se torna relevante no trabalho com temas geradores considerando-se que de acordo com Fazenda (2000) "é uma Filosofia da Educação". Assim, entende-se que a partir dos vínculos interdisciplinares estabelecidos entre as disciplinas, torna-se possível aos estudantes e professores maior sensibilização e envolvimento com a questão ambiental, permitindo a todos refletirem e perceberem a íntima relação existente entre as suas próprias atividades como seres humanos e o ambiente, superando dessa forma as ignorâncias e as informações inadequadas que possuem em relação à questão ambiental. Conseqüentemente, procedimento faz com que todos se sintam motivados para, de forma coletiva, buscar soluções efetivas para os problemas ambientais e para o desenvolvimento sustentável dos povos da Amazônia.

6. A concepção dos professores sobre Meio Ambiente após cursarem o módulo de Educação Ambiental

Ao contrário da primeira fase, em que os professores em formação assumiram uma posição antropocêntrica em relação ao meio ambiente, agora a maioria passou a assumir uma postura biocêntrica. Nesta concepção, os seres humanos percebem-se indissociáveis de seu entorno, compartilhando-o com os demais seres vivos, e aos quais se unem por interesses comuns, isto é, as pessoas não estão alheias aos seus entornos, como também não estão excluídas dos seus princípios de identidade.

A mudança de concepção dos professores em relação à questão ambiental se deve aos conteúdos e às metodologias utilizadas pelos professores titulares na ministração do módulo de Educação ambiental.

O fato de terem mudado é muito importante diante da urgente necessidade que se tem de desconstruir a racionalidade capitalista dominante que dá conta de todas as ordens sociais na atualidade e a continuação da construção de uma nova racionalidade ambiental que dê conta da problemática ambiental do nosso povo na sua forma real.

Assim entendemos que a compreensão da estrutura socioambiental, como também os aspectos históricos são componentes

importantes, principalmente no momento de planejamento das ações e atividades ambientais. Não é suficiente a construção de ótimas pesquisas e excelentes relatórios das problemáticas socioambientais se grande parte da população inclusive muitos professores, não possuem uma compreensão formada sobre o significado de meio ambiente. Pois só podem valorizar a questão ambiental a partir do momento que podem também entendê-la.

Isto remete aos professores e à educação ambiental a necessidade de encontrar fórmulas através das quais as pessoas possam se tornar esclarecidas e, assim, poderem de forma consciente e cidadã, opinarem sobre projetos de meio ambiente que possam modificar as suas vidas e de suas comunidades.

Diante disso, precisamos, de forma urgente, ensinar as nossas crianças que o meio ambiente não se resume apenas aos fatores que nos rodeiam como entendiam os professores no início desta pesquisa.

O meio ambiente se constitui também do processo histórico e cultural que a humanidade vem construindo ao longo do tempo. Isto se coloca como uma importante necessidade que cada sujeito da sociedade tem de se perceber como parte do meio ambiente. Pois entendemos que toda e qualquer mudança de atitude a ser tomada pelos indivíduos em relação às problemáticas socioambientais que lhes incomodam como: a exclusão social, as explorações indevidas dos recursos naturais, elas só poderão acontecer de forma concreta a partir do momento em que esses indivíduos se sintam e se vejam como parte integrante do meio ambiente e, de forma harmoniosa com a natureza, possam traçar os seus planos ambientais de sustentabilidade.

Acreditamos que essa nova postura possa contribuir profundamente na construção de novos paradigmas de desenvolvimento, tendo como princípios norteadores a eqüidade política, econômica, social e a prática constante do desenvolvimento sustentável, sem o qual nos parece ser impossível conceber melhores condições de sobrevivências para os amazônidas que vivem em condições de excluídos ou abaixo da linha de pobreza. Uma realidade que se contrasta com um potencial de riquezas que não se pode encontrar em outros lugares do mundo. "O Amazonas é uma Região com dimensão continental, com imensa diversidade cultural e um enorme potencial de riquezas naturais" (VIEIRA, 2005, p. 15).

Essa abordagem se torna relevante por entendermos que os professores em formação são sujeitos diretamente envolvidos com o processo de transformação e desenvolvimento dessa Região, portanto, o conhecimento ambiental que estão adquirindo, e as suas práticas pedagógicas precisam necessariamente ser trabalhadas a partir dessas perspectivas. Por entendermos, que conhecimento "é essência humana", isto é, só se produz conhecimento para atender as necessidades dos homens. Portanto, entendemos que não podemos produzir conhecimento ambiental na Amazônia ignorando o desenvolvimento sustentável do próprio ser humano que aqui vive.

7. A influência do módulo de Educação Ambiental na forma dos professores perceberem as problemáticas ambientais

Diante dos resultados obtidos, observou-se que, em relação à primeira fase da pesquisa, houve considerável mudança na forma de os professores em formação conceberem as problemáticas ambientais da atualidade.

Os conteúdos da disciplina, as metodologias, a forma como estes foram trabalhados, todo o processo foi construído com o

propósito de possibilitar aos professores em formação construírem uma nova forma de pensar a problemática ambiental. Porém ficou evidente que o tradicionalismo ambiental, o ecologismo e o conservadorismo ainda dominam as práticas educacionais e a forma daqueles profissionais conceberem o meio ambiente, como também a pouca convivência que possuíam com esse tipo de assunto e com a nova legislação de educação ambiental. Isto fica patente quando alguns professores afirmam que a disciplina não causou mudanças em suas vidas profissionais, quando quarenta e cinco daqueles docentes demonstram não ter um pensar mais definido sobre a problemática ambiental e até resistem em mudar as concepções e as suas práticas ambientais. Este fenômeno se deve ao fato do pouco conhecimento que os professores em formação possuíam sobre esse assunto.

Isto, de certo modo, impede a construção e a reconstrução de valores, hábitos e novas atitudes frente às problemáticas ecológicas e socioambientais que incomodam a sociedade global e local. Mas mesmo assim, é possível "que existe uma luz no fim do túnel", basta refletir sobre a resposta que esses últimos deram: "Descobri que posso melhorar a minha colaboração com a questão ambiental". Isto nos faz perceber que os professores que deram essas respostas, apesar de não terem adquirido um pensar mais amplo sobre o meio ambiente no decorrer do curso, de alguma forma os conteúdos trabalhados no módulo lhes incomodaram, levando-os a descobrir que precisam estudar mais sobre a questão ambiental e participar de forma ativa das problemáticas ambientais.

"Deve haver uma outra forma de desenvolvimento, que não seja esta de devastar a natureza". Os professores que fizeram esses comentários demonstraram estar com dúvida em relação ao meio ambiente. Significa que não conseguiram formar um pensamento mais concreto sobre uma outra forma de desenvolvimento ambiental, mas desconfiam que deve existir uma outra forma. Isto a nosso ver é de fundamental importância na trajetória acadêmica de qualquer estudante, pois é a partir do momento que se passa a desconfiar que existe algo errado, é que as pessoas buscam conhecer e, por conseguinte tentar corrigir o erro.

Por último, alguns professores dizem que: "devem olhar a questão ambiental de forma mais criteriosa". Para esses professores, o módulo de educação ambiental não lhes possibilitou mudanças mais concretas nas suas formas de pensar o meio ambiente; no entanto, eles descobriram que devem olhar o assunto de forma mais criteriosa. Isto nos leva a entender que o módulo de educação ambiental levou os próprios professores a refletir no sentido de buscar mais conhecimentos e novas metodologias para trabalhar a questão ambiental.

Entendemos que a problemática ambiental, da forma complexa como se apresenta, exige por parte não só dos professores, mas de toda a sociedade, um esforço maior no sentido de pensar o meio ambiente a partir de bases teóricas mais concretas, que, de acordo com os contextos ou paradigmas culturais, possibilitem aos sujeitos a construção de novos saberes e, por conseguinte a modernização dos projetos educativos.

> Pensar a complexidade ambiental situa-se na dimensão do "por pensar", mas que apenas se torna pensável a partir do já pensado. É um pensamento que se constrói mediante estratégias de reapropriação do mundo; é uma compreensão que segue as trilhas do ser com a natureza, de uma complexificação ôntica e epistemológica, das hibridizações do real, das articulações do conhecimento e do diálogo de saberes. A complexidade ambiental inscreve-se no terreno do poder que atravessa todo saber, do ser que sustenta todo saber e do saber que configura identidades diferenciadas. (LEFF, 2002 p. 221-22).

O que não se pode deixar de considerar neste trabalho é que somente no PROFOR-

MAR é que os professores em formação tiveram os primeiros contatos com a questão ambiental da forma complexa como esta se apresenta, com as teorias críticas, sem as quais se torna impossível encontrar respostas para as problemáticas ambientais. Portanto, estão começando a construírem as suas formas de pensar a questão ambiental.

8. A contribuição do módulo de Educação Ambiental para a formação dos professores

Para 99% dos professores em formação, o módulo de Educação Ambiental possibilitou maior segurança em relação à questão ambiental.

O fato de os professores em formação estarem mais seguros sobre a questão ambiental e terem ampliado as suas visões sobre essa problemática pode ser considerado como uma grande contribuição do módulo de Educação Ambiental, na formação daqueles profissionais, considerando-se que na primeira fase da pesquisa a maioria daqueles discentes demonstraram total insegurança ao receberem o questionário abordando a questão ambiental.

Em torno de 100% deles diziam saber poucas coisas sobre esse assunto, motivo pelos quais muitos professores responderam as questões baseando-se apenas no senso comum, numa demonstração própria de que possuíam poucos conhecimentos sobre a nova legislação ambiental. A Constituição Brasileira, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei n. 394/96. Também demonstraram ter poucos conhecimentos sobre transversalidade e interdisciplinaridade, pois em nosso entender, a falta desses saberes dificulta, em grande parte, a construção de uma compreensão real e racional dos professores em relação à questão ambiental, como também dificulta a forma daqueles profissionais trabalharem esse tipo de conteúdo com os seus aprendizes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa falta de compreensão da problemática ambiental, como também a compreensão fragmentada do saber ambienta, é a causa porque um grande número de professores se deteve em responder coisas que não estavam relacionadas com o assunto, onde apenas 1% foi capaz de afirmar que a disciplina em nada mudou na sua formação.

9. Temáticas trabalhadas pelos professores em formação na conclusão do módulo de Educação Ambiental

As temáticas escolhidas pelos professores em formação nos causaram supressas, A maioria optou trabalhar com aquelas relacionadas à preservação dos igarapés poluídos da cidade de Manaus a coleta e reciclagem do lixo nas escolas de Ensino Fundamental. Este fenômeno se estendeu por todas as salas de aulas do projeto PROFORMAR, incluindo a sala do próprio professor responsável pela pesquisa. Cerca de 70% dos trabalhos práticos abordaram os aspectos de preservação, e conservação, apesar das insistentes intervenções do pesquisador com a finalidade de esclarecer aos professores em formação que a questão ambiental não se restringe apenas aos problemas de conservação e preservação, e que não poderiam deixar de abordar a problemática socioambiental que envolve a sociedade amazonense.

Diante dessa panorâmica, observa-se que os professores mudaram, de certa forma os seus discursos em relação à problemática ambiental, pois em momentos anteriores da pesquisas muitos docentes chegaram a afirmar que o módulo de educação ambiental mudou as suas maneiras de ver a problemá-

tica ambiental. Agora podiam perceber essa problemática não só como uma questão de preservação e conservação, mas como uma questão socioambiental. Mas, como acabamos de constatar, essa postura não é assumida na prática pelos professores em formação, ficando assim caracterizado que muitos ainda resistem ao processo de mudança.

Isto nos faz perceber que a mudança nas práticas dos professores em formação, em relação à problemática ambiental, não pode ser vista como um fenômeno que deve acontecer do dia para a noite, isto é, após o término da disciplina educação ambiental ou de um único trabalho prático de meio ambiente.

A mudança nas práticas ambientais dos professores e uma visão mais holística sobre esse assunto não surgirá casualmente, devem ser construídas a partir da capacidade e disponibilidade reflexiva que os professores devem adquirir, nas pesquisas e em outras experiências concretas que aqueles profissionais devem desenvolver nas suas próprias trajetórias docentes com a problemática ambiental.

> A reflexibilidade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (LIBÂNEO, 2002, p. 56).

Em nosso entendimento, nesse momento, a pesquisa é de fundamental importância para o entendimento da questão ambiental. A reflexão e a ação devem permear o fazer científico e acadêmico dos professores, fazendo com que os mesmos possam ver a educação ambiental como uma nova filosofia de vida. Não como uma educação apenas ecológica que se limite a buscar conhecimentos das relações entre seres vivos e seu ambiente natural, e com isso tente explicar o meio ambiente de forma parcial. Não como uma atividade ocasional que, por um curto espaço de tempo, coloque as crianças em contato com a natureza. Não como mais uma disciplina a ser inserida nos currículo de suas escolas que com o tempo possa se perder nos inúmeros compartimentos de suas práticas cartesianas. Deve sem dúvida, ser um trabalho interdisciplinar, construído a partir de uma ação mútua entre pesquisadores naturais e socioambientais, que amplie e enriqueça as ciências ambientais e tenha o propósito de organizar os indivíduos em seu coletivo e o coletivo em sua história. "É importante criar novas perspectivas diante dos desafios que o contexto social apresenta" (LAURIA, 2006, p. 171).

10. A influência do módulo de Educação Ambiental na prática dos professores em formação

Após cursarem o módulo de Educação Ambiental alguns professores:

- "Ampliaram o conhecimento e a consciência crítica em relação à questão ambiental".
- "Podem trabalhar a preservação da natureza de forma dialogal".
- "Despertaram para a necessidade da pesquisa e de uma maior atuação em relação à educação ambiental".
- "Descobriram que é possível trabalhar a questão ambiental de forma interdisciplinar".

Sentiram-se mais seguro para trabalhar a questão ambiental.

Ao comparamos as mudanças ocorridas na forma de pensar e trabalhar as questões ambientais propostas pelos professores na fase anterior da pesquisa

observamos que eles mudaram consideravelmente, não o quanto esperávamos. Ao mesmo tempo observamos também que o campo de atuação da educação ambiental avançou. Resultado disto é a própria realização do módulo de educação ambiental no projeto PROFORMAR.

Isto remete um desafio aos fazeres pedagógicos dos professores, pois precisam estar capacitados coletivamente para se engajarem em novas linhas de atuação, para construir conteúdos e novas formas de agir com os seus alunos das séries iniciais e com a sociedade de modo geral em relação ao meio ambiente que mesmo diante de perspectivas não muito promissoras nos possibilite a conquista de novos horizontes.

A educação ambiental é um dos componentes curriculares do Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas e foi ministrado com a finalidade de oferecer aos professores em formação do projeto PROFORMAR conhecimentos ambientais que possibilite aqueles docentes à superação da forma tradicional que antes possuíam de ver e de se relacionar com o meio ambiente, visto que a maioria concebia o meio ambiente apenas no seu aspecto de conservação e preservação, e, por conseguinte à construção de novas práticas educativas com os seus alunos do Ensino Fundamental, novos valores individuais e coletivos.

A partir desses objetivos os professores titulares abordaram a questão ambiental nas suas diferentes dimensões, na tentativa de levar aqueles docentes a perceberem que o meio ambiente não se resume apenas aos aspectos geográficos, ecológicos, de preservação e conservação, mas que das problemáticas citadas emerge a dimensão sócioambiental. Gerando assim uma complexidade que não pode, mas ser discutida e entendida apenas no âmbito das ciências naturais como a ecologia, biologia, mas em todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional, exigindo, portanto dos professores e estudantes uma nova postura e novas relações na produção do saber ambiental, visto que o conhecimento até então produzido não tem dado contas das resoluções das nossas problemáticas ambientais mais urgentes.

11. Análise das atividades práticas realizadas pelos professores em formação no final do módulo de Educação Ambiental

Ao término da disciplina os professores titulares aplicaram atividades práticas para serem desenvolvidas em grupo de no máximo cinco professores em formação.

O objetivo da atividade prática era perceber se os conteúdos da disciplina e a forma como foram ensinados haviam provocado mudanças na concepção dos professores em relação ao meio ambiente e nas suas práticas escolares.

Ao conferir as temáticas desenvolvidas e aplicadas nas escolas do Ensino Fundamental pelos docentes em formação, foi possível constatar que em torno de 90% e 97% dos professores trabalharam as temáticas como a limpezas dos igarapés da cidade, a reciclagem do lixo da escola e a conservação dos mananciais, isto é, continuam ignorando a dimensão socioambiental, também nos levaram a perceber que de certo modo ainda continuam se comportando de forma antropocêntrica em relação ao meio ambiente, pois não conseguem se ver como incluídos no ambiente. Estão percebendo apenas aqueles aspectos que ficam lá adiante, como os igarapés, os mananciais e outros.

Esses números impressionam e colocam interrogações a quem de interesse for sobre a metodologia do curso em questão, visto que muitos professores afirmam que aprenderam os conteúdos ensinados.

Portanto, se aprenderam os conteúdos, porque então não mudaram as suas práticas

escolares em relação às problemáticas ambientais. Por que, alguns professores em formação ainda continuam jogando o lixo que produzem no chão da sala de aula?

Assim, ficou demonstrado que de certa forma muitos professores apenas passam pelos conteúdos, mais isto não foi suficiente para que mudassem os seus hábitos e as suas práticas ambientais escolares. A atividade prática que desenvolveram também não foi suficientemente vivenciada para que aqueles docentes conseguissem mudar.

O curso foi de suma importância na formação dos professores, porém, estes resultados remetem não só à coordenação daquele curso, mas a todos os responsáveis por outros cursos e pelo processo educativo de modo geral, da importância de se criar pedagogias que viabilizem um melhor dinamismo na relação teoria e a prática, de modo que não há mudança de postura e procedimento enquanto a experiência não for vivida pelos sujeitos.

É através das experiências vividas que conseguimos identificar os nossos erros, momento a partir do qual começamos a ressignificar a nossa própria história e construir rumos que possam dar sentido para as nossas vidas.

> Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, história, cultura e socialmente existindo, como seres fazedores de seu "caminho" que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao "caminho" que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, p. 97).

Fazer e se entregar ao caminho que estamos construindo significa estarmos conscientes politicamente do tipo de sociedade que queremos formar. Isto depende dos desafios das pesquisas que podem ser desenvolvidas, das metodologias aplicadas, da disposição que temos de incomodar e ser incomodados frente a complexidades dos novos destinos que traçamos para nossa sociedade.

> Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2002, p. 143).

Estas reflexões nos fazem entender que o conhecimento e as práticas ambientais precisam ser construídos pelo próprio povo que aqui vive, a partir das necessidades, da cultura, da história e das suas especificidades. Isto, sem dúvida, motivará a capacidade criativa de nossa sociedade que ao longo da história da Amazônia sempre recebeu os conhecimentos prontos, acabados e determinados.

Conclusão

Na busca de compreender as representações e as práticas educacionais ambientais dos professores em formação do projeto PROFORMAR da Universidade do Estado do Amazonas nos defrontamos com um quadro de muitas indefinições e contradições em relação à concepção daqueles docentes sobre meio ambiente, sobre as problemáticas ambientais e as suas práticas pedagógicas com os estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se que isto se deve ao fato da educação ambiental ainda ser um tema que se encontra em pleno estágio de elaboração. Por este motivo, para muitos daqueles professores em formação este foi o primeiro contato acadêmico que tiveram com este tipo de conhecimento. Um fenômeno que ficou muito claro na apresentação dos resul-

tados desta pesquisa.

Supõe-se que neste momento aqueles docentes já tiveram a oportunidade de fazer outras reflexões sobre os conhecimentos ambientais que adquiriram no Curso Normal Superior.

Portanto, concorda-se que as questões ambientais aqui abordadas e explicadas não podem ser consideradas prontas e acabadas, pois se trata de representações e práticas de profissionais que estão nascendo para uma das problemáticas mais complexas da atualidade. Portanto, as suas experiências com a questão ambiental não foram suficientes para que eles construíssem novos saberes e novas práticas pedagógicas. Mesmo assim, acredita-se que esta pesquisa poderá fornecer subsídios teóricos e metodológicos para outros cursos e outras pesquisas que possam ser realizadas em relação ao meio ambiente e as problemáticas ambientais.

Diante de tantas indefinições recomenda-se aos educadores de modo geral e ao sistema educacional que possam dá maior ênfase nas pesquisas educacionais e nos trabalhos práticos em relação à Educação Ambiental, possibilitando aos professores em formação, aos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à sociedade de modo geral, que não apenas estudem ou passem pelos conteúdos. Que sejam viabilizados meios e recursos para que os estudantes e todas aquelas pessoas envolvidas com a Educação Ambiental tenham condições de apreender os conteúdos de meio ambiente e também de vivenciar experiências práticas relacionadas com o meio onde elas próprias estejam inseridas. De modo que se sintam motivadas para um envolvimento maior com essa questão e também responsáveis pela solução das problemáticas ambientais e, por conseguinte, pela construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

Referências

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Base da Educação Nacional** lei n. 9. 394/96.

BOFF, Leonardo. **Terra:** à volta a terra como prática comum. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE. Paulo. **A pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Ed. Pedagógica e Universitária 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo. Editora Fundação. Petrópolis Ltda. 2000.

_____ **Pedagogia da práxis.** São Paulo. Cortez, 1998.

LAURIA, Evelyn. A Filosofia da Educação e a formação do intelectual orgânico em Gramsci. In GHEDIN (Org.). **Temas em Filosofia da Educação.** Manaus Am: Editora Valer, 2006.

IZABEL, Cristina apud Morin. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis. Editora Vozes 2003.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** Cortez Ed. São Paulo 2002.

LIBÃNEO, José. **Reflexibilidade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA e GHEDIN (Orgs). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez 2002.

SATO, Michele. **Educação Ambiental.** São Carlos, SP: RIMA 2002.

SAVIANI, Nereide. **Saber Currículo e Didática** – Problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico. São Paulo: Editores Autores associados 1998.

PIMENTA, Garrido. EVANDRO, Ghedin. (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese de um conceito. São Paulo. Cortez: 2002.

VIEIRA. Ademar. (org) **Perspectivas curriculares.** Manaus. Editora BK 2005.

PRADO. Alberto. **Educação Ambiental como projeto.** Porto Alegre. Editora Artmed, 2002.

RUSCHEINSKY. Aluízio. et. al. **Educação Ambiental e Abordagens Múltiplas.** Artmed, Porto.

OCUPAÇÃO TERRITORIAL URBANA: UM ESTUDO DE CASO NO BAIRRO GRANDE VITÓRIA EM MANAUS, AM

Diogo Gonzaga Torres Neto[9] Joana D'Arc Ribeiro[10]

RESUMO

A ocupação territorial gerada pelas invasões nas grandes cidades tem ocasionado impactos ao ambiente e influenciando diretamente na qualidade de vida do homem. Nesse trabalho objetivou-se investigar a ocupação humana e as conseqüências sociais, tendo como base os aspectos que compõe o índice de desenvolvimento humano (IDH) no bairro Grande Vitória na cidade de Manaus, AM. Os métodos adotados foram estudo in loco na "Grande Vitória" (status de invasão até 2003) tendo como base estudo de caso, com uso de questionários em 100 famílias escolhidas aleatoriamente. A maioria da população entrevistada vem do interior do Amazonas (49%), os demais do Estado do Pará (23%) e da própria cidade de Manaus. Da população consultada, o sexo feminino (57%) contribui significativamente na renda familiar. Constatou-se uma incidência significativa de morbidades com dengue e malária em 76% da população entrevistada. A violência também é outro ponto relevante, uma vez que 81% sofreram algum tipo de agressão (galeras, roubos e drogas). Quanto ao grau de escolaridade 69% cursou o ensino fundamental completo, indicando uma população conhecedora das políticas e do seu papel enquanto cidadão. Segundo esses moradores (62%), embora haja uma necessidade de moradia, eles não foram os primeiros a ocupar a residência. Isso foi um indicativo de uma forte especulação imobiliária, ratificada pelos entrevistados. Pode-se inferir que embora haja indivíduos que realmente necessitam de uma terra para moradia no bairro Grande Vitória, a "indústria das invasões" associadas ao mercado imobiliário ainda é o fator preponderante, superando as expectativas de substâncias e melhoria da qualidade de vida das pessoas que realmente necessitam.

Palavras-chave: Política. Sociedade. Cidade. Sustentabilidade Sócio-ambiental.

[9] Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Amazonas, Pós-Graduado em Filosofia Kantiana pela Universidade Federal do Amazonas, Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Professor do Curso de Administração da Faculdade Salesiana Dom Bosco-Manaus. E-mail: diogoadv7@yahoo.com.br.

[10] Bacharel em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba, Mestrado em Entomologia com ênfase em Genética pela Universidade Federal de Viçosa, Ph.D em Biologia com ênfase em Ecologia.Pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia – INPA., E-mail: jd@inpa.gov.br

ABSTRACT

The territorial occupation generated by the invasions in the great cities has caused impacts to the environment and influenced directly in the quality of life of the man. In this work it was objectified to investigate the human being social occupation and consequences, having as base the aspects that the index of human development (IDH) in the quarter composes Great Victory in the city of Manaus, AM. The adopted methods have been studied in lease free choise in the "Great Victory" (status of invasion up to 2003) having as base case study, with use of questionnaires in 100 chosen families. The majority of the interviewed population comes from the interior of Amazon (49%), excessively of State of Pará (23%) and the proper city of Manaus. Of the consulted population, the feminine sex (57%) contributes significantly in the familiar income. A significant incidence of diseases with affection and malaria in 76% of the interviewed population was evidenced. The violence also is another excellent point, a time that 81% had suffered some type of aggression (streets's gangs, robberies and drugs). Related to the to degree of study 69% it attended a course complete basic education, indicating a population expert of the politics and its paper while citizen. According to these inhabitants (62%), even so it has a necessity of housing, they had not been the first ones to occupy the residence. This was an indicative of one strong real estate speculation, ratified for the interviewed ones. It can be inferred that even so it has individuals that really they need a land for housing in the quarter Great Victory, the "factory of the invasions" associates to the real estate market still is the preponderant factor, surpassing the substance expectations and improvement of people who really need quality of life.

Keywords: Policy. Society. City. Environmetal-sustenable.

Introdução

A população mundial em 1999 ultrapassou a barreira dos seis bilhões, duplicando em menos de 40 anos, isso implica em um ritmo anual de 1,2% ao ano. Conseqüentemente a cada ano, 77 milhões de pessoas necessitam de alimentos para sobreviverem. Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas – Onu, a população global atingirá uma marca entre 7,9 bilhões e 10,9 bilhões por volta de 2050. Dos 6,4 bilhões de habitantes, um quinto é representado por indivíduos que vivem em regiões desenvolvidas, como a Europa e a América do Norte (WACKERNAGEL, 1996, p.131).

O cenário mundial não é nada animador, conforme salienta Neira (1997, p.124.) "[...] as sociedades convergem ao caos a cada ano salienta que as sociedades são refletidas na aparência da cidade. Essa é fruto de um processo que, incessantemente altera o conteúdo urbano e as formas por eles assumidas. "Em função desse processo, cada cidade representa uma determinada ambiência que anima o pesco e uma terminada síntese de valores" (MARTINS, 1996, p.14-28).

Nesse contexto, a cidade de Manaus, apesar de estar localizada em um dos maiores biomas do mundo, vem refletindo, assim como na sociedade humana mundial, um crescimento acelerado a partir da criação e implantação da Zona Franca. Segundo Oliveira e Guidotti (2000) "o surgimento da Zona Franca de Manaus é decorrente da visão geopolítica dos governos militares de "proteção das fronteiras" e de "adensamento populacional do grande vazio amazônico".

Tal adensamento na cidade de Manaus reflete a necessidade de planejamento do perímetro urbano para suportar a migração e o êxodo rural. Em sua maioria, as pessoas que moram nas zonas de expansão da cidade vieram do interior e de outros Estados. Muitos não encontraram lugar para morar na área urbana e acabaram dirigindo seus es-

forços em direção aos subúrbios causando a destruição dos recursos naturais adjacentes (RIBEIRO,1998, p.44).

Um exemplo marcante verifica-se na invasão[11] da "Grande Vitória" localizada na cidade de Manaus. No início, os invasores derrubaram quase toda a vegetação para a construção de suas moradias. Essa população até o ano de 2000 era de 40.000 habitantes, oriundos em sua maioria do Estado do Pará, Ceará e Maranhão (www.ibge.gov.br, 2003). Conseqüentemente, os problemas sócio-ambientais podem ser agravantes (BATISTA, 2000, p.67).

Cabe aqui salientar que enquanto desenvolvia-se esse trabalho a 1 "Grande Vitória" recebeu um conjunto de obras que resultou na sucessão espacial de invasão para um bairro.

1. Metodologia

Para realização deste trabalho, foram utilizadas as seguintes fontes de informação:

- Pesquisa de Campo: foram aplicados 100 questionário no bairro Grande Vitória divididos em 100 famílias escolhidas aleatoriamente tendo como critério a idade mínima de 16 anos (idade para exercer o voto). Objetivou-se Investigar a ocupação humana e as conseqüências sociais, tendo como base os aspectos tais como a, educação, segurança, saúde, renda, transporte, moradia, alimentação e suas conseqüências para o meio ambiente no bairro Grande Vitória que compõe o índice de desenvolvimento humano – IDH[12]. Também foi analisado o perfil sócio-econômico do morador; a ocupação para fins de especulação imobiliária.
- Pesquisa de notícias publicadas nos jornais de maiores circulações da cidade de Manaus. Os jornais foram escolhidos em virtude dos focos de invasão serem noticiadas e terem coberturas quase que em tempo real salienta-se que especificamente na cidade de Manaus a mídia jornalística possui um sistema de informação e de dados muito mais dinâmicos e atualizados que os dados oficiais do Governo.

Este estudo teve uma abordagem descritiva e qualitativa objetivando trazer reflexão à população amazônida quanto à sua qualidade de vida.

2. Manaus e as Invasões

Manaus é a cidade que mais cresce no Brasil, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e conseqüentemente ao crescimento, a mesma sofre com problemas vividos pelas metrópoles. Desejada por muitos, ela se ressente com as mazelas causadas pela migração desmedida e com o crescimento desordenado. Manaus é a capital com o maior número de migrantes do País: 40,8 mil pessoas até 1991 e cresceu três vezes mais que outras capitais nos últimos cinco anos. Em 1996, tinha-se 1.157.357 habitantes. No ano 2000, o censo do IBGE registrou 1.405.835 moradores na capital do Amazonas (IBGE, 2000).

Segundo a Secretaria Municipal de Apoio Comunitário, somente na Zona Leste devem viver em invasões mais de 120 mil pessoas. Na Zona Norte, nos bairros que são resultantes de invasões, estima-se que morem outras 2 mil famílias – um equivalente de 10 mil pessoas.

Isso aponta que Manaus cresce quase que exclusivamente de forma horizontal e nos

[11] O termo Invasão é a definição dada às ocupações ilegais em áreas verdes da cidade ou áreas da Floresta Amazônica. As áreas de invasões são caracteristicamente semelhantes às favelas nos morros da cidade do Rio de Janeiro ou em alguns casos quando muito próximos às zonas urbanas da cidade, assemelham-se a cortiços, ou simplesmente conjunto de barracos improvisados.

[12] In Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD, 1996 apud HOGAN, 1992).

sentidos Leste e Norte de forma improvisada. A Prefeitura de Manaus salienta que o "... é tudo tão rápido que não há tempo para fazer obras de infra-estrutura para atender a essas pessoas". De acordo com a mesma, as invasões formaram nos últimos dez anos a maioria dos bairros existente na periferia da cidade. Foram pelo menos 15 bairros em menos de dez anos (A crítica, 24 de out. 2003).

Figura 1 – Vista aérea da Invasão "Cidade de Deus", Manaus (Am) durante o período da invasão em 2001. Foto: Jornal A Crítica 24/10/2002.

Um bom exemplo é o bairro da Compensa, na Zona Oeste. Resultante de uma das primeiras invasões que se teve notícia em Manaus, ele abriga uma população de mais de 40 mil pessoas acima de 18 anos de idade, de acordo com dados do Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Outro fruto de invasões de terras é o bairro Cidade de Deus (Figura 1), na Zona Leste, que abrigaram mais de 20 mil moradores.

A grande parte dos invasores vem do Pará e do Maranhão (MELLO, 1990, p. 327). A outra parte é explicada proveniente do interior do Amazonas. O discurso dos moradores é unânime, todos estão em busca de emprego e melhores condições de vida. Estes encontram mais problemas, porque depois que uma invasão se consolida ainda é preciso um tempo indeterminado para que a Prefeitura consiga estabelecer infra-estrutura suficiente, já que normalmente as áreas invadidas são particulares e, portanto, a Prefeitura não tem responsabilidade sobre elas.

No entanto, nas invasões que foram consolidadas - aquelas que já se conseguem mais fazer a reintegração de posse – passam a ser bairros e conseqüentemente iniciam-se a processo de urbanização, com instalações de poços artesianos, escolas e postos de saúde construídos pelo governo municipal e estadual. E a "experiência" prática dos invasores é tamanha que quando estão entrando em uma área, eles já se preocupam em deixar marcadas as futuras ruas e os terrenos para futuras instalações de unidades escolares e de saúde (MASLOW, 1975, p. 337-366).

3. Diagnóstico da Grande Vitória

A seguir são apresentados os resultados do trabalho in loco no bairro Grande Vitória. Os registros são apresentados de acordo com a ordem das informações obtidas por meio do questionário

3.1 Origem

Na Figura 2 observa-se que os entrevistados, quando indagados sobre a naturalidade, 49% apontam o interior do Estado do Amazonas, 23% o Estado do Pará e 22% a cidade de Manaus.

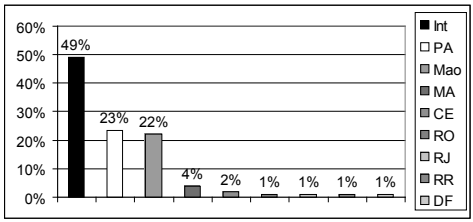

Figura 2 – Quantidade em porcentagem de entrevistados no bairro Grande Vitória segundo a naturalidade.

A população entrevistada relatou que vi-

vem em Manaus há mais de 12 anos. Como o bairro Grande Vitória tinha por volta seis anos no período das entrevistas, pode-se deduzir que esses moradores, já residiam em Manaus antes da Invasão. Segundo esses moradores, por necessitarem de uma moradia própria encontrou na invasão uma alternativa viável para realizar o sonho da casa própria.

A motivação para residir em Manaus foi principalmente pela necessidade de melhor qualidade de vida segundo o relato de 48% dos entrevistados vindo do interior do Amazonas. A procura de emprego também foi outra forte motivação, nesse caso, 24% vieram transferidos de seus empregos, 19% para estudar e, 8% afirmaram ter acompanhado sua família quando criança constituindo em Manaus uma nova moradia, conforme ilustra a Figura 3.

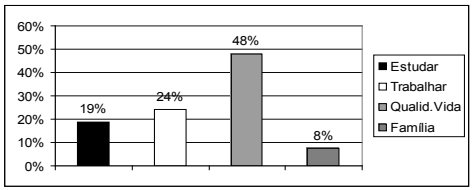

Figura 3 – Motivos apontados pelos entrevistado para residir em Manaus.

O elo familiar também foi apontado como forte motivação para a moradia em Manaus. Constatou-se que 93% dos entrevistados têm família em Manaus, os demais (7%) não têm vínculo familiar local, conforme ilustra a Figura 4. O vínculo familiar é uma forma de segurança na tomada de decisão para vir morar em Manaus.

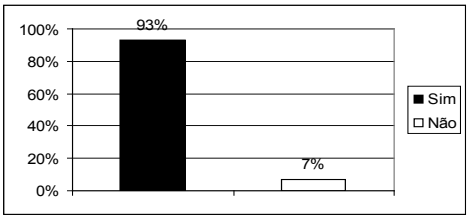

Figura 4 – Quantidade em porcentagem de entrevistados com parentes residindo em Manaus.

Os entrevistados relataram a presença de duas invasões ao lado da Grande Vitória, a "Grande Vitória II" e a "Nova Vitória" conforme a Figura 5. Como existe uma faixa de floresta nessas áreas torna-se quase imperceptível à constatação pelas autoridades o início dessas invasões. Outro ponto culminante é o fato de que os invasores iniciam a derrubada da floresta de dentro para fora. Observa-se a continuidade das invasões nas proximidades da Grande Vitória (Figura 6). Na medida em que foi ocorrendo o melhoramento de infra-estrutura (por exemplo, asfalto), áreas florestadas nas proximidades foram derrubadas e novas invasões foram formadas conforme ilustra a Figura 7.

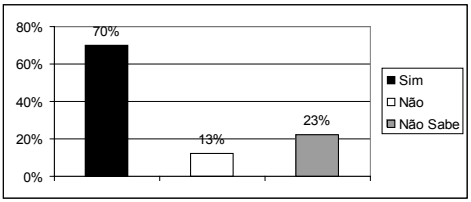

Figura 5 – Informação dos moradores sobre a existência de invasões nas proximidades da Grande Vitória.

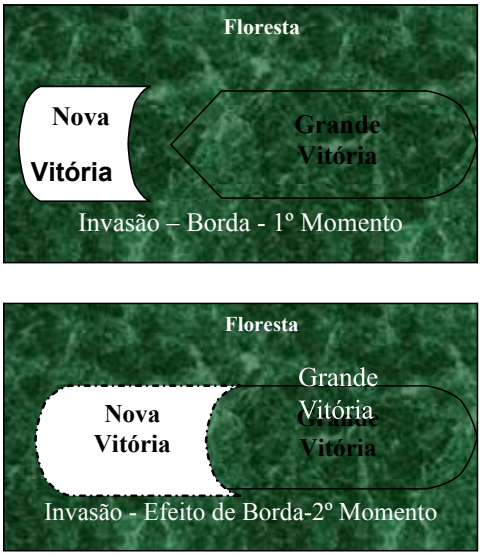

Figura 6- Ilustração das Invasões adjacentes, enfatizando o efeito de borda em dois momentos distintos próximos ao bairro

Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Figura 7 – Vista de uma rua que divide o Bairro Grande Vitória e a invasão "Nova Vitória". Foto: Ribeiro. 2003.

3.2 Infra-estrutura

Constatou-se segundo os entrevistados uma melhoria na infra-estrutura principalmente nos serviços básicos como o fornecimento de água, luz e asfalto. A Grande Vitória encontra-se 100% provida de iluminação pública; as residências possuem energia elétrica sem racionamento, onde 98% têm ligação regulamenta; e o abastecimento com água de poço (Figura 8).

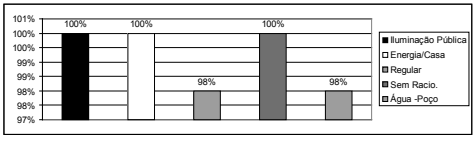

Figura 8 - Serviços de infra-estrutura no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Segundo os entrevistados em torno de 77,5% utilizam fossas (Figura 9) e os demais fazem uso de banheiros improvisados. Nesse caso o esgoto vai direto para o igarapé conforme ilustram as Figura 10 e 11.

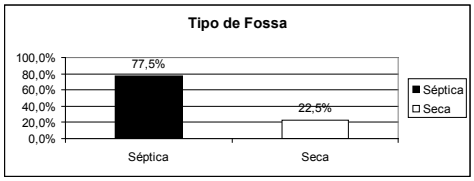

Figura 9 – Relato dos moradores (em porcentagem) segundo os tipos de fossas utilizadas.

Figura 10 – Vista de um banheiro com saída de resíduos para o igarapé no bairro Grande Vitória. Foto: Diogo Torres (2002).

Figura 11 – Imagem do Igarapé Grande Vitória. Foto: Diogo Torres (2002).

Quanto à qualidade da água, os entrevistados (84%,6) consideraram boa, enquanto que a minoria a considerou razoável (Figura 12). Essa água é obtida por meio de poços (comunitário e particular) (Figura 13), além de "cacimbas" (Figura 14).

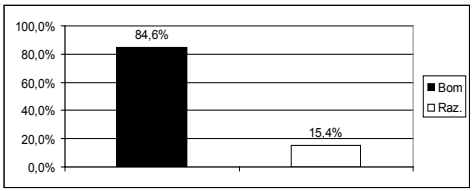

Figura 12- Qualidade da Água Consumida segundo os entrevistados no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

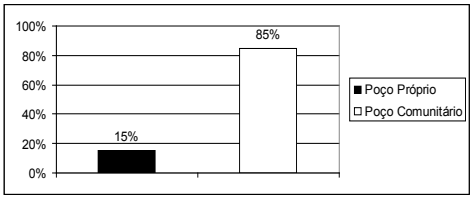

Figura 13 – Relato dos entrevistados (porcentagem) quanto à origem da água consumida no bairro Grande Vitória em 2003.

Figura 14– Cacimba (indicada pela seta) utilizada pelos entrevistados no bairro Grande Vitória. Foto: Diogo Torres (2003).

Essa população falou dos riscos e benefícios de morar no bairro Grande vitória. Também apontaram a falta de um "bem estar social". Desses entrevistados 31% salientaram que nada é bom no bairro, por outro lado, 21% apontaram a tranqüilidade embora ocorram problemas com a violência, 18% apontaram a existência de água e luz, 10% falaram que "tudo que existe no local é bom além de outros benefícios" e finalmente, 8% a indicaram a moradia e a escola conforme ilustra a Figura 15.

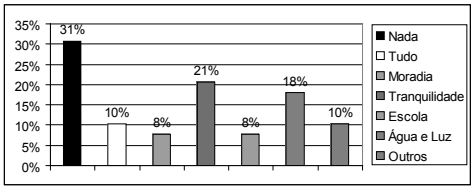

Figura 15 – Relato dos entrevistados (porcentagem) sobre o "bem estar" no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

3.3 Moradia

Nota-se que a maioria da população entrevistada (91%) possui casa própria (Figura 16). Essas casas em sua maioria (60%) são de alvenaria e 40% de madeira conforme ilustram as Figuras 17, 18A e B. Essas casas foram construídas com o auxilio do governo estadual. Fato esse evidenciado pela presença de uma faixa do governo do Estado doando o material.

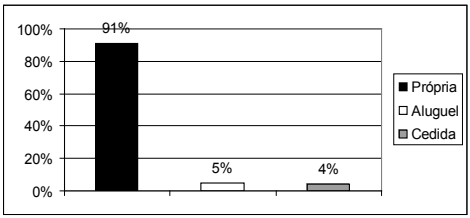

Figura 16 - Informações dos entrevistados sobre as moradias no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

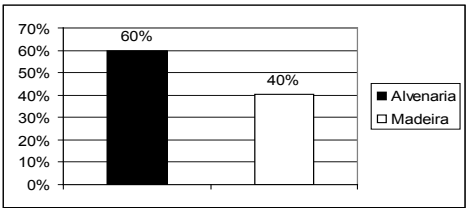

Figura 17 - Tipo de construção registrada no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

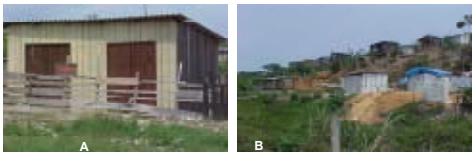

Figura 18 – A - Casas típicas de madeira no bairro Grande

Vitória; B – Casa revestida de lona no bairro Grande Vitória na cidade de Manaus. Foto: Diogo Torres (2002).

Contatou-se um número de 586 pessoas habitando as residências dos entrevistados (n = 100) conforme ilustra a Tabela 3. A densidade domiciliar considerando o mínimo de duas pessoas por dormitórios foi de 12,7. Nesse caso, considerou-se o número de dormitórios potenciais como sendo igual ao número total de cômodos menos dois (destinado, presumivelmente, a cozinha e banheiro)

Quando se comparam os dados referentes à distribuição de habitantes por domicílio constata-se um valor acima do padrão (1,5) estabelecido pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas - PNUD (2002). Isso é explicado pelo fato de que embora a maioria das casas seja de alvenaria (60%), essas não representam melhor qualidade de moradia, uma vez que o número de cômodos não atende a demanda por habitante.

TABELA 1 – Densidade domiciliar da população entrevistada no bairro Grande Vitória de acordo com o modelo do PNUD (2002)

Sub-Indicadores de qualidade de vida	Quantidade
Total de pessoas residentes	586
Cômodos	250
Banheiro	100
Densidade domiciliar – Grande Vitória*	12,7
Densidade domiciliar Padrão – PNUD/ONU	1,5

Constata-se na Grande Vitória uma média de seis pessoas por residência das quais quatro adultos e duas crianças (Tabela 1 e 2). Isso indica que uma família nesse local é composta em tese por 40% de crianças e 60% de adultos. Se considerarmos que esse aumento pode ser crescente, as crianças, brevemente demandarão por uma ampliação e melhoramento de infra-estrutura necessário para o seu desenvolvimento sócio educacional.

TABELA 2- Quantidade de adultos e crianças por residência segundo informaçõesdos entrevistados no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Especificações	Quantidade/Total	Média/residência	Porcentagem / proporção
Adultos	418	4	60
Crianças	168	2	40
Total	**586**	**6**	**100**

A dieta alimentar dos entrevistados é basicamente arroz (97,5%), feijão (95%), farinha (90%), pão (87, 5%) e peixe (80%) conforme ilustra a Figura 19. Isso mostra a qualidade alimentar dessas famílias, o que possivelmente pode afetar a qualidade de vida dessas pessoas.

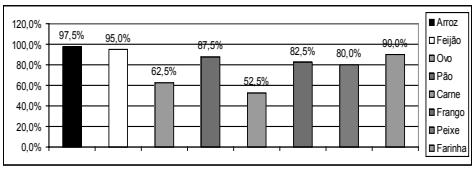

Figura 19 - Dieta dos moradores entrevistados, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

3.4 Segurança

A delegacia existente no bairro Grande Vitória é recém construída e está adaptada com viaturas e corpo policial. Apesar da maioria dos entrevistados (60%) ter conhecimento da existência de uma delegacia, 40% afirmaram o contrário (Figura 20). Essa população fala da falta de segurança apesar das viaturas circularem o bairro.

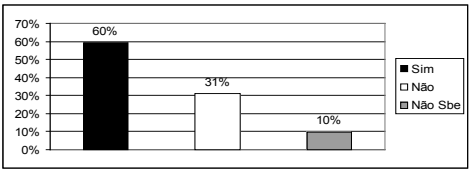

Figura 20 - Conhecimento dos entrevistados sobre a existência de uma delegacia no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Os entrevistados, em sua maioria ao serem indagados se "passaram por situação de riscos ou se sofreram algum tipo de violência" informaram que não passaram (62%), mas, conhecem pessoas que sofrearam algum tipo de violência. Outros disseram ter

sido vítimas de ataque por galeras(44%), por assaltos (31%), e tentativa de assassinato e eletrocutamento (13%) conforme ilustram as Figuras 21 e 22.

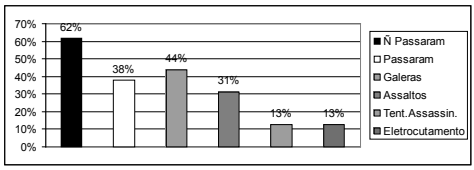

Figura 21 - Entrevistados (porcentagem) que passaram ou não por situação de risco no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

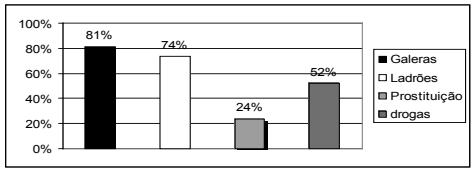

Figura 22 - Situações de violência freqüente segundo as informações dos entrevistados na Grande Vitória em 2003.

Esses números são confirmados estatísticamente pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, quando aponta a região norte como a região onde a violência mais cresceu durante o período de 2001-2003, com cerca de 66,4% de todo o Brasil.

Quando analisados nacionalmente, o quesito assalto, houve no período de 2001-2003 um crescimento de 80,3% na região norte (1° lugar), em seguida as drogas são 54,1% nas capitais do norte do Brasil (Secretaria de Segurança Pública, www.mj.org.br).

Os entrevistados consideraram a segurança na Grande Vitória ruim, nada eficiente (Figura 23). Entretanto, outros consideraram razoáveis (33%) e apenas 14% boa, sendo a violência a principal preocupação dessa população.

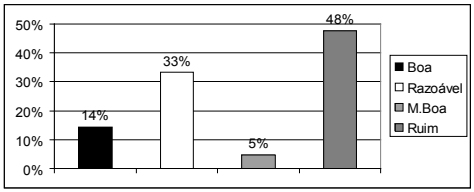

Figura 23 - Percepção de Segurança, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Quando indagados acerca dos malefícios de estar vivendo na Grande Vitória citaram a má distribuição dos serviços básicos (água, energia elétrica e telefone. Ausência de saneamento básico, serviço público de saúde (SUS) em alguns pontos do bairro também foram apontadas. A violência foi citada por 17% dos entrevistados (Figura 24).

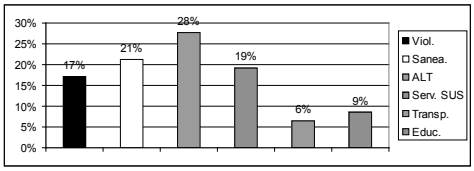

Figura 24 - Malefício apontados pelos entrevistado na Grande Vitória, em 2003. ALT= Água- Luz –Telefone

Os dados acerca da violência no bairro Grande Vitória, são reflexos do aumento da população nos últimos 10 anos. Tal aumento, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública (Ministério da Justiça)

3.5 Transporte

O meio de transporte mais utilizado na Grande Vitória (Figura 25) é o ônibus (70%). As kombis-lotação é o segundo meio de transporte mais procurado pela população entrevistada (28%), pois passam com freqüência por este local.

Embora ocorra um grande uso pelo transporte coletivo, esses não são suficientes para atender a população. A demora na espera do ônibus e o excesso de pessoas é também constatado em outros pontos da cidade de Manaus.

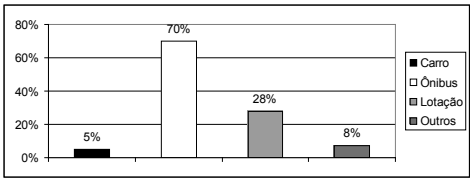

Figura 25 -Transporte Utilizado pela população entrevistada na Grande Vitória em 2003.

3.6 Saúde dos moradores

Em média de 38% dos entrevistados (Figura 26) apontaram a dengue e a malária como sendo as doenças mais comuns da localidade e 23% apontaram a gripe. O especialista mais procurado é o clínico geral, seguido do pediatra. Esse fato é constante, onde a pobreza e a miséria são mais evidentes, mas a percepção de causa mortis por doenças (Figura 27), representa apenas 2,5% segundo a informação dos entrevistados.

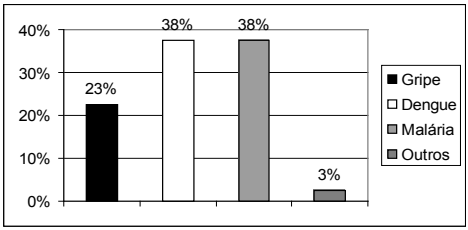

Figura 26 – Doenças comuns segundo os entrevistados, no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

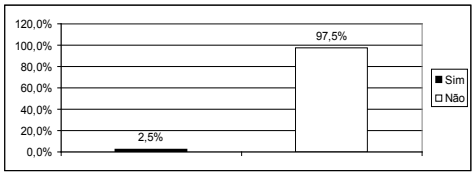

Figura 27 - Conhecimento da população sobre as causas das mortes na Grande Vitória em 2003.

Ao serem questionados se conheciam a "existência de um Posto do Sistema Único de Saúde", 57,5% afirmaram positivamente e 42,5% negativamente (Figura 28). Na Grande Vitória não existe posto de saúde, todavia existe uma casa do programa "Médico da Família", da prefeitura de Manaus.

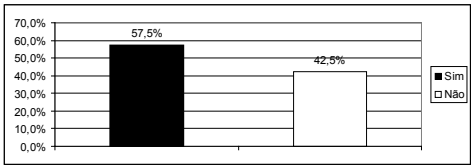

Figura 28 – Respostas dos moradores em relação à existência do Posto do Sistema Único de Saúde, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Quando indagados sobre os remédios mais usados relataram em primeiro lugar a Dipirona (42%), anti-inflamatório (24,4%), medicamentos para gripe entre outros medicamentos (Figura 29). O uso de "Dipirona" pela minoria da população entrevistada reflete o histórico de dengue, pois é uma das poucas medicações usadas no tratamento da dengue. Uma outra alternativa é a "medicina alternativa", 60% dos entrevistados apontam os remédios caseiros como uma medicação mais comum para a população da Grande Vitória (Figura 30).

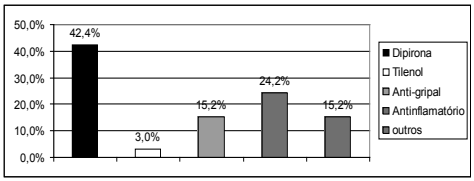

Figura 29 - Remédios Farmacêuticos mais usados, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

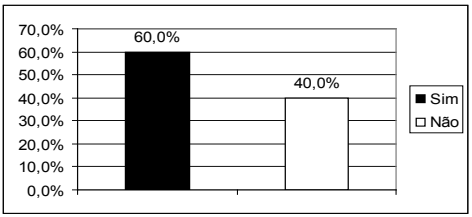

Figura 30 - Utilização de Remédios Caseiros, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

A qualidade dos serviços oferecidos nos locais de atendimento à saúde (Figura

31) segundo os entrevistados é razoável, já que a "casinha de saúde" não atende todas as necessidades da população; 43,8% indicaram que o serviço oferecido é ruim, 37,5% falaram que é razoável e 18,8% falaram que é bom. As reclamações registradas foram: falta de atenção dos funcionários e falta de médicos.

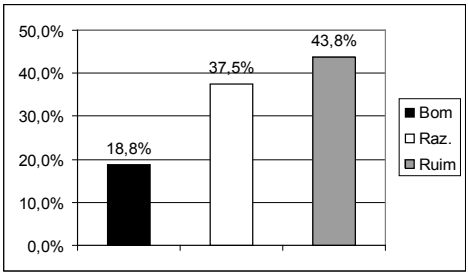

Figura 31 - Atendimento do Posto de Saúde, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

3.7 Grau de escolaridade

A maioria dos entrevistados (69, 2%) não concluiu o ensino médio fundamental e menos de 50% completaram seus estudos conforme ilustra a Figura 32A. Ao analisar o nível da escolaridade dessa população, constata-se que 60% teve a chance de chegar até o nível do ensino fundamental (antigo 1° grau), 35% no ensino médio (antigo 2° grau) e 2, 5% para o Ensino Superior e o analfabetismo (Figura 32B. Esse último é um indicativo de que a população tem procurado se qualificar, principalmente considerando o mercado de trabalho.

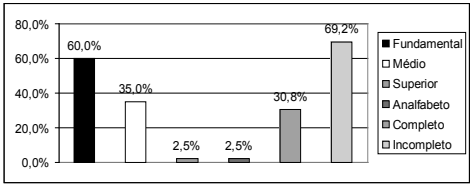

Figura 32 - Grau de escolaridade da população entrevistada. A: completo e incompleto; B: classificação escolar bairro na Grande Vitória em 2003.

Os entrevistados consideraram "boa" a qualidade de ensino (Figura 33), apesar de não existir escolas suficientes para atender a demanda. Neste bairro há apenas uma escola que funciona de primeira a quarta série. Para cursos outras séries a população necessita deslocar para bairros mais próximos (como São José) e ou se deslocarem até o centro da cidade.

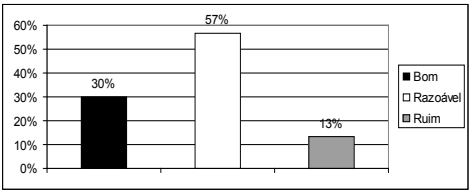

Figura 33 - Qualidade do ensino segundo a opinião dos entrevistados da Grande Vitória em 2003.

Verificou-se pelas respostas dos entrevistados que o número de escolas (Figura 34) não é suficiente. Isso levou cerca de 86% dessa população a sentirem-se insatisfeitos com a quantidade de estabelecimento de ensino.

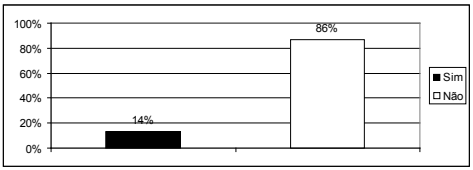

Figura 34 – Respostas dos entrevistado quanto a suficiência do número Escolas existentes na Grande Vitória em 2003.

Segundo os entrevistados, suas crianças freqüentam a escola (Figura 35). Entretanto, para 14%, seus filhos estavam em atraso na escolaridade e outros, 21%, além de estarem atrasadas não estavam freqüentando as aulas, e apenas 14% das crianças estavam seguindo o tempo correto na proporção da idade com a respectiva série.

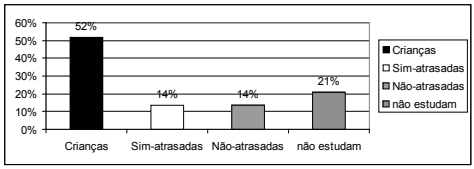

Figura 35 - Freqüência das crianças nas escolas na Grande Vitória em 2003.

3.8 Dados econômicos dos moradores

Apesar dos problemas financeiros da população entrevistada, a maioria (58%) ganha acima de um salário mínimo, 20% abaixo de um salário, 18% com apenas um salário e 5% não tem nenhuma renda (Figura 36).

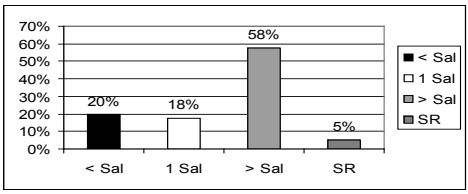

Figura 36 – Renda média dos entrevistados na Grande Vitória em 2003.

Com base nos dados obtidos (Figura 37) pode-se afirmar que 37% são profissionais liberais, como por exemplo, seguranças, pedreiros e carpinteiros. Também existem os autônomos donos do próprio negocio como camelôs[13], vendedores e representantes etc, por outro lado, há também os desempregados.

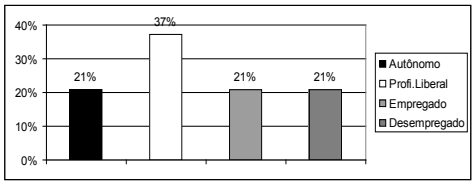

Figura 37 - Profissão dos entrevistados na Grande Vitória em 2003.

3.9 Meio Ambiente

No tocante à temática ambiental, foi constatado na população estudada que no quesito destino do lixo (Figura 39), 67% indicaram utilizar-se do serviço público de coleta. Enquanto que, 33% dão ao lixo um tratamento local, como a queima, nas próprias ruas. Ou muitas vezes, simplesmente o lixo é jogado no igarapé (Figura 40).

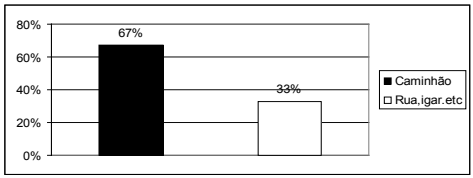

Figura 39 - Destino do Lixo, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Figura 40 – Igarapé Grande Vitória, bairro Grande Vitória, em Manaus-AmFoto: Joubert Lima (A Crítica), 2002

Além do lixo foi verificado pelo testemunho dos moradores o problema do desmatamento (Figura 41 A), onde 74% afirmam que os desmatamentos ainda são constantes pois o processo de invasão ainda não terminou, quanto que 26% afirmam não haver mais desmatamento. Quanto ao conceito de desmatamento e suas conseqüências (Figura 41 B) as respostas foram agrupadas em: jurídicos (crime ambiental) com 3%, destruição da natureza com 45%, desequilíbrio ambiental 42% e, o desma-

[13] Vendedores ambulantes, comércio informal nas ruas da cidade que se caracteriza com uma banca e o não pagamento de impostos e as vezes a venda de produtos "contrabandeados".

tamento como responsável pelo aumento de calor na localidade num total de 10%.

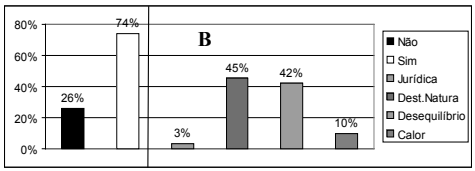

Figura 41 - Percepção populacional acerca do Desmatamento (A), e conceitos de desmatamento segundo os entrevistados (B), Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

Desses entrevistado, 60% souberam conceituar meio ambiente. Para estes (Figura 42) 21% indicaram a natureza como um todo, 19% o espaço terrestre, 10% a vida, o ar foi lembrado por 7%, e por último a água está com 2% como parte do conceito de meio ambiente, segundo a população. Apesar de grande parte da amostra ter indicado uma noção de meio ambiente, o que é preocupante são os 40% que não souberam fazer nenhuma relação com o meio ambiente.

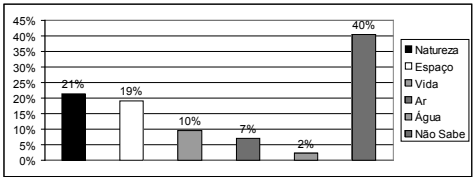

Figura 42 - Conceito de Meio Ambiente segundo os entrevistados, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

O igarapé em uma invasão é o primeiro a sofrer um impacto causado pelo assentamento humano. Na Grande Vitória não foi diferente, e mesmo no senso comum é possível observar que a maioria da população sabe que o lixo jogado no igarapé (Figura 43) traz malefícios para elas mesmas. Assim 43% dos entrevistados indicaram que o lixo causa poluição, 24% que acarreta doenças, 17% indicam o entupimento do leito do igarapé, e por fim 17% afirmam desconhecer as conseqüências ambientais.

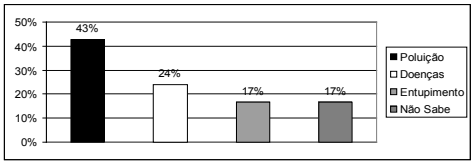

Figura 43- Lixo no Igarapé, bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus em 2003.

3.10 Faixa etária

Nota-se que a idade da população entrevistada estava entre 16 a 60 anos (Figura 44).

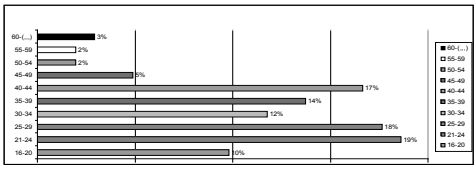

Figura 44 - Faixa etária dos entrevistados na Grande Vitória em 2003.

Desses entrevistados, 57% pertencem ao sexo feminino e 43% ao sexo masculino (Figura 45). Em trabalhos anteriores como o de Mesquita (2003) as mulheres são as que mais permaneciam em casa para preparar a comida e cuidar da educação dos filhos, enquanto que o marido, saía atrás do sustento. Essa situação representa ainda o regime patriarcal na região.

As mulheres continuam sendo a maioria em permanência na residência. Os homens em decorrência do desemprego e a falta de mão de obra masculina especializada também permanecem na residência, principalmente durante o dia. Para as mulheres a opção de trabalho, ainda tem maior oferta, como diaristas e serviços domésticos com empreitas[14]. Já para os homens, a realidade é inversamente proporcional.

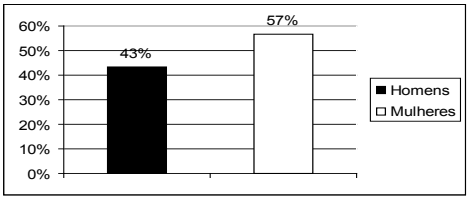

Figura 45 – Proporção dos entrevistados segundo o sexo na Grande Vitória em 2003.

3.11 Especulação Imobiliária

Quando indagados se eles participaram do processo de invasão da Grande Vitória, sendo os primeiros moradores no local, 62% afirmaram que não, e 38% informaram que sim (Figura 46). Essa informação é um forte indicativo da especulação imobiliária. Após a consolidação os primeiros moradores vendem seus lotes, ou barracos ou trocam por objetos. Essa população, que em seus discursos, relatam a necessidade de moradia ou livrar-se do aluguel, contudo na prática a especulação imobiliária, o que a imprensa chama de "indústria da Invasão" é o que fala mais alto.

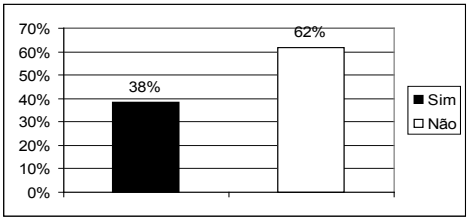

Figura 46 – Número de entrevistados que participaram e foram os primeiros moradores da invasão Grande Vitória.

Na época da invasão, um terreno era repassado por valor aproximado de R$ 100, 00 (cem reais). Com as melhorias realizadas pela administração pública, como por exemplo a introdução de linhas de ônibus, asfalto, energia elétrica, água, luz, telefone, houve uma supervalorização levando o imóvel a um valor de R$ 5.000 (cinco mil reais). Trata-se de um grande investimento, e até com maior rentabilidade, pois em menos de sete anos houve uma valorização de mais de 5.000% ao ano.

Em média, o valor de mercado na especulação imobiliária o preço do imóvel está por volta de R$ 3.854, 29 e o aluguel R$ 120, 17 (Tabela 3). Constatou-se in locu que ainda existem a modalidade de cambio imobiliário, ou seja, troca de casas por outra casa, por terreno, por carro, e por mulher[15].

TABELA 3 - Valores (média) imobiliários apontados pelos moradores da Grande Vitória

Modalidade	Somatório	Freqüência	Média
Venda	R$ 134.900	35	R$ 3.854, 29
Aluguel	R$ 3.485	29	R$ 120, 17

Quando analisou-se a percepção dos moradores acerca dos valores dos imóveis nessa localidade (Tabela 6), verifica-se um preço mínimo de venda no valor de R$ 250, 00 (duzentos e cinqüenta reais) tipo embrião (1 cômodo), e o preço máximo 5.000 (cinco mil reais) para um casa com: 1 quarto, 1 sala, 1 cozinha e 1 banheiro. Em média um imóvel na Grande Vitória, pode ser conseguido por R$ 2.137, 50 (dois mil, cento e trinta e sete reais e cinqüenta centavos)[16] considera uma casa razoável para moradia.

TABELA 4- Preços mínimo, máximo, médio de imóveis (residências) de acordo com os entrevistados na Grande Vitória em 2003.

Itens	Valores
Preço Mínimo	R$ 250, 00
Preço Máximo	R$ 5.000, 00
Preço Médio	R$ 2.137, 50

A motivação dos entrevistados em residir no bairro é a casa própria (Figura 47), 30% alegam diversos motivos dentre eles "fuga de aluguel, tranqüilidade, estar perto da natureza" e 8% relatam que guarda o imóvel para

[14] Empreitas Domésticas são comuns em Manaus, mesmo com a obrigação legal da assinatura da Carteira de Trabalho e Previdência Social, verifica-se informalmente a desistência desse direito com a finalidade de facilitar a contratação.

[15] Em uma entrevista, observou-se um caso atípico, uma casa serviu de troca. E a mulher gostou de ser negociada em troca de um imóvel.

[16] Segundo os moradores e no período de aplicação dos questionários em 2003.

uso futuro, garantindo a posse do terreno. Outros moradores informaram que foram "convidados" para morar, com a finalidade de consolidação da invasão.

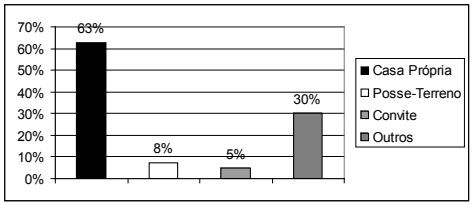

Figura 47 - Motivo de morar no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus m 2003.

Quando indagados acerca da venda de imóveis, 60% dos entrevistados relatam que conhecem imóveis para serem vendidos. Apesar da motivação em morar na Grande Vitória local, estão dispostos a vender suas moradias.

A questão da moradia em Manaus vem sendo a bandeira das invasões de uma tal maneira que o lema desses movimentos é a necessidade de moradia. Com a Grande Vitória não foi diferente, hoje caracteristicamente é enquadrada numa forma de transição de invasão para bairro.

Considerações Finais

Segundo o ultimo censo demográfico, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, éramos 169, 8 milhões de brasileiros, com leve predominância das mulheres – 50, 79%, contra 49, 21% de homens.

Quando analisada a situação de domicílio, estes percentuais se alteram muito, principalmente na relação de homens e mulheres entre campo e cidade. Enquanto as mulheres predominam nas cidades (51, 5%), no campo a situação se inverte – elas constituem apenas 47, 6% da população rural.

Tal fato é explicado pelos fluxos migratórios analisados por técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em estudo publicado em 1999 sobre o êxodo rural (movimento migratório em que as pessoas deixam o campo em direção às cidades) apresentando um conjunto de estimativas de saldos e taxas líquidas de migrações rural-urbanas por sexo e grupos qüinqüenais de idade para o Brasil como um todo e as cinco regiões para as décadas de 50, 60, 70, 80 e o primeiro qüinqüênio dos anos 90. Estas estimativas serviram de base para que fosse analisado o papel desempenhado pelas várias regiões brasileiras a cada década no processo de desruralização da população brasileira. Os movimentos migratórios respondem pelo processo de esvaziamento da população rural. Uma conseqüência do fenômeno da migração diferencial por sexo é uma crescente masculinização do meio rural brasileiro.

Porque as mulheres deixam o campo (interior)? aponta-se três possíveis causas para explicar o fenômeno: A primeira seria a de que mulheres jovens encontram mais facilmente emprego nas cidades, tanto em empresas como em residências. A segunda causa seria o fato de que o trabalho no campo exige mais esforço braçal, geralmente é trabalho pesado, sem que indique qualquer contrapartida em termos de horizontes. Deixar a residência paterna é o caminho mais curto para a independência econômica. A própria família estimula esta migração, uma vez que são bem reduzidas as chances de as moças poderem se estabelecer como agricultoras ou esposas de agricultores. A terceira e última explicação apontada pelos técnicos do Ipea esta ligada à formação educacional e profissional. Dados da Cepal de 1996 mostram que entre os rapazes, 55% têm menos que quatro anos de estudo enquanto que entre as moças esse percentual cai para 42%. Isso indica que as famílias no meio rural preferem investir na educação feminina, na esperança

que encontrem empregos melhores nas cidades quando chegar a hora de migrarem (IBGE, 2003).

Quando observados esses fatores de migração das mulheres de sua localidade de origem para a cidade de Manaus, por exemplo, encontramos esse fatores, nas respostas apontadas pelos moradores, ou seja, quase que na sua totalidade estavam procurando uma vida melhor, ou uma qualidade de vida.

É importante salientar que essa procura pela qualidade de vida alterará o espaço urbano que já vem sendo transformado todo o tempo e toda a hora pela dinâmica urbana propriamente dita, gerando assim empecilhos para a implementação de uma cidade sustentável em Manaus.

Grande parte do desafio da sustentabilidade urbana reside, na capacidade de se tratar às cidades em sua especificidade e em toda a sua complexidade. Com uma abordagem que dê conta de suas várias dimensões e as orientes para um desenvolvimento e que possa permitir a superação dos desequilíbrios resultantes dessas trocas desiguais, sejam elas internas ou externas.

As invasões de terras em Manaus causam desequilíbrio social e ambiental, e a Grande Vitória é um exemplo disso, pois a bandeira da moradia própria foi erguida e "justificou" a derrubada de diversos hectares. Tal comportamento fica claro a atuação da "indústria da invasão" que não está nenhum um pouco interessada na população que realmente necessita de moradia, fica evidente pois a maioria das pessoas vendem seus lotes e partem para uma próxima invasão.

No tocante à cidade de Manaus, esta apresenta em seu espaço urbano as situações específicas que marcaram seu crescimento ao longo dos anos. Esses foram realizados dentro de um contexto onde se verificou a inexistência de mecanismos de planejamento eficientes e eficazes. Como resultado os impactos gerados no acelerado processo de urbanização, iniciado no período áureo da borracha e culminando com a implantação da Zona Franca, transformou de maneira considerável seu ambiente.

Nota-se a ausência de instrumentos efetivos de gestão urbana e ambiental em Manaus. Isso reflete na qualidade de vida da população. A visão que se tem é que a população residente na periferia cada vez mais se distancia dos padrões mínimos de qualidade de vida alcançadas por outros moradores de bairros mais estruturados (saneamento, energia, educação, saúde e transporte).

A precariedade registrada nas áreas periféricas mostrou que os serviços de infraestrutura básica não são suficientes para o atendimento da demanda populacional que se instalou na cidade. O agravante desta situação são os problemas de ordem ambiental verificada na falta de saneamento básico, acumulação de lixo principalmente em terrenos baldios e igarapés (os quais alguns desaparecem devido ao acumulo exagerado de poluição).

Na Grande Vitória as interrupções de energia já foram freqüentes, quando ocorrem chuvas com ventos fortes ficam até uma semana sem esse fornecimento. A população da Grande Vitória mostrou-se consciente tomando atitudes corretas ao solicitar à correta distribuição de energia, devido aos transtornos do uso ilegal.

No serviço de segurança, embora ocorra aumento no número de delegacias e de policiais na cidade de Manaus, o êxodo também é marcante. Isso conseqüentemente influência no aumento da violência. No transporte público o sistema atual ainda não atende a demanda da população da Grande Vitória; muitos locais possuem apenas uma única linha de ônibus, causando transtornos e espera prolongada nas paradas. Uma das soluções proposta pela prefeitura foi a implantação do corredor de ônibus que faz a interligação entre terminais.

Quanto ao processo de urbanização faz-

se necessário estabelecer um planejamento fundamentado nas questões sociais, educacionais e ambientais. Nos últimos dois anos o Plano Diretor da cidade de Manaus foi reformulado, espera-se que por meio deste haja um melhor acompanhamento no processo de ocupação. E que os elementos sejam analisados de forma interdependente, e abrangente a fim de alcançar o idealizado e preconizado Desenvolvimento Sustentável Urbano (KITAMURA, 1994, p. 2000; IBAM, 2002).

Com o intuito de oferecer um desenvolvimento sustentável, as políticas públicas para serem efetivas precisam da participação da população, porque para haver uma gestão urbana realmente disposta a promover a qualidade de vida, deve atentar para o fato de que a comunidade deve interagir neste desafio complexo de manter o equilíbrio de seu ambiente, o que não ocorre em Manaus, devido ineficiência de controle das invasões e terras e a migração interna (ULTRAMARI, 2002, p. 74; PEREIRA, 1969, p. 59-61).

As sociedades humanas têm uma responsabilidade fundamental na dinâmica dos problemas ambientais principalmente aqueles que geram impactos direto na qualidade de vida.

Além das sociedades serem responsáveis por grande parte da degradação ambiental, elas compartilham dos grandes problemas ambientais havendo uma necessidade comum de se elaborar uma regulamentação coletiva de uso do ambiente urbano (ROLNIK, 1999, p.150). As cidades, para elevar o nível de qualidade de vida, precisam fugir da racionalidade do mercado, mesmo que de forma não explícita, para se encaminhar a uma racionalidade baseada na produtividade social. Na maioria das grandes cidades ainda prevalece a lógica do lucro mercantil e a especulação imobiliária governa o rumo das cidades, modificando qualquer planejamento e boa vontade dos administradores dos centros urbanos. Não obstante, em algumas cidades já perceberam que é impossível planejar sem um rígido controle sobre o uso do solo urbano, o que constitui uma das principais causas da especulação imobiliária.

O passo primordial é fazer com que a população se conscientize, educando-se ambientalmente, de que não há funcionamento de forma independente e que a natureza não é um conjunto de fatos isolados, mesmo dentro do ecossistema caracteristicamente urbano. É preciso compreender a relação homem-natureza para que apareçam formas sustentáveis de convívio (RODRIGUES, 1989, p. 33).

Deve haver a necessidade de maior comprometimento dos poderes públicos em implementar medidas que beneficiem toda a população e que o crescimento da qualidade de vida seja realizada de forma eqüitativa.

Neste sentido ressalta-se a importância da organização dos moradores na busca pelo direito a cidade no seu sentido mais amplo. É necessário resgatar o verdadeiro sentido da cidadania. É mister considerar que atitudes alheias aos problemas que se manifestam no contexto urbano, sem uma atuação plena e contínua do cidadão, implicam, em quadros de degradação sócio-ambiental-cultural (PEROBELLI, 2003, in www.anppas.org.br).

Portanto, cabe uma ação conjunta entre o poder público e a sociedade como um todo no circuito de dificultar a destruição das áreas verdes em Manaus. A necessidade de moradia foi apresentada no caso da Grande Vitória, mas a realidade mostrou que a aquisição de terreno, na sua maioria, não passou de especulação imobiliária. Isso não é diferente das demais invasões na cidade de Manaus (MOURA, 1993, p. 23-67).

Referências

A Crítica. **Uma cidade movida pelas invasões.** Jornal diário. 22 de Outubro de 2001.

BATISTA, I.H. **Urbanização e Ambiente:** Análise de Indicadores da Qualidade de Vida na Cidade de Parintins – AM. 2000. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Centro de Ciência do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

HOGAN, D. **Population Growth and Distribution:** Their Relations to Development and the Environment - United Nations.1992

IBGE, **Instituto Nacional de Geografia e Estatística.** CENSO 2000. Disponível em <www.ibge.org.br> acesso em 28 Dez.2003.

KITAMURA, P.C. **A Amazônia e o Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: EMBRAPA -SPI, 1994

MARTINS, O. P. J. **Uma cidade ecologicamente correta.** Goiânia: A. B. editores, 1996.

MASLOW, A. H. **Uma teoria da motivação humana.** In: BALCÃO, Y.; ORDEIRO, L. L. (org.). O comportamento humano (pp. 337-366). Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MELLO, M. L.; MOURA, H.A. **Migrações para Manaus.** Recife: Fundação Joaquim Nambuco, 1990. 327p.

MOURA, E.A.F. **Zona Franca de Manaus:** As filhas da era eletrônica. Belém: UNAMAZ/FUA/UFPA, 1993.

NEIRA, E. **Metrópoles (In)sustentáveis.** Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1997.Nova, São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, J.A. & GUIDOTTI, Pe. H. **A Igreja Arma Sua Tenda na Amazônia.** Manaus: EDVA, 2000.

OLIVEIRA, J. A. **Cidade na Selva.** Manaus. Ed.Valer, Manaus, 2000.

PEREIRA, L. (org.). **Urbanização e Desenvolvimento.** Zahar, Rio de Janeiro, 1969

PEROBELLI, K. **Conflito Ambiental e Luta por Moradia** – o caso do depósito de lixo tóxico do Distrito Industrial de Campo Grande, município do Rio de Janeiro. Artigo publicado pela associação Nacional de Pós-Gradução e Pesquisa em ambiente e Sociedade- ANPPAS. Disponível em: <http: //www.anppas.org.br/gt/dimensoes _socio_ politicas/Katia%20Perobelli.pdf>, acesso em: 22 nov.2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Código Ambiental do Município de Manaus.** Lei n° 605, 24.07.2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. Disponível em: <http: //www.pm.am.gov. br/ estorg.html>. Acesso em: 24 mar 2002.

PROGRAMA PARA AS NAÇÕES UNIDAS – PNUD RELATÓRIO Sobre o Desenvolvimento humano no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília: PNUD, 1996.

RIBEIRO, A.C.T. Concepções de Desenvolvimento: pobreza urbana, Cultura e oportunidades para a superação da exclusão. Mimeo. Rio de Janeiro, 1998. ROLNIK, R. A Cidade e a Lei. São Paulo: Studio Nobel.1999

WACKERNAGEL, M. et al. **Our Ecological Footprint:** Reducing Human Impact on the Earth. New Society Publishers: Canada, 1996.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO SAGRADO DO PROFESSOR

Ângela Vieira[17]

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre o espaço da sala de aula, com enfoque sobre o mito que permeia nossa vida docente, onde a figura do professor se associou ao sagrado, pois a profissão de educador também miticamente é considerada um sacerdócio. O artigo faz uma abordagem sobre a criança internalizada em todo ser humano e sobre o mito da transmissão do conhecimento pelo professor no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Mito. Professor. Sagrado. Sala de aula. Processo ensino aprendizagem.

Uma das mais antigas indagações do homem sobre o mundo que o cerca, que o fascina e que ele busca conhecer tem a ver com o espaço. Utilizando o paralelo dos Frankfort, o espaço é um conceito: quantitativo, contínuo, infinito, mensurável, homogêneo. (SEABRA, p. 47).

O espaço para o homem é seu ponto de referência, é sua base, sua maneira de ser.

O que o homem é está vinculado etimologicamente ao onde o homem é. É no seu próprio espaço que cada um é o que verdadeiramente é, e o espaço do professor é a sala de aula.

A sala de aula é seu espaço sagrado *"o espaço onde os deuses se manifestam"*. Nosso espaço é onde estamos bem e nos sentimos certos, nosso território.

Em um de seus ensaios Walter Benjamin relata a parábola de um velho que, no momento de sua morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Pouco tempo depois os filhos põem-se a cavar, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: "a felicidade não está no ouro, mas no trabalho". ("Experiência e pobreza").

O que se pretende não é configurar o mito como tema central em sala de aula, mas abordar esta possibilidade, uma vez que em nenhuma civilização a figura do docente esteve ausente, e o mito do professor: sábio, poderoso, comunicativo, interventor, líder,

[17] Graduada em Biblioteconomia pela UFAM, Graduada em Psicologia – ULBRA. Especialista em Recursos Humanos – UFAM. Perita em Psicologia – UFAM. Mestra em Educação Políticas Públicas – UFAM. Professora de Graduação – FSDB. Professora de Pós-Graduação Faculdade THARIRI. Professora de Pós-Graduação Faculdade Gama Filho.

competente, agente de mudanças e outros adjetivos foram compondo sua identidade em nossas vidas, fato confirmado até em música como a de Ataufo Alves que menciona "que saudade da professorinha que me ensinou o beabá". O objetivo é promover a identificação mítica que habita dentro de cada um de nós, embora muitas vezes, pelo dia a dia atropelado ou mesmo por falta de reflexão não consigamos saber com qual mito nos identificamos.

Durante as aulas do Mestrado tive uma experiência muito significativa quando fomos levados a refletir sobre com que mito nos identificaríamos e o resultado foi muito interessante: um colega relatou sua identificação com o *Super Homem*, em que a sensação de ser poderoso e resolver as problemáticas estavam muito presentes em sua vida, outra identificava-se com a *Cinderella*, uma vez que a perspectiva do príncipe chegar em sua vida se fazia presente, afinal ainda era solteira e ansiava por seu *homem idealizado*; e outra companheira apresentou sua identificação centrada no mito da *fada*, pois suas atitudes eram permeadas com pensamentos mágicos, para ela só faltava a varinha de condão; e também outra colega de mestrado que pelo fato de ter nascido na cidade de Parintins e seu pai ser possuidor de várias fazendas, havia passado toda a sua adolescência internalizando ser a *sinhazinha da fazenda.*

Este artigo não busca uma perspectiva pedagógica pronta, acabada, seja ela imposta ou assumida por força da moda, do mito do mestre em que a sala de aula é o espaço delimitado.

O tema, "sala de aula", é antiqüíssimo e literalmente "quadrado". Pouco importa o conceito, a palavra, a forma ou a geometria da instituição. Busco o "evento", quero pensá-lo naquilo que ele sugere, esconde, dissimula; a que horizontes indica. O evento enquanto tal evoca e provoca. É notado, senão não seria evento. "Sala de aula": para muitos, espaço geométrico onde se faz de conta que se ensina aquele que imagina que está aprendendo" alguma coisa... jogo de máscaras! papéis, papéis, papéis.

Não se pode mencionar máscaras (persona, personalidade)sem abordar Carl Jung. De acordo com o mesmo, as máscaras reportam ao teatro grego, utilizadas no desempenho dos papéis. Portanto, de acordo com cada necessidade, desempenhamos papéis: de médicos, engenheiros, pais, tios, avós, sapateiros, industriários, comerciantes, e, dentre outros, é claro, o papel de professor, que na verdade se constrói desde a infância até nos tornarmos adultos.

> Em todo adulto espreita uma criança – uma criança eterna, algo que está sempre vindo a ser, que nunca está completo, e que solicita, atenção e **educação incessantes**. Essa é a parte da personalidade humana que quer desenvolver-se e tornar-se completa (JUNG, 1986).

Muito se fala sobre a criança interior, mas nem sempre conseguimos entender seu verdadeiro significado e toda a transformação possível através do reencontro com a mesma. Não pense que criança interior é aquela que veio do interior ou seus filhos, mas sim aquela que vive dentro de nós. Acredito que os conceitos da teoria de Carl Gustav Jung se fazem necessários para uma maior compreensão do referencial teórico utilizado, onde alguns serão descritos ao final de cada artigo.

Em geral, levamos dentro de nós uma imagem da infância ideal, daquela em que o acolhimento e demonstrações de amor foram perfeitos. Nesse sentido, a imagem do professor é muito presente, pois todas as pessoas se lembram dos primeiros professores.

De acordo com Jung, temos que desenvolver o processo de individuação em que o primeiro passo é explorar a persona (máscara (figura abaixo)), pois embora te-

nha funções protetoras importantes, ela é também uma máscara que esconde o *self*, nosso verdadeiro eu, o inconsciente e tudo que ele contêm e o educador dentro do espaço da sala de aula mostra sua máscara, sua personalidade.

Todo pensamento acima descrito, também é reforçado por *Joseph Campbell (1904-1987), em sua obra "As máscaras de Deus". "Está claro que a mitologia não é um brinquedo para crianças. Nem tampouco é tema para um estudo arcaico e meramente erudito, sem pertinência para o moderno homem de ação, pois seus símbolos(sob formas tangíveis de imagens assim como de abstração de idéias) sintonizam e liberam os centros mais profundos de motivação, atingindo e comovendo igualmente letrados e iletrados, mexendo com as massas, com a civilização".*

É nesse "espaço de ação", que é a sala de aula, que tanto educador quanto educando mostram através do comportamento suas personalidade e onde se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas.

Sala de aula: qual é o sentido deste evento que ocorre no espaço e no tempo? Jogo de máscaras, início de uma prolongada aculturação patológica a que todo indivíduo está submetido durante quase um terço de sua existência? Ambiente de violentação simbólica da "instituição cultural" através da transmissão-imposição de informações, doutrinas ou idéias utilitaristas? Câmara de doutrinação onde se processa a inexorável dominação de uma geração sobre outra, de uma classe sobre outra, de um indivíduo sobre outro, de uma geração, sobre outra?

Sala de aula: aprendizado da submissão às coações do poder, seja ele político, religioso, ideológico; espaço de repressão que produz, na forma negativa do interdito, o poder do "não"?

A história do sujeito humano na sua errância no mundo é marcada por um sentimento que poderia ser chamado de "angústia do labirinto", que é, em potência, a angústia de horizonte sempre à procura de espaço vivo. Tal sentimento da angústia labiríntica inaugural é entendido como a angústia ligada à multiplicidade de percursos possíveis no espaço - físico, social, cultural - quando nenhum destes percursos mais do que outro parece levar realmente para algum lugar. É como a sensação que se tem quando se está perdido, impotente, sem baliza, sem horizonte, ou onde as referências são simbólicas e não se possui a chave da interpretação; a questão essencial é, então, a de poder encontrar um ponto de apoio ou de ancoragem, mesmo que esse ponto seja absurdo ou ineficaz; a angústia cessa no momento em que esse ponto é encontrado.

O cenário do espaço dinâmico do sujeito humano é um horizonte de possíveis, antes de ser um horizonte de realidades. É por isso que toda busca é essencial em todo empreendimento humano. E é tarefa do desejo esta busca constante de realização destes possíveis. Esta busca se efetiva por uma incessante violação de espaços. Todo movimento do sujeito do desejo é profanador de espaços, na medida em que sua finalidade é

a constante transgressão. Todo homem acalenta um sonho secreto de ubiqüidade: estar em todo lugar ao mesmo tempo, avançar em todas as direções!

Porém, o existir concreto, a sociedade, a cultura nas quais o indivíduo se insere lhe apresentam balizas de toda ordem, balizas simbólicas que ele deve interpretar. Esse é o mito sisifiano da aprendizagem! É no âmbito deste mito que "ocorre" a sala de aula: angústia do labirinto, fundação da liberdade. Aí o indivíduo pode superar a angústia do labirinto, firmando sua liberdade' É através da liberdade como capacidade de iniciar (reiniciar sem cessar) algo novo que o indivíduo – a criança – pode transgredir espaços buscando balizas, as suas balizas.

A "sala de aula" é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As idéias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o principio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história. Para a criança na "sala de aula" novas mediações surgem, as contradições se apresentam, encantos e evidências são destruídos, momentos de crise, de ruptura com o que é familiar. Sala de aula: evento de revolução constante. Revolução, não como movimento da liberação, mas como ato histórico que vai além da liberação para fundar a liberdade; essa fundação é o único gabarito capaz de aferir seu sucesso. Revolução como afirmação de um novo começo na ordem das coisas. (No fundo, as idéias de revolução e de liberdade como capacidade de iniciar algo novo coincidem.) Não se inicia algo novo senão na pluralidade, condição essencial da minha interação com os outros. E por isso que minha liberdade sem os outros não é nada. A manifestação dessa liberdade é a primeira transgressão do familiar, da casa (oikós) em direção ao plural, ao político (politikós). É na sala de aula que ocorre institucionalizada esta transgressão; para a criança é aí que ocorre o evento em que se dá o começo da ação política, pela qual se instaura a confirmação do eu pelo outro e deste por aquele, em suma: o diálogo. O que isso tudo realmente quer dizer? Mais do que "aprender a ver" o mundo, mais do que conhecer a realidade e seus modos de aparecimento, as crianças ampliam, reiniciam sem cessar, neste espaço revolucionário, a relação. É no evento da relação que se dá a transmissão do estoque de conhecimento, os conteúdos de cultura que representam as balizas que cada um deve descobrir para o seu existir. E tal relação dialógica antecede todo empreendimento cognoscitivo. Antes da razão o desejo, a emoção. Na sala de aula como estrutura institucionalizada, a primazia é dada ao ensino de receitas para que o indivíduo possa sair-se bem na vida.

Como "evento" existencial, a sala de aula poderia ser vista como, repito, o espaço revolucionário da fundação da liberdade. Tal liberdade se firmará no momento da ruptura das amarras impostas ou a partir do momento em que estas amarras se transformarem em balizas. Amarras são as "teorias" e visões de mundo "propostas" ao indivíduo na sala de aula. Pela reflexão, momento individual da liberdade, o sujeito busca algo novo. Nesta ruptura não há violação mas desejo do outro, busca de horizontes que possam balizar a própria ação do indivíduo no mundo. Se na interação existente na "sala de aula" não houver confirmação do outro em sua alteridade, o que ocorrerá será a aculturação patológica da doutrinação sectária e castradora. Infelizmente o incrível já ocorre: o indivíduo nunca esteve, como atualmente, tão inteiramente entregue à coletividade cega e tão castrado em sua capacidade de

pensar, de agir, de começar algo novo. A máquina social subjuga de tal modo cada indivíduo que este se vê privado até do anseio do diálogo, da iniciativa, do desejo. O desejo é "anticientífico" e portanto deve ser erradicado. A aculturação ideológica que se impõe pelo constrangimento desde a sedução até à violência - mostra bem o estado de desolação a que foi atirado o homem moderno. Tal aculturação, conduzida em nome dos grandes mitos como a História, a Natureza, a Ordem, o Progresso, a Ciência, a Razão, leva os indivíduos à angústia de labirinto quando pretensamente deveriam apresentar – ou, melhor dizendo, impor – a cada um uma baliza!

Creio que a sala de aula deveria ser pensada como o árduo caminho que leva da angústia do labirinto à fundação da liberdade.

O professor como construtor do saber concebe o homem (aluno) na sua totalidade e na sua singularidade, constituindo portanto os valores próprios de cada um.

O professor no pleno exercício de sua profissão, encontra-se com o mito.

"Mito é a expressão simbólica, por imagens, de valores. Esta expressão é carregada de conotações afetivas, o que caracteriza o poder de sedução do mito. Abrangendo uma totalidade... e as mais profundas aspirações do ser humano: sua sede de absoluto e de transcendência, sua deslumbrada busca de plenitude". (MORAIS, 1999, p.38).

É necessário deixar bem claro, nesta tentativa de conceituar o *mito*, que o mesmo não tem aqui a conotação usual de fábula, lenda, invenção, ficção, mas a acepção que lhe atribuíam e ainda atribuem as sociedades arcaicas, as impropriamente denominadas culturas primitivas, onde mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais. Em outros termos, mito, é o relato de uma história verdadeira, ocorrida nos tempos dos princípios, quando com a interferência de entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão-somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal ou vegetal, um comportamento humano. Mito é, pois, a narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser.

De outro lado, o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a parole, a palavra "revelada", o dito. E, desse modo, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, "ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento". "O mito é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado. Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de fixar-se como narrativa".

O mito expressa o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se. E, como afirma Roland Barthes, o mito não pode, conseqüentemente, "ser um objeto, um conceito ou uma idéia: ele é um modo de significação, uma forma". Assim, não se há de definir o mito "pelo objeto de sua mensagem, mas pelo modo como a profere".

É bem verdade que a sociedade industrial usa o mito como expressão de fantasia, de mentiras, daí mitomania, mas não é este o sentido que hodiernamente se lhe atribui.

O professor age ensina e acredita ***no mito da transmissão do conhecimento.*** Pensando dessa maneira, ele acha que o aluno só obterá o conhecimento se ele transmiti-lo. Desse modo, o professor é detentor do conhecimento e processa o seu ensino no mais absoluto domínio, determinando o

armazenamento de certos fragmentos de informação pelo aluno de uma forma passiva. Ele age assim com base em pressupostos epistemológicos empíricos.

Para Mircea Eliade (1999, p. 13), esse mito anteriormente citado é considerado como mito na sociedade porque é ou foi vivo, sendo portanto um modelo para a conduta humana, conferindo significação e valor à existência do *modelo de professor.*

Essa idéia da gênese e do desenvolvimento do conhecimento é predominantemente nas salas de aula ainda hoje. O professor, imbuído de uma epistemologia empirista, percebe-se como representante do meio físico e/ou social, e, desse modo, no seu imaginário, somente ele é capaz de transmitir conhecimentos. A ação pedagógica que se manifesta é centrada na ação do professor, e portanto, inerentemente diretiva. Ao aluno basta o silêncio, a reprodução e memorização de tudo o que o professor falar. Portanto, neste modelo pedagógico nunca haverá troca de conhecimento entre professor e aluno, uma vez que, existe uma dicotomia entre ensino e aprendizagem, onde só o professor ensina e só o aluno aprende. Uma pedagogia desse tipo tem como conseqüência uma relação autoritária onde um é detentor do conhecimento (professor) e o outro é o receptor (aluno).

A mesma epistemologia que concebe o ser humano dotado de um "saber de nascença", conceberá também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, "deficitário", de origem hereditária. Notadamente, vemos que os maiores índices de retardamento de aprendizagem se dá entre os miseráveis, pobres mal-nutridos. A criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta. Trata-se aqui, de acordo com o apriorismo de "déficit" herdado, epistemologicamente legitimado e fundamentado.

Portanto, ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem, por julgar-se auto-suficiente, e o ensino, por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso com prejuízo imposto para ambos. O professor, despojado de sua função, e o aluno, preso a um status que ele não tem e sua não aprendizagem explicada como *"déficit herdado"*, impossível portanto de ser superado.

Finalmente, ao apresentar o modelo pedagógico relacional e a epistemologia que lhe dá suporte – o construtivismo –, aponta-se para a superação dos modelos anteriores. Salienta-se ser ela a base epistemológica de uma pedagogia que realmente promove o intercâmbio entre as duas partes envolvidas, no processo pedagógico, professor e aluno, em que os conhecimentos tramitam nas duas direções. Esta pedagogia resultante do modelo pedagógico construtivista elimina na sala de aula a dicotomia entre ensino e aprendizagem. Nesta nova relação, professor e alunos avançam no tempo, onde ambos aprendem e ensinam. As relações de sala de aula passam a ser fluídas e o professor construirá permanentemente sua docência num processo dinâmico de aprendizagem do seu fazer pedagógico e o aluno construirá sua discência ensinando aos colegas e ao professor o que já aprendeu e como aprendeu. A característica fundamental desse processo interativo é a superação do autoritarismo do professor (pedagogia diretiva) e do aluno (pedagogia não-diretiva).

O professor construtivista acredita, que a construção do conhecimento só acontecerá se o aluno problematizar a sua ação sob duas condições: a) agindo (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, que seja significativo para ele; b) respondendo para si mesmo as perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação

deste material. O professor não acredita no ensino convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa se dar por meio do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita que o aluno seja uma tábula rasa, que frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo do zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Não acredita, também, que já vem tudo determinado na bagagem hereditária do indivíduo. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para poder continuar a construir o novo conhecimento.

De acordo com o estudo realizado, podemos concluir que a educação formal assume um papel de extraordinária importância quando nos damos conta de que o indivíduo, desde os cinco anos de idade à fase adulta ou mais, é obrigado por exigências legais e de trabalho a permanecer dentro da escola; quando nos damos conta de que na escola encontramos o espaço da sala de aula, como o espaço institucionalizado para o professor: o espaço sagrado.

Entretanto, parte-se do princípio de que o cumprimento desse período permite ao homem o nascimento do saber racional de grande importância para o desenvolvimento da consciência, que proporciona ao homem ocupar seu lugar como membro cooperante e bem-ajustado à sociedade.

De algum ponto de vista, a educação cumpre sua tarefa; olhando hoje à nossa volta, podemos observar grandes conquistas materiais. Mas pode-se suscitar sérias interrogações sobre a nossa capacidade de educar, para além da produção e do consumo de objetos. Em nosso sistema educacional, damos realmente, ênfase aos valores humanos e ao bom preparo do indivíduo? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais capitalistas que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo.

Vemos que em nosso atual sistema educacional, a maior ênfase incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos, dessa maneira setorializando para ser consumido pela necessidade capitalista. Em grande escala, a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou mesmo a permanência na escola dependem do domínio ou da memorização de certos fragmentos de informações, os quais já são conhecidos do professor, através de seu planejamento de ensino.

Assim, a função do sistema escolar parece consistir em criar pessoas que possam armazenar fragmentos conhecidos e depois possam repeti-los a um sinal dado, estando apto e adequado, conforme a conveniência da sociedade. Apesar de o processo de aprendizagem ser muito complexo, e portanto, talvez não existir um único método de ensino que se possa ser considerado "o melhor", um planejamento escolar de valores significativos, pode ser básicos para o desenvolvimento de uma nova imagem, de uma nova filosofia para a estrutura do sistema educacional romper com o passado e iniciar um futuro. Nossa tendência para a concentração no desenvolvimento da capacidade de regurgitar fragmentos de informação pode estar enfatizando indevidamente, um só fator no progresso humano, o que é medido pelos testes de inteligência. As aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar relações, são qualidades que não são avaliadas, de um modo geral, pelo sistema educacional, uma vez que, essas aptidões estão embasadas em aguardar as respostas e instruções do professor passivamente.

As novas formas de organização escolar para a nossa sociedade, terão que nascer na luta dos trabalhadores da educação, por urna escola de qualidade para todos, e como

atingir um patamar de qualidade se não compreendermos o ser primitivo que ecoa dentro de nós? Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio de professores e pesquisadores. A escola capitalista, que tem entre suas tarefas a de reproduzir e legitimar desigualdades sociais e gerar hierarquias escolares, talvez não veja com bons olhos certas preposições inovadoras.

Portanto, assumindo um projeto histórico alternativo, será necessário democratizar as relações de poder no interior da escola – configurar um projeto político-pedagógico coletivamente, envolvendo trabalho coletivo, unidade metodológica, auto-organização dos alunos e trabalho vivo como organizador curricular. A partir disso, novas relações de poder, poderão ser traçadas no interior da escola e da sala de aula, rompendo as atuais práticas de educativas e avançando em direção à um outro tipo de educação.

Uma educação que enfatize a criatividade através da interdisciplinaridade, cabendo a escola enquanto instituição reconhecida, como local de transmissão do saber trabalhar de maneira coerente, para que os alunos venham a conhecer e construir o novo.

Analisando a atual prática pedagógica, constatamos que pouco se fala sobre a criatividade no ensino e pouco se tem trabalhado técnicas de criatividade na produção de novos conteúdos que constroem e possibilitam formular novos conjuntos de atuar, novas relações e novos saberes científicos, pois o rompimento com as antigas estruturas favorece a elaboração de novos conceitos, não somente quando se fala em educação, mas em qualquer determinado contexto, pois criatividade também é um ajuste, uma modificação.

Acreditamos que a criatividade trabalhada de forma interdisciplinar e racional possibilitará uma maior dinamicidade em todo o processo educacional, pressupondo-se a construção do conhecimento e auxiliando o docente na sua prática pedagógica que se vê tão banalizado e superficial, atualmente.

Também se deve pontuar os **valores transmitidos pelos mitos**: mundo está cheio de pessoas que deixaram de ouvir a si mesmos, ou ouviram apenas os outros, sobre o que deviam fazer, como deviam se comportar e quais os valores segundo os quais deveriam viver. Mas qualquer um tem potencialidade para correr e salvar uma criança. Está no interior de cada um a capacidade de reconhecer os valores da vida, para além da preservação do corpo e das ocupações do dia-a-dia.

Os mitos estimulam a tomada de consciência da sua perfeição possível, a plenitude da sua força, a introdução da luz solar no mundo. Destruir monstros é destruir coisas sombrias, tristes e desanimadoras. Os mitos o apanham, lá no fundo de você mesmo. Quando menino, você os encara de um modo. Mais tarde, os mitos lhe dizem mais e mais e muito mais. Quem quer que tenha trabalhado seriamente com idéias religiosas ou míticas sabe que, quando crianças, nós as aprendemos num certo nível, mas depois outros níveis se revelam. Os mitos estão muito perto do inconsciente coletivo, e por isso são infinitos na sua revelação, e a "sala de aula" faz parte do inconsciente coletivo como espaço do saber.(Compreende-se por *inconsciente coletivo* a herança das vivências das gerações anteriores. Desse modo, o inconsciente coletivo expressaria a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido, de acordo com Jung (1875-1961)).

O espaço sagrado do professor sempre será a sala-de-aula, como explica Mircea Eliade:

> O espaço desconhecido que se estende para lá do seu mundo, espaço não cosmicizado, simples extensão onde nenhuma orientação foi ainda projetada...este espaço profano representa o não ser absoluto. Se, porventura o homem se perde no interior dele- sente-se esvaziado de sua substancia ontica como dissolvendo-se no caos [...] (ELIADE, 1999, p.49).

Referência

ELIADE, Mircea. **A questão do mito.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus.** São Paulo: Palas Athena, 1992.

JUNG, Carl G. **Símbolos da transtormação.** Petrópolis: vozes, 1986

FADIMAM, James. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: Hombra, 1986.

McLAREM, Peter. **A vida nas escolas.** Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Regis de. **Sala de aula.** Campinas, Papirus, 1999.

SEABRA, Zelita. **Tempo de Camélia:** o espaço do mito. Rio de Janeiro: Record, 1996.

REFLEXÃO SOBRE A FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

João Bosco Barbosa de Souza

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de reflexão sobre a Filosofia da Educação para o Pensar, que acredita que a educação deve desenvolver condições para fazer com que os estudantes possam se tornar pessoas críticas, criativas e éticas, melhorando o seu desenvolvimento e desempenho na escola e na sociedade. Compreendemos, segundo nossa concepção filosófica e segundo nossa representação de mundo, composta por um conjunto de conhecimentos, valores, atitudes, adquiridos no contexto histórico-social, político e econômico de cada sociedade, que a existência propriamente dita, têm prioridade e precede a essência. Neste sentido queremos clarificar que o ser humano precisa ser educado de forma integral, desenvolvendo todas as suas múltiplas e libertadoras inteligências ou saber multi-focal, verdadeiramente responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento pleno do ser humano.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Pensar.

ABSTRACT

This work is a proposal for a reflection about the Philosophy of Education for Thinking, that believes that education should develop conditions that will make students become critical, creative and ethical persons, bettering their development and performance in school and in society. We understand, according to our philosophical conception and according to our vision of the world, composed of a combination of knowledge, values an attitudes acquired in a social-historical, political e economical context of each society, that claims that existence, properly speaking, takes priority and has prededence over essence. In this sense we want to clarify that the human being needs to be educated integrally, developing all of his multiple and liberated faculties or his multifaceted knowledge, basically responsible for the full and developing growth of the human being.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Pensar.

Introdução

A proposta deste trabalho é fruto de muitas reflexões feitas em torno da filosofia e da educação, a partir de nossa prática educativa, sobre considerações feitas por inúmeros educadores e filósofos sobre o logos da educação. Essa reflexão não pretende esgotar as questões-problema sobre a Filosofia de Educação para o Pensar, tampouco minimizar o trabalho deste grande pensador. Tudo o que se pretende é com um "outro olhar", analisar alguns pontos desse pensamento, e na tentativa de compreendê-lo poder clarificar um pouco mais nossa fala, nossa ação e nosso jeito de educar propriamente dito.

O compromisso e preocupação com a educação integral dos alunos nos levou a querer conhecer mais de perto o Método de Educação para o Pensar. O que mais nos deixou curioso desde o início foi o título "Educação para o pensar". Como poderíamos educar para pensarmos mais e melhor? A partir do contato com este começamos a entender que esta pedagogia centrada no educando não o contextualiza em sua realidade sócio-político e econômica, ou seja em sua dimensão global. Acredito que essa visão educativa cada vez mais engrossa as fileiras dos que fortalecem a sociedade racional-capitalista-neoliberal em que estamos todos inseridos. Que inclusive está de mãos dadas com a visão paradigmática positivista-funcionalista que esqueceu que o homem participa de uma consciência universal bem mais ampla.

Queremos a partir da "pedagogia do conflito", tentar ensaiar uma crítica a essa filosofia de educação, concomitantemente a essa racionalização do pensamento e coroação de suas potencialidades, que ao nosso ver de um modo geral desvaloriza parcialmente ou exclui as "múltiplas inteligências" e capacidades do ser humano que precisam e podem ser desenvolvidas. Além do que a filosofia não pode monopolizar o pensamento, assim como o pensamento não tem o controle da verdade. Nenhuma filosofia de Educação ou pedagogia ou escola pode querer para si o direito de ser neutra. Toda educação será contra ou a favor de um determinado modo de produção ou sociedade.

1. Filosofia de educação para o pensar

Segundo a Filosofia de Educação para o Pensar, toda matéria parece ser mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico, característico da filosofia. Essa filosofia de Educação apresenta a filosofia como um modelo criativo de investigação intelectual. Como o cultivo de pensamento ao invés de transmissão de conhecimento. Defende também a idéia de que não há diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles também ensinassem; que a lógica de uma disciplina não deveria ser confundida com a seqüência das descobertas que constituiriam sua compreensão; que a reflexão é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado; que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio é muito importante para se saber ler e escrever com sucesso; que para não se doutrinar os estudantes é importante refletir com eles sobre os valores que constantemente lhes são impostos. Se a educação tem como objetivo a produção de "crianças racionais" elas devem ser capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino. O texto didático teria de ser substituído por materiais que tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina. E essa disciplina teria de ser apresentada aos estudantes como algo agradável, algo a ser descoberto e a ser apropriado por eles

mesmos e não como algo estranho e intimidador. As habilidades de raciocínio inerentes a cada uma das matérias teriam de estar explicitas e cultivadas em cada uma delas. A sala de aula teria de se devotar ao raciocínio, à investigação, à auto-avaliação, até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva, onde os professores são peritos tanto em cultivar a reflexão como em comprometer-se com ela.

Segundo Matthew Lipmam (1990, p. 18), para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. As crianças, como as mulheres, podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas. Se uma disciplina só é disponível na graduação universitária é por que trata de algo considerado para as crianças não essencialmente para sua educação. Com a ascendência da ideologia dos negócios, a filosofia foi tirada de cena no que dizia respeito a educação das crianças. Portanto, uma razão para separar as crianças da filosofia é protegê-la, pois concedendo às crianças fazer filosofia, ela parecerá indigna dos adultos. Outra razão é a proteção das crianças: a dialética irá subvertê-las, corrompê-las com a desordem.

Uma coisa é dizer que o debate e a argumentação podem ser artifícios disciplinares úteis na preparação daqueles que usam o raciocínio filosófico; outra coisa é querer supor que a filosofia seja redutível à argumentação. O que fez a retórica clássica e a dialética perigosas para os jovens de qualquer forma, foi a separação entre a técnica e a convicção. As crianças deveriam adquirir prática em discutir conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educados abastecendo a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem.

Se às crianças não é dada a oportunidade de pesar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo. O maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade. Para ter uma educação plena é preciso ser capaz de tratar cada disciplina com uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como em tudo o mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia. O efeito do modelo tribal é mais o de abafar do que o de iniciar o pensamento no estudante. Isso não significa que precisamos começar a produzir avaliações melhores. Precisamos, sim, perguntar em que tipo de mundo queremos viver, que tipo de educação é mais apropriado para contribuir com o surgimento de tal mundo e que tipo de currículo é mais apropriado para produzir tal educação.

A verdade é que, quase ao mesmo tempo em que começam a falar, as crianças citam razões, dentre as quais estão as intenções e critérios que elas empregam para propósitos avaliativos. É, portanto, possível dar às crianças uma prática sistemática no emprego de critérios no decorrer de sua escolaridade de modo que na época em que estiverem prontas para a cidadania ativa, elas estarão muito bem preparadas para realizar o gênero de avaliação das instituições que cidadãos democráticos têm de saber fazer. Assim como um gato pode ser mais encorajado a buscar a saída de uma caixa, se o mecanismo de tranca for operado por um cordão em vez de uma chave, assim uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão em vez de exercícios monótonos com papel e caneta. A discussão por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer. As disciplinas permanecerão inteiramente impotentes para resolver esse problema enquanto continuarem a se autodefinirem

como áreas de conteúdo a ser aprendido, ao invés de linguagens nas quais os estudantes devem aprender a pensar. Quando uma disciplina tenta se despir de seus pressupostos éticos, lógicos, estéticos e epistemológicos porque são contestáveis ou controversos; elimina as verdadeiras características que capacitam os estudantes a vê-la formando um todo com as outras disciplinas.

2. Filosofia de educação libertadora

Segundo Gadotti (1992, p. 27), a filosofia da educação não é apenas uma questão de gosto, de interesse ou de disponibilidade, mas exige um trabalho de aprofundamento e de compreensão da situação, da educação tal qual é vivida concretamente. Se a tradição filosófica oferece muitos recursos, estudar seus grandes clássicos não é suficiente; é preciso tomar a realidade educativa em evolução, o contexto onde ela surge, para tentar "atravessá-la". A filosofia requer informação, análise, trabalho. Se a filosofia pode fecundar a educação, isso dependerá do afrontamento das questões urgentes da educação e não de uma legiferação em cima dela. A superação da "consciência ingênua" de que fala Paulo Freire, passa pelo ato de duvidar. Depois influenciado por Marx e Habermas passa a utilizar muito mais o termo "suspeita". A dúvida é pois um ato de liberdade e de responsabilidade pela qual um homem impunha, retoma a situação em que vive, colocando-se como sujeito dela. Um ato, não uma ação entre outras; uma maneira de se reerguer, de avançar. Se duvidar significa agir como sujeito, como Descartes podemos dizer: duvidar é existir. Somos livres quando rompemos com o papel de expectador submisso, quando abandonamos o estatuto de objeto modelado pelos conformismos do momento, quando tomamos a decisão sempre inconfortável de fazer face e de nos situar. A dúvida é afirmação do sujeito e da existência. Acolhe a existência nas suas características fundamentais, rompendo ao mesmo tempo com o fatalismo e a demissão.

O que vale para a existência em geral, vale também e muito particularmente para aqueles que estão ligados ao problema da educação. A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e também da angústia que ela suscita. Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura. A dúvida opera uma ação libertadora. Nos envia imediatamente à nossa própria existência. Ela reorienta o olhar do "educador" açambarcado pela relação pedagógica, de fazer tudo pelo outro (educando) fugindo daquilo que ele é. Ela não nos afasta do dever necessário de ajudar e acolher os educandos, porém ela nos proíbe de pretender defrontar a sua existência em seu lugar.

Segundo Gadotti (1992, p. 34) a vida espiritual do educador e do educando, fica freqüentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência propriamente dita cederia o lugar às competências, às sabedorias, às habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos, ou seja, a pessoa se apagaria diante do personagem. Esta dissociação é reforçada pela importância e os créditos atribuídos atualmente às estruturas, às suas leis, ao seu funcionamento. Enquanto Educador e Educando tiverem a possibilidade de dizer, de ser, de transformar-se e de agir, a dúvida motivada pela preocupação de existir autenticamente, achará um ponto de apoio e uma ocasião de remexer com o andamento das coisas. A dúvida filosófica é a primeira tarefa de uma filosofia da educação, a filosofia deve sem cessar se colocar à es-

cuta da educação e atravessá-la. Esse diálogo aponta para o interesse e o horizonte de sua pesquisa que é o homem e sua condição. Essa Filosofia da Educação se trata bem mais do que discursar sobre a educação, formular certas críticas, importa muito mais lutar concretamente pelo homem e por uma sociedade mais humana.

A filosofia deixou de ser o lugar do debate dos grandes e graves problemas do homem contemporâneo. As ciências humanas a estão substituindo justamente por isso. Pretensiosamente, a filosofia dos especialistas dos filósofos por profissão, recusa-se a tratar dos problemas concretos e urgentes do homem, para servir às organizações políticas e econômicas do capitalismo. Os filósofos continuam repetindo as conclusões do velho idealismo alemão criticado há mais de um século por Marx. Toda a história da alienação e toda a abolição da alienação são a história da produção do pensamento abstrato, absoluto, do pensamento lógico, especulativo. Antes de perguntar se é preciso ensinar filosofia é preciso responder a perguntar: que filosofia?

A filosofia pode servir para a formação do espírito crítico, pode servir à análise reflexiva da situação do estudante e do professor. Para isso precisa abandonar a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si e a sociedade. A filosofia não tem o monopólio do pensamento e o pensamento não tem o controle da verdade. A grande questão da filosofia é ela mesma. Prisioneira dela mesma é preciso que volte contra si mesma as armas que aponta a todo o conhecimento humano. A sua própria desmistificação, o reconhecimento dos seus limites e o reconhecimento de sua dependência do econômico, do político, da história, são as exigências que ela deve aceitar para que o que ela reivindica tenha peso.

O filósofo é o homem da suspeita. Não duvida apenas, vai além da dúvida, suspeita sistematicamente e sobretudo das evidencias, das coisas que se apresentam de forma definitiva, das coisas claras. Suspeita que há sempre algo que não se mostra, que está escondido atrás das aparências, suspeita da parcialidade daquilo que vê, daquilo que as ciências apresentam como definitivo. Para se fazer uma filosofia da educação crítica, problematizadora, é preciso começar por educar a filosofia. É preciso colocar-se à escuta da educação, do Educador, dos problemas da educação contemporânea. É necessário renunciar ao privilégio de reservar aos filósofos a prática da filosofia.

A educação não é uma reflexão sobre, mas, uma práxis. A educação é essencialmente ato. Não podemos reduzir a educação apenas às suas ligações com o sistema (ideologia). O ato educativo é um ato político, é um ato social e, portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo. O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. A educação, sendo práxis, porque é práxis é que pode escapar à ideologia. O trabalho do educador não é apenas ensinar ou transmitir conhecimento, nem fechar-se em seu trabalho puramente "educativo". Sua luta deve prosseguir fora da escola. Por isso educar identifica-se com conscientizar. Um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação, o próprio sistema escolar, funcionando como aparelho ideológico de ocultação da consciência. Para educar é preciso lutar contra a educação, contra a educação dominante que é a educação do colonizador.

A filosofia da educação tem por missão trabalhar pela libertação dos homens, não só através da palavra mas também através de uma prática de liberdade. Precisa não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explicitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz. Mas, além disso, por em evidencia sua

função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico. As pedagogias não-diretivas, "centradas no estudante" desviaram a educação do seu problema fundamental. A pedagogia do diálogo centrando o problema da educação na relação professor-aluno desviou a atenção para um problema importante, mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, a questão do poder.

Uma educação é popular e democrática pela capacidade que ela tem de acolher criticamente os problemas da sociedade. A educação autêntica perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem. É fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar suas contradições, comprometer-se com esse mundo, para recriá-lo constantemente. Não é consumir idéias, nem obedecer. A formação da consciência crítica não se dá na contemplação, na reflexão, mas no trabalho, na produção.

3. Reflexão sobre a filosofia de educação para o pensar, problematizada pela filosofia de educação libertadora

Autores como Freire (1999), Gadotti (2000), Alves (1984), que trabalham a partir da visão paradigmática histórico-crítica e de uma Filosofia de Educação Libertadora, chamam atenção para uma educação compromissada e que trabalhe o desenvolvimento integral da pessoa humana.

O "Método de Educação para o pensar" não dá certeza que a aprendizagem será efetivamente mais fácil, se houver espírito aberto, crítico, lógico e criativo. Esses fatores devem contribuir, mas não trabalham o homem integralmente. Se a filosofia é cultivo de pensamento segundo Sócrates, não deixa de ser transmissão de conhecimento como faziam os Sofistas. Se a educação tem como objetivo a produção de crianças racionais, porém esse não é o único objetivo, é preciso questionar o que se entende por "racionais" e suspeitar que por trás desse título está uma pedagogia centrada no educando que não questiona os pressupostos sócio-político-econômico de determinada sociedade. Além do que, não enfatiza as múltiplas inteligências que todos temos e podemos desenvolver.

Será que é possível transformar toda e qualquer disciplina em "algo agradável". Algumas disciplinas até ajudam nesse caso, porém nem toda disciplina entra adocicada. Estudar não é trabalho fácil, nem sempre é agradável, mas mesmo assim precisamos realizá-lo. Essa é uma das idéias que transmito aos alunos, a idéia de que não preciso gostar de estudar para poder ter que enfrentar os estudos, preciso sim compreender a necessidade de realizá-lo assim mesmo, porque é necessário e importante. O que nem sempre é fácil de se conseguir através do convencimento, porque muitas das vezes o próprio aluno elege aquele professor que ele quer que o ensine, rejeitando consciente ou inconscientemente o outro.

O que fez a retórica clássica e a dialética perigosas para os jovens, não foi a separação entre a técnica e a convicção, como afirma Lipman e Oscanyan (1997, p. 25), mas o medo que a filosofia problematizadora levasse os jovens a duvidar, a questionar: que tipo de filosofia praticamos, que tipo de sociedade e que tipo de homem queremos produzir?. Contra ou a favor de quem questionamos, discursamos? Até porque nem sempre é possível criar um debate em sala, dividindo os alunos por convicção e sim por atribuição de participação. O que não deixa de ser

importante e com certeza deve ajudar no desenvolvimento reflexivo, crítico e criativo do aluno, já que ele tem que produzir idéias contrárias às quais ele mesmo verdadeiramente se posicionaria a favor.

Lipman (1997, p. 48), cita os pressupostos éticos, lógicos, estéticos e epistemológicos, como fatores essenciais para entendermos uma disciplina, porém esquece um dos pressupostos mais importantes que é o pressuposto político, que da minha ótica é a lâmina mais afiada para escancarar a verdade sobre a filosofia da educação e sobre a sua própria pedagogia.

"A filosofia introduz na educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma disciplina pode fornecer". (Lipman, 1990, p. 30), essa afirmação é rebatida por Gadotti (2000, p. 22), que mostra que a educação não pode esperar pela filosofia como se ela fosse dona da verdade e tivesse o controle do pensamento.

Sabemos evidentemente que é muito importante que a aula seja preparada de maneira que os estudantes sintam-se motivados a participar. Porém conhecemos pela nossa prática que dificilmente conseguiremos a participação efetiva de todos os alunos na sala de aula, mesmo que façamos uma aula-show ou que busquemos mexer com a curiosidade dos alunos. Acredito nisto porque sempre procurei diversificar as minhas aulas. Mas penso que precisamos fazer uma espécie de catarse educativa, colocando a limpo a verdade aos nossos alunos de que em geral "a maioria não gosta de estudar", ou por termos aprendido a não gostar ou por entendermos que estudar em geral é mais um "trabalho chato" ou um "trabalho duro" do que uma comida saborosa como preconiza o filósofo Alves (1984, p. 15), o que muitos tentam passar de forma menos verdadeira que "quem não gosta de estudar é inferior, preguiçoso, alienado". Mas a verdade é que não amamos muito o conhecimento, a sabedoria como gostaria a filosofia. Penso que o esclarecimento e o entendimento desse ponto de vista, deveria ajudar um pouco mais e quem sabe, talvez fique mais fácil encarar esse trabalho que é o "estudar", esse se debruçar sobre os livros e pesquisas na busca do conhecimento. Precisamos também esclarecer a questão política da educação: a favor de quem e contra quem estamos aprendendo, quem está aplaudindo nosso crescimento e quem está contra nós, mas escamoteia a verdade. Essa questão real e política esclarecida, ajuda a desmistificar melhor nossa realidade educativa.

"O bom caráter é aquele que interioriza os mecanismos de racionalidade na prática institucional". (Lipman, 1997, p. 67), será que todos os mecanismos de racionalidade na prática institucional têm princípios éticos autênticos? A institucionalização da pena de morte, resultado da sociedade americana que é um modelo de racionalidade, vai contra os princípios mais genuínos da vida humana.

Como os jovens podem, na educação para a cidadania, diminuir as chances das crises sociais, se o que provoca essa crise é muito maior que eles e independe de uma prática educativa. Até porque segundo Gadotti (1992, p. 25) a escola não é a alavanca da sociedade como fora preconizado por muitos. Sabemos sim, que o que está por trás de tudo isso é um modo de produção capitalista neoliberal, discriminador e violento. E é o mesmo o maior responsável pelas maiores formas de injustiça, crimes, e vícios.

Lipman (1997, p. 74), defende um modo de vida democrático natural, escondendo efetivamente a verdade e a realidade. Pois enquanto essa visão totalizante for defendida, não se luta por uma verdadeira democracia.

A filosofia para crianças se propõe em ser uma educação para o pensar. Gadotti (2000, p. 33), questiona esse título quando diz que a filosofia não tem o monopólio do pensamento e o próprio pensamento não

tem o controle da verdade. É preciso que a filosofia volte para si os questionamentos que fez e faz a todo conhecimento. Pensamento que não se converte em atitude não transforma a sociedade porque permanece encantado com o mundo das idéias, é necessário desencantar.

Uma filosofia da educação que exalta a razão e racionaliza o pensamento, esquece as múltiplas dimensões do ser humano, caindo no mesmo erro dos filósofos iluministas que indiferentemente fortificaram os Governos Totalitários.

> Uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas sociais e políticas de sua existência em liberdade" (FREIRE, 1999, p. 23).

Conclusão

Tanto no sentido antropológico como no sentido sociológico, a eficácia da Escola só será sentida através da amplitude filosófica de seus membros e por meio do compromisso histórico diante do Homem-Educando. Ir à Escola, é ampliar o diálogo ontológico. É receber sinais e trabalhá-los em possível crescimento. O grande compromisso da escola é compreender este momento de busca e em sua própria naturalidade caminhar para o encontro. A escolha do educador é estar integrado diante do educando no momento da experiência. Quando o ser do educador está aberto para o educando, ele deixa de ser uma entidade que apenas emite partes suas, passando a ser uma fonte receptora das partes do outro, permitindo que dessa relação venha o contato do eu e o tu.

Educar não é transformar o psiquismo do educando em fórmulas conceituais da vida, o pensamento não é um programa mental, é um ato de ser e do ser se tornar real em sua morada, tornando válido o conhecimento ou seja significativo e alongando este conhecimento no leito da novidade, para revelar o valor da existência. Quando se fala do pensar filosófico se fala do pensar ético, pois ele conduz o homem a uma postura mais compromissada com o seu desenvolvimento. O pensar-ético afasta o homem da autodestruição. O pensamento é a síntese das experiências singulares de cada pessoa. É no exercício de si mesmo no mundo que o homem pensa, é na facilidade deste exercício que ele encontra o aperfeiçoamento deste sinal original. Pensamento é conhecimento. Conhecimento de si para ser livre.

A educação é uma profissão da compreensão. Compreensão do acerto e do erro. O educador entende que na região em que está atuando, os erros são possíveis, mas não devem ser usados como motivo de eliminação. Entende que os acertos são possíveis e que não facilitando o movimento do educar contínuo, sem essa compreensão, não pode sentir segurança no que faz, por isso procura tê-la como verdade, pois não se consegue viver muito tempo em um clima de culpa e ansiedade.

A educação é uma profissão ética por excelência, pois está voltada para o movimento do bem humano. Não vê seu compromisso no plano relativo da bondade, mas sim, no plano absoluto. Os sofistas não foram educadores, mas sim doutrinadores da relatividade do intelecto. Sócrates ao contrário, acreditou ser a educação o instrumento de elevação da alma humana ao encontro dos princípios naturais do ser. A aula é um encontro onde os personagens que estão envolvidos no jogo, verbalizam seus sinais pessoais por meio de seus instrumentos: corpo, emoção, inteligência, vontade. É a revelação das faces, no vislumbre das faces surge a transformação. Cada revelação é um movimento prospectivo regulador do crescimento humano, que conduz à consciência do mundo. É um evento onde o educando trabalha sua totalidade através dos fatos que lhe são apresentados: Criatividade, inteligência, memória, emoção, ética, vontade.

É um momento de veiculação de talentos daqueles que estão no jogo. Um campo aberto, sem restrições à participação de cada pessoa, a criatividade solta e a ausência do medo de errar, ajudam no crescimento espiritual da aula. Quanto mais o educando tiver oportunidade de se ver diante de situações novas, mais ele terá facilidade de entrar no fenômeno da aula. Situações que exigem descobertas por meio da criatividade envolvem maiores interesses e por conseqüência maior aprendizagem. O envolvimento natural com esses tipos de situações comprova como o fundamento da educação é a revelação do mundo desconhecido pelo educando, para o seu estar no mundo conhecido, em prospectiva para o novo desconhecido. As aulas apresentadas como acontecimentos mecânicos, não proporcionam a experiência do novo, por isso não criam laços de relação e sem laços de relação, são vistas sem importância para mudança.

Se a educação não for para fazer do homem testemunho do existir, ela rouba sua própria figura como um espelho partido, onde a imagem é contrária a da emitida. O procedimento do ato de educar deve criar conhecimento, transformação e satisfação ao homem. Aquilo que deixa um sentido de vazio no homem não é educação. O homem é um ser total, portanto a educação não pode se transformar em um instrumento de mutilação dessa totalidade. Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma bem cheia. No mundo onde circula um crescente volume de informações, interessa saber o que importa ser conhecido. Não se separa o joio do trigo caso não estimularmos os educandos a selecionar critérios e valores que orientem suas vidas, suas escolhas e suas ações.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 8ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2005.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 4ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 17ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** 14ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação contra educação.** 4ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem.** 8ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIPMAN, Mattew. **A filosofia vai à escola.** 2ª edição, São Paulo: Summus, 1990.

_____. OSCANYAN, frederick S. Sharp, AMN, Margaret. **Filosofia na sala de aula.** 2ª edição, São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

KOHAAN, Walter Omar, WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças.** 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

EDUCAÇÃO: O VELHO SINTOMA NA PÓS-MODERNIDADE

Waieser Matos de Oliveira Bastos[18]

RESUMO

Este trabalho se dedica à análise da construção das hierarquias que regem as relações de saber e poder no campo da educação. Situar a episteme como sintoma pós-moderno implica a realização de um questionamento ético das condições que regem a transmissão desse saber. A normalização do saber tece as condições vigentes que perpetuam a produção de poder. Situar a educação como sintoma pós-moderno é uma tentativa de analisar as hierarquias que inviabilizam a produção de conhecimento para além de um saber já instituído pela tradição. Caminhar para além do já convencionado significa ir ao encontro com o não inscrito pela representação, fato que possibilita o aparecimento de um elemento novo no campo da educação. Repensar essas categorias de maneira singular e desconstrutiva é, ao mesmo tempo, criar possibilidades desconectas à medida que todo questionamento que se faz aqui, parte da idéia daquilo que representa a educação na atualidade. A representação do conceito de educação é diferente da idéia de educação da representação. Basicamente se inverte o termo para que se possa bordejar a criação do elemento novo para o conceito de educação. Educar para a construção da representação é o mesmo que educar a representação para além do velho conceito de educação, uma vez que a pós-modernidade se orienta no eixo horizontal, já que a verticalidade não deu conta de sustentar os ideais estéticos que a modernidade garantia. Nesse caso, o trabalho do docente torna-se ainda mais atrativo à medida que é possível repensar as novas possibilidades de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Saber. Poder. transmissão.

ABSTRACT

This paper hás the intention to analyse the construction of the hierarchy that condut the relacion between know ledge and power in the education area. To situate the epistemology as a post-modern symptom implicates in the transmission of this knowledge. The knowledge´s normalization to contrive condition in vogor the perpetuate this knowledge´s production. To put the edu-

[18] Coordenador do Serviço de Psicologia do projeto Pró-Menor Dom Bosco. Docente dos Cursos de Filosofia e Normal Superior, da FSDB (Faculdade Salesiana Dom Bosco). Especialista em Psicologia Clínica.

cation as post-moern symptom is a tentative of analYse the hierarchy who impractic the knowledge knowledge´s production to beyond for estabilish tradition´s knowleddge. To walk to beyond for covenanted moel means go to meeting with the not inscribed to representation, fact who makes possible the appearancement of the unique and disconstruction form is the sametime to create possibility disconnect as soon every questions who make it here, part of idea that means the education in actuality. The representation´s concept is different in education from representation´s education idea. Usually, the condictions are inverted, to can navigate around the new element creation for education´s concept. To educate for one representation´s construction is the same to educate the representation to beyond for old education´s concept, once time the post-modernity if direction in horizontal axle, because the verticality isn´t enough to maintenance the esthetics ideal who was garanteeted for modernity. In this case, the teaching´s work become more actrative as soon it will be possible to remind the new possibility the knowledge´s construction.

Keywords: To know. To power. To transfer.

Introdução

O artigo visa realizar uma discussão psicanalítica em torno da constituição do saber e as fórmulas psico-pedagógicas de olhar o fracasso escolar na atualidade. Partindo da idéia de nomeação, o artigo questiona a posição moral de determinadas instituições de ensino que visam supliciar o discente através do controle efetivo das atividades escolares.

Apoiados pela psicanálise, orientamo-nos na leitura freudiana de Totem e Tabu (1913) a fim de seguir a via régia que dá acesso às implicações subjetivas desse sujeito que é etiquetado por esta representação totêmica, a qual conhecemos como fracasso escolar. Nesse caso, este trabalho possibilita que esse sujeito faça um questionamento da própria posição assumida diante de um Outro que toma o saber como um tabu a não ser ultrapassado. Seria esse Outro uma metáfora do pai totêmico da horda primitiva? Analisar a relação de saber e poder a luz de Totem e Tabu (1913) é em si criar parâmetros analíticos para responder aos impasses sintomáticos no campo da educação.

Outro ponto a ser discutido no artigo visa possibilitar a articulação entre as condições de análise no campo da educação, onde o autor se permite avaliar a relação sintomática existente nestas cinco categorias de apreensão do conhecimento. Situando a educação como um objeto cambiável na economia de mercado, o autor traz para a discussão um pensamento crítico das vigências mercadológicas em que a transmissão de saber se encontra. Tradição, transmissão, filiação, dívida simbólica e culpa são expressões que marcam o texto do início ao fim, já que estas inscrições visam adentrar nas condições subjetivas que circunscrevem a figura idealizada do mestre detentor da sapiência.

Tal qual o assassinato do Totem, o autor comenta o parricídio do mestre como uma possibilidade de transformação radical entre a transmissão e a filiação já que esta relação implica uma dês-idealização da figura do mestre, fato que viabiliza um mais-além do saber do Outro. Neste caso, a pergunta que é feita no texto é. O mestre suporta? O discente comporta? Eis os paradoxos da culpa no campo da educação.

Em última análise, no final do texto o autor rever os parâmetros de avaliação curriculares a partir dos modelos vigentes, onde o nível curricular ocupa o lugar de sujeito, já que o ser é objeto do saber que produz.

1. Representação da educação ou educação da representação

Tudo começa com a frase célebre de um mestre angustiado diante do aluno que não aprende suas indicações quanto às formas de constituição do saber. "Trata-se de fracasso escolar, ele não aprende", assim afirma certo professor que direciona "o não aprende" para a sala do diretor da instituição de ensino. Nomeado como aquele que "não apreende", o pequeno jovem representa a norma clássica do sintoma educativo, nomeação que conhecemos como fracasso escolar. Não percebendo que o fracasso é escolar, cabe ao diretor da escola expulsar o aluno, "pois se trata de um reincidente, talvez um problema cultural". Nesse caso, se isenta a instituição de ensino de toda e qualquer responsabilidade de seus fracassos, pois o que fracassou foi à escola. Eis o velho sintoma educativo inscrito na pós-modernidade.

Freud, ao começar o primeiro capítulo de Totem e Tabu (1913), coloca que "há homens vivendo em nossa época que, acreditamos, estão bem próximos do homem primitivo, muito mais do que nós, e a quem, portanto, consideramos como seus herdeiros e representantes diretos". Acrescenta "e sua vida mental apresenta um retrato de nosso próprio desenvolvimento". (p. 21). Nessa citação o autor aponta para o totalitarismo que abole as pequenas diferenças onde o singular é motivo de descrença na alteridade.

Em totem e tabu ([1912-1913]) Freud trabalha a partir do efeito mítico do animal gozador das mulheres da horda primitiva. A lei do totem visa à interdição aos filhos da horda, logo se constrói um interdito que atinge os homens em relação ao efeito de gozo sobre as mulheres, fato que só eleva o ódio desses sujeitos sobre o pai mítico.

Elevado à categoria de "ao menos um", ou seja, há pelo menos um em que a lei de interdição não se inscreve, fato que autoriza o Totem a gozar de todas as mulheres da horda, impondo aos outros homens um limite de saber sobre o gozo. Respondendo do lugar de exceção na lógica do saber, o totem é assassinado pelos filhos, pois com este ato os filhos tentam impor sobre o pai gozador um limite idêntico que visa à universalização do saber.

Segundo Freud,

> Se a violação de um tabu pode ser corrigida por reparação ou expiação, que envolvem a renúncia a algum bem ou liberdade, isso prova que a obediência à injunção do tabu significa em si mesma a renuncia a algo desejável. (1912-3, p. 51).

Freud (1920) ressalta que é a partir da morte do Outro que a lei do pai se torna simbolizada, ou seja, um limite no saber se perpetua, à medida que aquele que tentasse gozar desse saber viria ocupar o lugar do velho Totem agora morto pelos filhos. Logo é o pai simbólico, o já morto, que possibilita a conjunção entre o desejo à lei, uma vez que o objeto desejado se desloca para aquilo que se nomeia como a causa do desejo.

Relegado ao impossível de ter, o objeto causa de desejo, que Lacan denomina de objeto a, passa a categoria de semblante, metáfora desejante que fica condicionado a economia de mercado e aos limites do saber. A mercantilização da sapiência dita a regulação econômica dos mercadores de saber. Vendido como objeto, cabe ao consumidor tomá-lo pela lógica da compra e venda fato que situa o saber no campo da economia. Paga quem pode, adquire quem têm.

A grande concorrência no mercado do saber aponta para a abertura de novos mercados que travam os modelos dialéticos, nesse caso, é possível vislumbrar o totemismo que rege a lei que inviabiliza o avanço no campo da educação. Intuídos pela idéia totalitária na transmissão de conhecimento, cabe aos mercadores do saber ocupar a posição totêmica que visa organizar a lei a partir da lei do próprio desejo, legislação da velha horda primitiva onde se possui o objeto negando ao outro sua cota no saber.

Nesse caso, qual o saldo dessa operação? O saldo é o não surgimento de um avanço cultural no campo da educação, uma vez que não há como se instituir a regionalização de novas práticas de capital intelectual na região como Mestrados e Doutorados que capacitem os novos docentes. Freud (1920) revela que é através de um assassinato que a lei do Pai universaliza a norma fálica, lugar de inscrição; logo, a questão da lógica da exceção visa construir a universalidade na qual o ser se representa. Perpetrando um limite no saber para o qual o inconsciente freudiano se inscreve, o fálico ressignifica o lugar da falta de saber no sujeito, para o qual Lacan (1969) reinscreve como barrado, uma vez que este saber é dado por saber pela via do discurso do mestre.

A criação do mito totêmico, que custou caro a Freud, é uma tentativa de mostrar o lugar das representações sócias por uma via psíquica que denominou de inconsciente. Será que Freud percebeu que aquilo que chamamos de representações sociais era o que havia de mais moderno para assegurar as estruturas mitológicas? A percepção freudiana teve um alcance até então ilimitado, pois percebeu que a criação do estado e seus aparatos políticos ideológicos não são diferentes da lei totêmica.

Logo, é preciso mostrar que Freud (1913), cita em suas referências (Totem e Tabu), que há a existência de dois pais: Um totêmico, animal (Urvater), gozador ilimitado da horda e outro que se produz no só depois do banquete totêmico, chamado de pai morto, aquele que opera a sua função no saber. Isso revela o espaço na constituição dos lugares de construção de saber. O primeiro apresenta a face mortífera do pior do pai onde não há lugar para a alteridade, metáfora da lógica da exclusão, pois não há construção para além da hegemonia do pai totêmico. Porém há a existência de um pai simbólico a partir do só depois da morte do pai totêmico. Esse último é o pai da lei que viabiliza a construção da alteridade a partir da nomeação, ato que produz a filiação.

Paulo Vidal (2005) coloca que "um dia os irmãos exilados pelo totem, reuniram-se e assassinaram o ciumento, violento Urvater e o devoraram". Assim fazendo, satisfizeram seu ódio, mas também seu amor pelo pai (lugar de saber), pois com ele se identificavam ao despedaçar e assimilar juntos o seu cadáver, fonte de saber.

Logo os irmãos percebem que devem renunciar juntos os poderes supremos do pai, deixando seu lugar vazio, inocupado. No entanto, o mais surpreendente é que a culpa e o remorso pelo assassinato do Urvater levaram os irmãos a anular o ato parricida, culpa e remorso paradoxalmente são ainda maiores porque o ato fracassara, pois fora cometido em vão, já que nenhum deles tomara o lugar originário do pai, ou seja, aquele possuidor do saber sobre o gozo.

Agora como se este depois de morto torna-se ainda mais poderoso, anulara o ato parricida, fazendo com que os filhos renunciem ao saber suposto, abrindo mão da posse do saber. Aquilo que o pai interditava em vida, agora é regulado ainda mais com sua morte, uma vez que os filhos proíbem-se a si mesmos a se tornarem possuidores do saber paterno. O que equivale afirmar que "o pai vivo se autoriza do pai morto". Melmam (2002), posição essa que não é defendida pelas escolas de pensamento tradicionais, onde a transmissão de saber só se dá por saber através da dívida simbólica com o mestre detentor da sapiência.

Presos à nostalgia do pai, os homens elegem a criação de mitos como os deuses, os reis, algo que venha ocupar o lugar esvaziado pela covardia e culpa dos assassinos do mestre, aquele que supõe o saber. A idealização do mestre é um dos nomes do apelo ao pai, fato que esconde em sua raiz o sentimento de culpa e perdão pelo ato ocorrido. A função do apelo é sempre uma forma de perdão por um ato culposo. Os paradoxos da culpa

apontam sempre para o lavar de mãos do ato de Pilatos. Como afirma Colete Soler (1999), "desistam dele, ele se sente culpado, logo abrirá mão do desejo".

Para Paulo Vidal (2005), o efeito dessa censura é a transmutação que o parricídio acarreta no estatuto da lei do saber. Na horda, tirania do mais forte, a proibição atendia exclusivamente aos interesses de um ser de exceção, detentor de todo saber que funcionava em sentido único. Logo, para que haja o lugar do saber como metáfora é preciso que haja o parricídio do mestre, negativização do pai imaginário, isso resulta antes na sua simbolização enquanto sujeito possuidor de todo saber, nesse caso, há uma transformação radical.

Dado como morto, a figura do pai adentra o plano simbólico. A morte do saber no lugar do Outro (O mestre), ressignifica o lugar que a tradição tentou sustentar através da lógica da sapiência, onde não há inconsistência no saber do mestre, lugar que a falta faltou.

Nesse caso, a tradição visa, pela via da transmissão de saber, construir a lógica da filiação, em que todo aquele que constrói seu saber através da transmissão tradicional implica-se com a dívida simbólica com o mestre (Outro), pois a suposição de saber ressignifica o aparecimento do totemismo pós-moderno que situa a educação como sintoma.

A culpa por não saber (o não aprendido), no âmbito da educação não seria o medo da representação da morte do mestre, como aquilo que revela o ultrapassamento das tradições filosóficas no que diz respeito à transmissão de saber? O nada de querer saber do aluno implica um saber sabido, já que a construção de saber para além do mestre remete à fantasia de morte do Outro (o mestre), fato claro que se revela na culpa por não sustentar o desejo para além dos ideais.

Na pena de Freud (1913), o sistema totêmico foi um pacto com o pai, no qual este lhes prometia tudo o que uma imaginação infantil pode esperar de um pai, ou seja, proteção, cuidado, indulgência e transmissão de saber. Enquanto isso, os filhos do saber suposto prometiam respeitar-lhe a vida para que não ocorresse outro assassinato, a fim de sustentar a suposição de saber no mestre.

Ao escrever o "O Mal Estar na Civilização" (1929), Freud vaticina os efeitos da repressão nas formações inconscientes, em que o sujeito torna-se barrado pelas arbitrariedades e limites impostos pela civilização. Atos falhos, recalque, negação, repressão, sintomas, são apenas efeitos de uma lei privativa que pune e vigia aqueles que não se submetem às normas perpetradas pela cultura. O gênio de Freud passa a vislumbrar as grandes patologias psíquicas em sua clínica (histeria, obsessão), e as articula aos efeitos míticos, não deixando de lado o discurso vigente da época.

2. Os paradoxos da culpa na transmissão de conhecimento

Em Foucault (1987), "o exame" já é uma tentativa de supliciar os corpos cadernos que subjetivam o apreender do aprendiz. O exame em Foucault é uma tentativa de vigiar e punir os elementos subversivos que se apresentam na escrita do discente. Rigorosamente avaliados, cabe à tradição mostrar os descaminhos da condição de saber. Neste caso, "quatro mais uma condição de análise" se circunscrevem: A tradição, a transmissão, a filiação, a dívida simbólica e a culpa.

A tradição como condição de apreensão filosófica na construção de conhecimento revela que a sapiência é condição de agir, fato que articula a conexão entre o conhecimento e a ação. A tradição tem por função gerir saber à luz do discurso moral do mestre: sua moral prioriza um interdito no saber e no

para além do saber sabido. Porém é preciso que a transmissão do mestre encontre apóio na filiação, lugar habitado pelo aluno. A filiação implica uma relação nostálgica com o mestre e com a tradição, nostalgia que imprime a verdade do saber como regra moral do "não matarás". Para Lajonquiere (1999), o mestre, fazendo uso de sua maestria, transmite aquilo que a tradição lhe ensinou através da filiação, ou seja, uma dívida simbólica com a velha e arcaica tradição que visa sempre manter um lugar totêmico a fim de barrar o ultrapassamento desse saber para além do saber do mestre.

Infiltrando a culpa no saber como elemento regulador da moral, cabe àquele que visa à sapiência se sentir culpado por tentar ultrapassar a lei totêmica que rege a lógica do discurso sintomático da educação tradicional. As sanções normalizadoras analisadas por Foucault (2000) em "vigiar e punir" representa os engessamentos ortopédicos que situam os desníveis da transmissão. A regularização das normas acompanha os modelos ortopédicos que servem de muletas imaginárias, em que o saber simbólico é desprezado em razão da relação narcísica que há com a transmissão, através da posse do saber, fato que nega a nomeação ao outro como lugar de ultrapassamento.

Culpa e morte revela o lugar da transmissão de saber. Os paradoxos da culpa na transmissão de conhecimento revelam particularidades que redimensionam os aspectos subjetivos que implicam as condições de analise que permeiam a transmissibilidade do saber. A dívida com o mestre pode ser paga através do ultrapassamento de sua lei, fato que viabiliza a construção subjetiva do discente através da formulação de um questionamento ético.

O que sou para além do Outro? Esse é um questionamento que redireciona o saber para a construção de um elemento novo no campo da educação. Neste caso, é preciso que se faça outro questionamento. Será que o mestre suporta um novo "para além de si mesmo através de um outro"? Nomear o outro é possibilitar que haja transmissão de saber, onde a alteridade é um apoio simbólico que se perpetrou através da boa transmissão.

A idealização do mestre revela que há uma dês-idealização no saber. Nesse caso, não há espaço para construção subjetiva à medida que o saber é dado como objeto, já que o mestre é sujeito. Isso implica a transmutação dos modelos epistemológicos, em que o mestre se torna a causa do desejo, em vez de ser o saber à condição de causa. Antes do mestre havia os escritos que revelavam a sapiência deixada por um morto que é exaltado através de sua obra, fonte de saber.

Nesse caso, o que dizer da transmissão de saber? Partindo das análises de Foucault é possível vislumbrar algumas técnicas que orientam a transmissão.

Conforme Foucault,

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (1987, p.154)

Foucault revela que há um corpo político que viabiliza as relações de saber-poder através do que se chama corpo-docente, porém não deixa de mostrar que só há construção de saber fora da relação de poder. Nesse caso, Foucault decreta o parricídio do mestre. A idealização das relações de po-

der no saber situa a sapiência no campo da alienação do discurso das grandes massas a qual Freud (1921) já vaticinava. No entanto a dês-idealização do poder no saber é o ponto chave para a análise da transmissão de conhecimento no campo filosófico.

Presos no discurso hegemônico do pai idealizado e odiado, os sujeitos se deixam levar por um discurso imaginário que o aprisionam na representação, fato criador das grandes massas que sustentam as ideologias que marcaram os séculos vigentes. A análise de "Psicologia das Massas e análise do eu" (1921) nos revelam um Freud atento com as questões de seu tempo, pois no mínimo se serve de grandes escritos como: "Totem e tabu (1913), O Mal estar na Civilização (1929)" entre outras obras de grande valor literário que bordejam a estrutura social da época.

Porém Freud não deixa de mostrar que o particular é a regra que universaliza a representação do sujeito, pois sem essa particularidade estaríamos todos no discurso da loucura. À medida que o sujeito se inscreve na cultura, ele toma como porta de entrada na civilização um banho de linguagem, que o significa como ser portador de uma representação que o qualifica como sujeito. Logo é exatamente por meio de uma exceção que há na regra fálica que é possível ao sujeito existir na civilização. Quem é a exceção?

Para resolver esse impasse, Freud retoma as estruturas mitológicas (Totemismo), a fim de mostrar que há no mito uma função social (Lei de proibição do incesto) que regula o estado de bem estar social na fatria. É exatamente a lei do pai que Lacan (1957) toma como metáfora paterna a qual tem por função regular a transmissão da lei do incesto (limite de gozo no saber) via lei isogâmica, e que tem por mérito inserir o sujeito na cultura como barrado, ou seja, por um limite de saber.

A regra que permite que o sujeito não seja dado como louco, é a mesma que impõe ao sujeito dois imperativos. Não goze do saber, referente ao escravo! Ou gozes sem exceção, referente ao Senhor! Referencia ao supereu, fórum interno que vigia e pune o sujeito. Essa é uma determinação de um ditador que Freud chamou de "Supereu", senhor da lei, que regula as formas de gozo do sujeito na civilização.

O "não gozes" se refere a uma voz que inibe o sujeito a ficar preso às determinações das paixões das massas, comum aos que se esquivam no não saber, criando suas privações, "eu não consigo aprender, ou melhor, (a) – prender". (culpa que aprisiona). O "goze sem exceção" vem de uma raiz mortífera do pior do pai, ou seja, essa voz superegóica é um saldo, um resto do pai morto que retorna como pai totêmico a fim de culpabilizar o sujeito por seu assassinato. O exame em Foucault é um dos instrumentos reguladores da lei que sancionam o saber a luz de um saber regulador.

Para que se resolvam os paradoxos da culpa no âmbito da educação é preciso que o mestre suporte ocupar um lugar insuportável, ou seja, o lugar de um morto, fato que ressignifica a morte da tradição, á medida que esta posição aponta para a verdade da transmissão, uma vez que o discente ultrapassou a idealização do saber no "para além do mestre", posição que revela que o mestre ideal é o mestre morto, pois com esse ato, a transmissão de saber operou no discípulo um amor pelo saber (Savoir Faire), lugar habitado pela falta de maestria do mestre que suportou transmitir os caminhos da sapiência sem culpa.

Liberto do narcisismo das pequenas diferenças, cabe ao mestre se deliciar de sua transmissão, pois foi capaz de perceber que há a produção de um para além do seu saber que se situa na estrutura do desejo. Nesse caso, sua transmissão está apoiada na ética do desejo, pois além de suportar seu ultrapassamento, o mestre revelou a verdadeira alteridade do saber suposto.

Para concluir, é preciso dizer que os entraves no campo da educação se tornaram motivo de analises intermináveis, uma vez que se deixou de avaliar a singularidade de um sujeito que não só transmite conhecimento, à medida que há nesse sujeito outras possibilidades de vir a ser. Se as análises curriculares visam às possibilidades de doutoramentos acadêmicos, como ficam aqueles que produzem saber fora dessa nomenclatura? Nesse caso, o sujeito é avaliado pelo grau de titulação, à medida que o título diz o sujeito. Não seria mais ético permitir que esse sujeito se bem diga através de suas produções teóricas, lugar que revela a verdadeira condição de sua sapiência. Enfim, só cabe ao saber criar as condições de julgamento desse sujeito, já que este saber é singularizado.

Conclusão

As análises aqui discutidas são tentativas de bordejamentos do real no campo da educação, termo compreendido como aquilo que não se inscreve na linguagem, ou aquilo que é impossível de dizer, no entanto escapa nos ditos do falante. Nesse caso, é pela via do forçamento simbólico que se constitui um dito sobre a educação pós-moderna, fato que implica uma reavaliação das fórmulas prontas, as quais são produtoras de sintomas que insistem em representar o sujeito.

Se a culpa por não saber é um fenômeno compreendido por um déficit nas aquisições intelectivas, o inverso dessa compreensão simplista seria a produção de uma culpa produzida por um saber real, já que saber para além dos ideais situa o escravo na abolição da sapiência do senhor.

Saber e culpa se enlaçam tecendo o furo do real, já que o real aponta para um lugar insuportável, habitado pela angústia que suscita o vazio da falta de saber. Se a angustia é um encontro com o nada, a culpa analisada por este viés revela que a angustia não é sem objeto, já que o objeto da angustia é o desejo do Outro (mestre). Desejo que retorna do real para cobrar a dívida simbólica herdada pela transmissão de saber.

As cinco condições de análises debatidas neste texto revelam as condições subjetivas do discente e que em alguns momentos não são levadas em conta. A tradição como aquilo que supõe uma transmissão deve ser analisada como lugar de filiação, ou inscrição de um sujeito epistemológico que visa em sua ação não somente a construção de um saber, mas como se dá essa produção de conhecimento e quais seus efeitos na composição subjetiva desse sujeito. Se a culpa revela o extravio do desejo, esse só pode suscitar uma condição imaginária na produção de conhecimento, onde a figura do mestre está sempre idealizada e nunca ultrapassada.

Em última análise, este texto visou fornecer uma visão crítica daquilo que representa o conceito de educação, onde o autor faz uma troca radical e inscreve a educação da representação como possibilidade de analisar o próprio conceito em si, já que a representação é aquilo que marca e cria impossibilidades de mudança.

Referências

BERNADES, Ângela, C. 10 X FREUD / organização Angela C. Bernardes. – In: Freud e a nostalgia do pai. Paulo Vidal, Rio de Janeiro: Azougue Editorial; Niterói, RJ LAPSO, 2005.

FELDSTEIN, Richard. **Para ler o seminário 11 de Lacan:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise/ Richard Feldstein. In: O sujeito e o Outro. Colette Soler. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão: tradução de Raquel Rama-

lho. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Stard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____ Totem e Tabu. (1913 [1912-13]) In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** Volume XIII: 2° Ed. – Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____ Além do Principio do Prazer (1920). In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** Volume XVIII: 2° Ed. – Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____ O Mal Estar na Civilização. (1930 [1929]). In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** XXIII: 2° Ed. – Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____ **Psicologia das Massas e Analise do eu.** (1921). In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** XXIII: 2° Ed. – Rio de Janeiro: Imago, 1986.

LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 17: o avesso da psicanálise 1969-1970 – Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LAJONQUIERE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica:** escritos de psicanálise e educação / Leandro de Lajonquiere. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELMAM, Charles. **A neurose obsessiva** / Charles Melmam; editor: José Nazar. – Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A ESTRADA PARA A SERVIDÃO NO MERCADO[19]

Jocélia Barbosa Nogueira[20] Jorge Gregório da Silva[21]

RESUMO

Analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n°.9394/96, especificamente no que se refere à questão da identidade do ensino médio e o seu caráter funcional a partir de preparar o jovem para o exercício da cidadania e para integrá-lo à sociedade produtiva. Reflete sobre o discurso oficial do MEC (Ministério de Educação e Cultura) ao implantar a reforma do ensino médio a partir da elaboração dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) como uma proposta de superação da desvantagem desta modalidade de ensino no país. Aborda o discurso ideológico da expansão da oferta à demanda e a implementação demagógica da Qualidade Total do ensino, seguindo o modelo curricular traçado pelo MEC no referido documento supracitado. Pretende compreender o objetivo implícito da lei de educação refletindo sobre a sua ressonância política que muitas vezes gera no âmbito escolar, confusão e desmobilização dos professores. Aponta a historiografia oficial que desenha o processo de discussão, elaboração e divulgação dos PCNEM. Percebe um regime autoritário camuflado de democrático que deixa clara a falta de interesse do MEC em tornar público as etapas de sua elaboração. Critica o documento oficial dos PCNEM como um projeto antidemocrático. Indica a predominância da pedagogia empresarial ou pedagogia do capital presente no referido documento no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos prescritos em suas áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Parâmetros curriculares. Legislação educacional. Reforma do Ensino Médio.

Introdução

A nova LDBEN 9394/96 apresenta um modelo de ensino médio aliado à tecnologia, vislumbrando a inserção do jovem no mundo

[19] Este texto é parte integrante da dissertação de Mestrado, e adaptado para forma de artigo, recebendo alterações adequadas para um artigo.

[20] Pedagoga. Pós-graduada em Supervisão Educacional pela UFAM. Mestre pela UFAM. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação e Professora no Curso de Normal Superior da FSDB.

[21] Doutor em Educação pelo centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Autor do livro O contexto político da formação do Administrador escolar e de vários artigos.

do trabalho através de um ensino que acompanha a revolução da informática, a chamada terceira evolução técnico-industrial.

Com discurso de aliar o ensino à tecnologia o MEC elabora um documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) apresentando uma estrutura de currículo, distribuindo os componentes em grandes áreas de conhecimento, articulando-os com disciplinas afins, nas quais o docente desenvolverá a sua prática através dos desdobramentos destas áreas de conhecimento atreladas nas mais variadas maneiras de produção e suas relações sociais.

Desse modo, para trabalhar com o ensino médio, cujo eixo da legislação educacional contida nos PCNEM, indica proporcionar ao educando um ensino para a vida, priorizando as práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares.

Nessa perspectiva, o professor deverá refletir sobre a sua prática e incorporá-la ao novo modelo implantado na legislação do ensino que consubstancia os princípios de uma visão holística do conhecimento, buscando superar um ensino centrado na formação de especialistas.

Na prática percebe-se que a lei de texto distancia-se muito do contexto, ou seja, acontece muito distante dos professores e alheia aos reais interesses e necessidades da comunidade educativa, atrelada aos interesses do mercado de trabalho. Muitas leis educacionais ganharam ressonância política porque reavivavam esperanças em realmente mudar a educação.

No entendimento do MEC, trata-se de uma legislação que atende de maneira emergencial a proposta de mudança e ajuste a uma educação de qualidade, portanto, as inovações pedagógicas servem para incluir, gerando oportunidades de acesso da demanda jovem à escola.

Sendo assim, a finalidade da legislação seria superar a situação de baixos índices de escolaridade em relação aos países desenvolvidos, o que reforça o cunho demagógico nela contido, fundada nos princípios neoliberais, acentuando de modo contundente medidas e estratégias políticas da globalização excludente.

1. Os PCNEM e o contexto educacional

Ao longo da história da educação, o ensino médio, no Brasil, tem passado por uma série de obstáculos no que se refere à questão da sua própria identidade, à estrutura e estratégia de organização curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB estabelece, no seu artigo 21, que a educação escolar se compõe de: "I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação Superior" (BRASIL, 1999, p. 21).

Dessa maneira, o ensino médio, antigo 2° grau, a partir de 1996, passa a fazer parte da educação básica, continuando asseguradas tanto a sua gratuidade, quanto sua obrigatoriedade por parte do Estado, sendo direito de todo cidadão. Porém, esse é um nível de ensino que não está bem definido, ao ocupar um lugar intermediário entre o ensino fundamental e a Universidade, já que ainda busca sua própria identidade.

Para Kuenzer isto ocorre porque,

> O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação stricto sensu (2002, p. 9).

Considerado como caráter de terminalidade de estudos pela nova LDB n.9.394/96, o ensino médio passou a assumir a respon-

sabilidade de formação da cidadania, ao preparar o jovem para integrá-lo na sociedade produtiva.

Segundo Kuenzer essa modalidade de ensino possui uma dupla função:

> [...] preparar para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2000, p. 9-10).

No que se refere ao objetivo que se coloca para o ensino médio, qual seja, preparar os jovens para o trabalho, faz-se necessário compreender a complexidade de uma tarefa que pressupõe uma política de ensino capaz de proporcionar a aquisição dos conhecimentos necessários para o mercado de trabalho.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretária de Educação Média e Tecnológica, organizou o projeto de reforma do ensino médio, com o discurso de estar priorizando esse nível de formação, por meio de uma política geral de desenvolvimento social.

No discurso oficial, a reforma curricular do ensino médio, contida nos PCNEM, coloca-se como uma proposta de superação da desvantagem e do atraso na educação, considerando que o Brasil tem o maior índice, inaceitável, de distorção idade-série.

As entrelinhas desse discurso serviram, também, para que o MEC veiculasse um discurso ideológico sobre a expansão da oferta à demanda e a implementação demagógica da Qualidade Total[22] do ensino, seguindo o modelo de produção taylorista[23] e fordista[24]. Assim, os PCNEM fundamentam-se no princípio da estética da sensibilidade que estabelece uma relação valorativa do homem em função da sua produtividade, isto é, o indivíduo passa a ser valorizado por aquilo que produz.

Assim, nesta perspectiva de tornar a escola uma mini-empresa, o MEC organizou a reforma do ensino médio (PCNEM), considerando dois fatores diferentes, relacionados entre si. O primeiro fator foi elaborar a reforma curricular atrelada à revolução tecnológica, chamada de terceira revolução técnico-industrial, com avanços destacados, a partir da década de 80, na área da microeletrônica em crescente evolução no país.

O segundo fator, indicado no documento oficial, está relacionado à revolução da in-

[22] A Qualidade Total surgiu como uma particularidade da cultura empresarial japonesa e foi viabilizada em função da crise da produtividade e do modo de produção capitalista logo após a Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo é produzir artefatos sem falhas. É uma otimização entre todos os THULER, Mônica Galter. O desenvolvimento Profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; et al. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, elementos que envolvem a produção, estendendo-se a todas as organizações do Estado inclusive e que está relacionada pelas variáveis econômicas, políticas e ideológicas. Nessa perspectiva, a satisfação do cliente a partir da qualidade do produto que supera o lucro é mais importante e associa-se à idéia de competência. Neste sentido, a satisfação plena do cliente está centrada no novo discurso do capitalismo que muda a estratégia para conquistar o lucro. Na educação, a Qualidade Total assume um caráter de controlar quantitativamente os resultados com a implantação do gerenciamento administrativo e pedagógico da escola. Assim, o que ocorre é a transplantação dos princípios do mundo de produção material para o mundo da produção educativa, que assume uma lógica da parceria entre os governos e a iniciativa privada, o que é contemplado nos documentos oficiais produzidos na década de 90. Dentro dessa perspectiva, ganham espaço as propostas do projeto de Centro de Excelência Profissional que pretende reformular o Ensino Profissional, a partir do ano de 1996, através da Resolução n. 015/96-CEE/AM e da Norma Pedagógica n. 01/96 COE/SEDUC. Este projeto é uma tentativa de reformulação do ensino médio na cidade de Manaus. Tal proposta pedagógica centra-se na repetição e nas técnicas de motivação e de desenvolvimento no comportamento do indivíduo (SILVA, 2002).

[23] Modelo de organização da produção em massa de desenvolvimento no século XX cuja finalidade era o recrutamento da mão-de-obra e o controle severo do comportamento dos trabalhadores a partir da divisão do trabalho gerenciado.

[24] Possui este nome em homenagem a seu criador, Henry Ford (1863-1947). O fordismo, enquanto modelo de desenvolvimento, caracteriza-se como regime de acumulação intensiva com grande consumo e regulação monopolista por intermédio do Estado e de outras instruções da economia, regulando a divisão do trabalho produtivo.

formática, que tem ocasionado considerável mudança na área do conhecimento, havendo necessidade de se repensar o papel da escola no atual contexto voltado para um ensino de qualidade, partindo da aquisição das tecnologias como ferramentas indispensáveis, a fim de acompanhar a revolução da informática, tentando aproximar o ensino da tecnologia.

O MEC considera fundamental aliar o ensino à tecnologia, em virtude das mudanças sociais, por isso o ensino médio recebe uma nova estrutura em seu currículo, passando a priorizar o conhecimento e seus desdobramentos nas mais variadas modalidades de produção e suas relações sociais. A nova estrutura desse nível de ensino coloca-se a partir de um currículo que tenta priorizar as práticas de ensino contextualizadas e interdisciplinares.

De acordo com os PCNEM, o ensino contextualizado possibilitará ao aluno a aplicação dos conhecimentos disciplinares em sua vida diária. Na perspectiva do ensino interdisciplinar, que propõe articulação dos conteúdos entre si, o aluno utilizará os conhecimentos das diversas disciplinas para a resolução ou a compreensão de um problema, a partir da ótica das várias disciplinas, numa abordagem holística do conhecimento, visando à superação de um ensino cuja política se centrava na formação de especialistas.

> Sob o guarda-chuva da denominação de reformas tem guarida uma infinidade de tipos de iniciativas e programas com propósitos muito variados. A título de exemplo, fala-se de reformas quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc. (SACRISTÁN apud SILVA, 1999, p. 51).

Para o referido autor, o discurso oficial das reformas educacionais ganha ressonância política porque reaviva esperanças em realmente melhorar a educação, possibilitando a todos o acesso a um ensino de qualidade. Na verdade, essa é uma estratégia política que tem sido anunciada como uma inovação e, deste modo, tem tido repercussão na sociedade. No entanto, se recuperamos um pouco da história da educação, é possível dizer que:

> [...] muitas outras pretendidas reformas não tenham outro valor que o ritual e litúrgico e sobre as quais se pode perguntar, ao fim de pouco tempo, o que serão deixado, além de confusão e desmobilização (SACRISTÁN apud SILVA, 1999, p. 53).

Os PCNEM, na visão do MEC, procuram justificar a necessidade de estabelecer, em caráter de urgência, uma proposta que se ajuste a uma educação de qualidade.

Com esse objetivo, o MEC organiza e propõe novos conteúdos expressos nos PCNEM, seguidos de metodologias de ensino e aprendizagem que podem estar fazendo da escola um veículo de oportunidades e acesso, mas, ao mesmo tempo, de exclusão, visto que é uma proposta oriunda dos princípios neoliberais e reflete o contexto histórico em que foi elaborada, ou seja, acaba por expressar medidas e estratégias políticas da globalização excludente.

Desse modo, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio representa uma reposta aos ditames da ideologia neoliberal, sustentada na idéia da construção de uma sociedade justa, de livre acesso ao mercado de trabalho, desenvolvida em uma escola de qualidade, que se con-

trapõe aos modelos de ensino das décadas de 60 e 70, que enfatizavam o ensino profissionalizante.

A partir do momento histórico supramencionado, com o advento do desenvolvimento industrial na América Latina, o ensino médio passou a ter uma política educacional voltada para a formação de especialistas, capazes de trabalhar com as máquinas, com o fim de atender à produção.

Uma retrospectiva na história da educação nos lembra que o Brasil, por meio das legislações para o ensino, buscou modelos para diminuir a procura pelo ensino superior, aplicando os princípios da Lei n.5.692/71, referente ao ensino profissionalizante. Esse modelo educacional foi vivenciado no contexto histórico-político da época da ditadura militar.

Na década de 90, inserido em outro contexto, com o notório volume de informações científico-sociais advindas das novas tecnologias, o ensino médio tenta tomar outro rumo, enfrentando os desafios da constante superação desses conhecimentos, que indicam novos parâmetros, para formar cidadãos, sem se concentrar no acúmulo de conhecimentos, procurando tornar o aprendiz sujeito da sua própria aprendizagem.

A reforma do ensino médio é concretizada pela reforma curricular pensada e elaborada pelo MEC, que programa uma política educacional voltada para aquisição dos conhecimentos considerados básicos e que visa preparar o cidadão para aplicar os conhecimentos científicos de acordo com a sua área de atuação.

De acordo com o MEC, o currículo destinado ao novo ensino médio, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, visa ao desenvolvimento do cidadão a partir de uma formação geral, que se contrapõe à formação específica, enfatizando a pesquisa, a busca de informações analisadas e selecionadas, sem prender-se à memorização.

Para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o MEC compôs uma equipe de diversos setores da sociedade civil. Conforme descreve o referido documento, essa equipe era formada por pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação, sob a coordenação de uma equipe de especialistas do Ministério da Educação, que buscou um diálogo constante com os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e a equipe técnica que coordenou o projeto da reforma em questão.

2. O discurso oficial contido nos PCNEM

Segundo o texto introdutório, contido no livro dos PCNEM (BRASIL, 1999), foi a partir desses estudos realizados pelos especialistas e técnicos do MEC, que se definiu a necessidade de participação de professores e técnicos de outros níveis de ensino.

Para tanto, relata o documento, foi realizada a primeira reunião entre dirigentes, a equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e os professores convidados de várias universidades do país[25], durante a qual ficou acordada a elaboração de uma proposta baseada nos pressupostos acima citados e em consonância com os princípios da LDB, respeitando não só a flexibilidade bem como as diferenças de cada região.

Da mencionada reunião surgiu a necessidade de organizar o currículo do ensino médio, distribuindo as disciplinas em áreas de conhecimento cujo objetivo facilitaria trabalhar os conteúdos dentro dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização.

A reforma do ensino médio teve sua primeira versão elaborada pelo diretor do

[25] Como a história, registrada pela escrita, não consegue, por si só, dar conta das minúcias ocorridas no processo, não foi possível saber se, entre outros convidados, se fazia presente algum(ns) professor(es) da Universidade do Amazonas.

Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Rui Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia.

De acordo com o relato do documento introdutório dos PCNEM, foram realizados, em cada estado, debates sob a coordenação do consultor representante do MEC, que ouviu as opiniões dos professores e técnicos que atuavam no ensino médio.

A parte introdutória dos PCNEM narra o processo de trabalho que originou a reforma curricular do ensino médio enfatizando que "[...] para formulação de uma nova concepção do Ensino Médio, seria fundamental a participação de professores e técnicos de diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 1999, p. 17).

No entanto, a decisão tomada pelos técnicos especialistas do SEMTEC/MEC, ou seja, de incluir alguns professores de diferentes níveis de ensino, enseja crítica quanto à estratégia e critérios de participação desses professores que, por constituírem uma minoria, não expressavam uma margem satisfatória de participantes que pudesse caracterizar um processo de decisão coletiva e até mesmo garantir o respeito às diferenças de cada região do país.

Com a aludida estratégia uma grande maioria de professores das diferentes regiões não foi ouvida. Isso parece ser um indicativo de que foram excluídos desse processo grupos de estudiosos da área de currículo.

> [...] o processo precisaria ter sido invertido: antes da elaboração dos documentos teria sido essencial promover encontros, em diferentes fóruns, para que a questão pudesse ser ampla e democraticamente debatida. Julgamos difícil ao enriquecimento da proposta a partir dos pareceres que hoje, vêm sendo solicitados. Corre-se o sério risco de se vir, a maquiar os documentos já redigidos, sem que alterações substantivas se façam a partir das críticas e sugestões recebidas [...]. Desconsidera-se, assim, a experiência de estudiosos do campo, como, por exemplo, dos membros do GT de Currículo da ANPEd, que há anos se vêm dedicando ao estudo do problema. Desconsidera-se, também, a contribuição de outros professores, de outros estados (MOREIRA, 1999, p. 137-8).

Desse modo, o que se discutiu como proposta curricular nacional para o ensino médio coincidiu com o mesmo processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Limitou-se a uma visão parcial da realidade do ensino no Brasil, ao considerar a restrita participação de docentes que atuam na sala de aula. Isso talvez seja um dos aspectos que tem contribuído para o distanciamento que percebemos entre as práticas dos professores do ensino médio e as orientações contidas nos PCNEM.

Concluída essa etapa, o material resultante de discussões nos estados foi entregue para os Secretários de Educação, que deveriam fazer a sua apreciação durante a reunião do CONSED[26], promovida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Segundo o documento os debates foram acontecendo em reuniões nos Estados, tendo como participante alguns consultores especialistas com a finalidade de divulgar para os professores do ensino médio e das universidades de todos os estados os textos elaborados pelos consultores especialistas do SEMTEC/MEC, que passariam a fundamentar, as então chamadas, áreas de conhecimento.

Percebe-se que essa divulgação ainda é incipiente nas escolas, fato este que merece ser analisado, pois existem professores que não conhecem o referido documento, contradizendo o que está expresso na introdução dos PCNEM.

Concluída essa outra etapa do projeto, foi realizada a reformulação dos textos teóricos que fundamentaram cada área de

[26] Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

conhecimento contida nos PCNEM. Nesse período foram convidados, aleatoriamente, para duas reuniões, os professores dos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro que lecionavam em escolas públicas[27].

3. As estratégias de construção dos PCNEM

Uma reunião organizada pela equipe de especialistas e técnicos da SEMTEC/MEC, para medir o nível de compreensão e de aceitação dos professores a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com participação somente de alguns professores dos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, deixa claro o desinteresse e a desarticulação do MEC com os professores de outros Estados que não foram ouvidos.

Ressalta ainda a intenção explícita de particularizar, entre os escolhidos, o debate das questões concernentes à elaboração dos PCNEM. Essa decisão pressupõe que, se aqueles poucos professores compreenderam e aceitaram então todos os outros de diferentes lugares/cidades, com diversos referenciais teóricos, com desiguais oportunidades de acesso a livros ou quaisquer outros materiais, obrigatoriamente também compreendem e aceitam.

Talvez por essa razão, na concepção de uma grande parte dos professores, tal documento é resultante da organização de uma proposta curricular elaborada por um grupo seletivo e minoritário, que compõe a equipe de especialistas do MEC.

Sobre esse fato, o Parecer da ANPEd (1996) que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais questiona a estratégia tendenciosa da mídia veicular a aceitação e adesão dos professores aos pacotes relativos às reformas educacionais. Segundo a ANPEd a propaganda tem como objetivo construir e fomentar opiniões às políticas públicas governamentais no tocante à educação, formando deste modo a opinião pública favorável a estas ações (PARECER..., 1996).

Segundo relato do "Processo de trabalho da elaboração dos PCNEM", os professores da rede pública de ensino dos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro que participaram destas reuniões aceitaram, de maneira satisfatória, o referido documento. Com isso, a equipe do projeto conclui que a proposta da reforma curricular se adequava às realidades do restante das escolas públicas do país. O artigo da ANPEd (PARECER..., 1996), ao se referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatiza:

> A posição mais crítica aponta para o risco de o currículo nacional eliminar os espaços de contestação e de expressão de grupos sociais subordinados, como por exemplo, "minorias" raciais, populações de trabalhadores rurais, trabalhadores de periferias urbanas, entre outros [...]. Um outro aspecto da crítica a proposta desse tipo, refere-se à interpretação que as entende como parte do processo de globalização econômica, no qual se estaria reforçando o papel subalterno do país e a exclusão social de grandes parcelas de brasileiros [...]. De que forma articular-se-ão com as propostas estaduais, locais e de cada escola e professor? Que espaço de criação se propõe para cada uma dessas instâncias, sendo que os parâmetros se apresentam como orientações curriculares abertas que comportam, portanto, diferentes leituras, permitem diferentes contribuições e estão sujeitos a redefinições? Em um modelo como esse será desejável que o MEC se dirija constantemente ao professor, indicando-lhe detalhes de procedimentos em sala de aula? (PARECER..., 1996, p. 87-88).

As questões colocadas pelo Parecer da

[27] "Concomitantemente à reformulação dos textos teóricos que fundamentavam cada área de conhecimento foram realizados duas reuniões nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro com professores que lecionavam nas redes públicas, escolhidas aleatoriamente, com a finalidade de verificar a compreensão e a receptividade em relação aos documentos produzidos" (BRASIL, 1999, p. 19).

ANPEd, ainda que tomem como referência a metodologia de elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, quando se juntam às falas retiradas dos próprios PCNEM, revelam que esse parece ter sido o mesmo processo utilizado para a elaboração do documento para o ensino médio.

O relato introdutório dos PCNEM aponta que a partir da reunião com os professores do Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, foi estabelecido que o debate seria com a participação da população.

Foi organizado pelo jornal "Folha de São Paulo", no começo do ano de 1997, um amplo debate com a participação do sindicato dos professores, associação dos estudantes secundaristas, representantes de escolas particulares, e outros representantes da sociedade civil.

Na ocasião, o professor Ruy Berger Filho, Secretário da SEMTEC/MEC, apresentou a referida proposta de reforma curricular, cujo conteúdo introdutório, apresentado nos PCNEM, contém o processo de trabalho das etapas de elaboração do projeto de reforma curricular do ensino médio e obteve das pessoas envolvidas no debate uma aceitação consensual.

Outro aspecto questionado é que o texto do documento deveria ter sido socializado com todos (pelo menos a grande maioria) dos professores do ensino médio, antes da conclusão, dada a complexidade para compreendê-lo e operacionalizá-lo na prática. Seria fundamental ser analisado pelos docentes que, de fato, estão na sala de aula e não ficar limitado apenas às discussões internas feitas pela equipe técnica de coordenação do SEMTEC/MEC.

Conforme relato introdutório dos PCNEM, foi a partir dessas discussões internas que, em junho de 1997, os trabalhos relativos à elaboração da reforma foram concluídos.

Outro fator que merece ser destacado é a urgência[28] no processo de sua tramitação, ou seja, em apenas um ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio foram aprovados. Em que pese ao documento afirmar seu caráter participativo, a urgência excluiu os principais interessados no processo. Por que procedimento? Por que o aligeiramento e a elitização das discussões?

O fato de a divulgação do projeto dos PCNEM ter sido contemplada apenas pelos professores de dois Estados, São Paulo e Rio de Janeiro, confirmou a ausência de outras vozes que não foram ouvidas, conforme ressalta o texto da Faculdade de Educação da UFRGS[29], intitulado Análise do documento "Parâmetro Curriculares Nacionais", cujo teor nos faz refletir sobre o sentido de um currículo nacional que exclui a participação dos docentes na elaboração.

> Mas estão ausentes também as vozes de muitos grupos sociais que teriam um interesse na questão do currículo: os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as associações cientificas, etc., etc. Prevê-se, na fase de implantação, alguma participação, mas apenas dos "diferentes setores do campo educacional' e dos 'diferentes profissionais implicados no processo educativo...". Como deixar de fora essa multiplicidade e diversidade de vozes e ainda assim ter uma referência curricular nacional comum? (SILVA, 1999, p. 118).

A história do processo de discussão, elaboração e a rapidez para aprová-lo, (para isso observemos as datas) apresentadas até aqui, permitiu-nos levantar a suspeita de que hou-

[28] Em junho de 1997, foram concluídos os trabalhos de elaboração da Reforma do Ensino Médio. Em 7 de julho de 1997 foram apresentados aos secretários de Educação das Unidades Federativas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para emitir parecer. O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 1 de junho de 1998, após trabalho intensivo da relatora do processo, Professora Guiomar Namo de Mello. Este parecer dá origem a um outro Parecer de número 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, de número 398 (CEB/CNE), à qual o parecer se integra.

[29] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ve intenção explícita de não se discutir os PCNEM, como deveriam ter sido discutidos.

Por essas e outras razões, há muito a esclarecer, a estudar e considerar quanto aos elementos fundamentais que compõem as práticas culturais e sociais, recheadas de concepções e representações dos fazeres pedagógicos dos professores: o que pensam, sabem, esperam, podem fazer e como fazer em sala com o que lhes parece tão estranho e talvez por isso tem repercutido muito pouco em suas aulas.

4. Os PCNEM: o que são, o que deveriam ser

A análise vem evidenciar que os PCNEM são parâmetros e diretrizes concomitantemente. Enquanto parâmetros trazem em seu bojo a idéia de sugestão como construção do conhecimento coletivo, enquanto diretrizes, refletem a imposição institucionalizada por lei. Isso contradiz as idéias de interdisciplinaridade constantes na teoria e nos fundamentos teóricos e metodológicos do próprio documento.

É mister evidenciar, com o risco de sermos repetitivos, a falta de interesse do MEC em tornar públicas as etapas complementares de elaboração dos PCNEM. Fica patente que se constitui numa forma de legitimar a política educacional brasileira que tem a finalidade de manter a estrutura de desigualdade social, escolhendo quem deve ou não participar das decisões e rumos que a educação deve tomar.

O processo evidencia um regime autoritário camuflado de democrático, por meio de determinadas ações e discursos, no entanto, nesse processo aqui historiado, fica clara que a estratégia participativa, coletiva e amplamente discutida, como os PCNEM foram elaborados, é apenas uma retórica neoconservadora e antidemocrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio destina-se a todo o Território Nacional. Portanto, não poderiam excluir a participação dos profissionais da educação, restringindo-se a uma minoria composta por especialistas e técnicos do MEC, desconsiderando educadores de algumas regiões/Estados que, em geral, são sempre excluídos desse processo de discussão/decisão.

Isso pode ser um dos fatores que concorrem para que muitos professores, que não participaram do processo de elaboração dos PCNEM, deixem de utilizá-los em sua prática pedagógica.

Um documento que se propõe a orientar o trabalho do professor, expressando em seu texto como deve ser redimensionada a sua práxis, não deveria tramitar por todo um processo burocrático que o legaliza com pareceres e resoluções, antes que os professores fossem consultados, para evitar que, chegando às mãos dos professores/escolas, ecoasse como um discurso oficial do governo para ser cumprido e não como proposta que pode ou não ser aceita.

Percebe-se, nas entrelinhas desse processo, a possibilidade de ler as metodologias prescritas nos PCNEM como normas impositivas. Não são simplesmente, sugestões do MEC, mas tentativas de cumprir a lei que normatiza um Plano de Ensino Nacional, cujo objetivo é centralizar, uniformizar, homogeneizar e burocratizar o ensino por meio da implantação de um Currículo Nacional capaz de preparar uma mão-de-obra para servir ao novo modelo social de mercado.

4.1 Crítica aos PCNEM

Frigotto ao refletir sobre a democracia mutilada que vê a educação associada a métodos, técnicas e conteúdos, que nega o contexto histórico da sociedade de lutas, chama a atenção, também, para o fato de a educação ser o alvo desses projetos veicu-

lados em reformas que estão contidas nos ideários das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, desde o processo colonizatório realizado a partir dos ditames do poder vigente, que regeu e continua regendo as políticas educacionais no Brasil.

Para o referido autor:

> A história oficial "comemora" neste ano 2000 os quinhentos anos de descobrimento (pelos colonizadores) do Brasil. Um breve inventário destes cinco séculos parece indicar que as classes populares nas suas reiteradas lutas estão condenadas a uma espécie de castigo de Sisifo da mitologia grega. Com efeito, os quinhentos anos expressam diversas reiteradas formas de violência. A mais longa delas – quase quatro séculos – foi o regime escravocrata. Mas este estigma nos acompanha nos 110 anos de regime republicano mediante a uma democracia mutilada e pelo alto e por um sistema educativo mutilado na forma, no método e no conteúdo (FRIGOTTO apud LINHARES, 2001, p. 57).

A educação como projeto antidemocrático, segundo o autor, nunca deixou de acompanhar a nossa História. No olhar do colonizador, essa marca está presente nas forças de quem manda e na fragilidade de quem obedece. A política educacional sempre foi atrelada aos interesses conciliatórios de uma minoria que detém o poder, isto não é nenhuma novidade.

Portanto, segundo (Frigotto apud Linhares, 2001) estamos diante de uma reforma educacional que pretende consolidar o projeto de hegemonia das classes que detêm o poder e defendem os ditames da política neoliberal, uma nova ordem de colonizar os países periféricos como o Brasil.

Outra questão acerca dos PCNEM que merece ser discutida, diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos prescritos em suas áreas de conhecimento. O texto emprega termos e considera determinados princípios didático-pedagógicos que são complexos porque pressupõem relacionar aspectos teóricos desses princípios com a realidade dos alunos e com a prática de ensino dos professores. Por essa razão, poderia denominar-se de parâmetro.

Mas, o que na verdade transparece, é estamos diante de uma reforma de ensino que se apresenta como uma espécie de camisa de força para o professor que deverá cumpri-la (Silva, 1999). Isso porque, na prática, essa relação não ocorre. Em vez de sugestões, deparamo-nos com tais prescrições metodológicas difíceis de serem concretizadas apenas com o auxílio de um documento, como é o caso dos PCNEM. Nesse sentido, passa a ser diretriz e não parâmetro[30].

O estudo feito pela equipe técnica do SEMTEC/MEC, que orientou os aspectos pedagógicos das DCNEM, foi colocado à disposição da CEB para a apreciação em conjunto com os mesmos técnicos que a elaboraram. Na ocasião, eles reuniram-se com os membros da CEB, a fim de debaterem entre si, no gabinete do MEC, tais fundamentos contidos nas Diretrizes para cada área de conhecimento.

De acordo com o relato dos PCNEM, a finalidade era detalhar, com clareza (para si mesmo), aspectos obscuros desses fundamentos, depois distribuir o referido documento para os professores do ensino médio, cuja tarefa seria colocá-lo em prática, norteados por considerações psicopedagógicas que estabelecem a forma de organização das aulas e os conteúdos prioritários para cada disciplina.

Sendo assim, Frigotto apud Linhares, 2001) caracteriza ser essa reforma curricular um instrumento de manobra do Banco

[30] Podemos relacionar a venda dos PCNEM com parâmetros curriculares interdisciplinares e por isso participativos com o que Marx (1989) denomina de fetichismo da mercadoria. Ou seja: "a primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela á algo muito estranho, cheia de sutileza metafísica e argúcias teologias. Como valor-de-uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire estas propriedades em conseqüência do trabalho humano" (1989, p. 79).

Mundial que assessorou os técnicos brasileiros do MEC, resultando no silêncio das vozes que defendiam as concepções de uma educação democrática, veiculada nas discussões da Emenda Constitucional e na própria reformulação da LDB.

O autor enfatiza que "O eixo norteador da concepção da educação defendido nos debates constituintes e na formulação da LDB girava em torno da defesa da escola pública [...] garantindo seu caráter gratuito, laico, universal e unitário" (FRIGOTTO apud LINHARES, 2001, p. 66). Porém esse projeto de reforma da lei aniquilado pelos interesses da direita conservadora na figura do Governo, que antecipou a aprovação da nova LDB, com outros interesses adversos do então proposto inicialmente, pelo projeto de iniciativa popular.

Dessa maneira, devido à pressa em atender aos objetivos do ensino médio, o trabalho, concluído pela CEB, correspondeu às expectativas do MEC, de modo harmônico, conciliando objetivos entre os dois órgãos legisladores da educação. Essa consonância reforça a idéia de que os PCNEM são um documento normativo, de integração normativa que regulamenta e oficializa as diretrizes curriculares traçadas para o novo ensino médio. Segundo Frigotto:

> A pedagogia empresarial ou a pedagogia do capital, centradas tanto em velhas noções – competências, habilidades, ensino modular etc. – como em novas noções que configuram uma recente novlangue – empregabilidade, qualidade total, gestão da qualidade – passam a constituir-se em políticas oficiais do Estado (FRIGOTTO apud LINHARES, 2001, p. 71).

A aprovação das DCNEM pela Câmara Básica de Educação determinou os fins normativos do ensino médio, instituindo no programa curricular as recomendações sobre a nova abordagem dos conteúdos que deverão ser trabalhados a partir do desenvolvimento das competências e habilidades apresentadas em cada área de conhecimento, conforme estão dispostas tanto às disciplinas que compõem os PCNEM, quanto às metodologias a serem aplicadas.

Portanto esse documento pretende direcionar o planejamento e ação dos professores. "Nessa pedagogia do capital ganham relevo as perspectivas individualistas e psicologistas de educação" (FRIGOTTO apud LINHARES, 2001, p. 71).

Na concepção conservadora dos especialistas e consultores do MEC, na ocasião de examinar os documentos do ensino médio, o trabalho realizado pela CEB foi um processo de avanço e amadurecimento nas suas bases teóricas, relativamente à formulação dos conceitos técnicos acerca da interdisciplinaridade, contextualização, aspectos legais, que definiram a reforma do ensino médio, em função da experiência que aquela equipe obteve ao longo do ano de 1997, quando a própria CEB realizou os exames de apreciação das DCNEF[31], que normatizaram a proposta curricular para as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, tal fato nos remete a pensar que o avanço não foi relativo à objetividade dos professores em colocá-la em prática na sala de aula, mas sim à facilidade que a equipe encontrou em elaborar os PCNEM visto que já haviam publicado as DCNEF, fazendo-nos entender que estamos diante de uma visão funcionalista dessa equipe.

Segundo o que consta no relatório do Parecer CEB n. 15/98, regulamentou as CNEM, os temas que foram debatidos para compô-las eram de natureza polêmica e foram votados pela CEB nas sucessivas versões desse parecer. O trabalho feito pela equipe resultou em sugestões e indicações bibliográficas que compuseram o corpo teórico do parecer.

[31] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Esse processo de estudo, segundo a opinião dos consultores do MEC, foi enriquecido pelas contribuições de alguns educadores brasileiros e estrangeiros, na ocasião do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo CONSED em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo no ano de 1996. Esse momento marca a conclusão da etapa final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio.

A estratégia de trocas enriquecedoras enfatizadas pelos especialistas do MEC pode indicar o nível de comportamento do Brasil com as políticas traçadas pelo Banco Mundial, que não refletem os interesses reais da educação brasileira. Para Frigotto, as reformas educacionais, de um modo geral:

> Não se baseiam nos anseios históricos da sociedade brasileira expressos pelos movimentos sociais e pelas organizações políticas, sindicais, científicas, educacionais e culturais, mas nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial (FRIGOTTO apud LINHARES, 2001, p. 63-4).

Os mecanismos de estratégias utilizados nas reformas educacionais indicam, segundo o autor, afastamento dos anseios da sociedade brasileira resultante de uma cega submissão aos objetivos da política internacional tornando-se relevante que reflitamos sobre alguns pontos considerados essenciais para a construção de um projeto educacional, no qual haja mais abertura, participação e envolvimento dos professores nos processos decisórios.

A reforma do ensino médio dita o destino das novas políticas educacionais no país, priorizando a participação de uma minoria dos professores nesse processo, negando, com isso, o direito a tantos outros professores de discutirem, avaliarem, opinarem e apontarem caminhos que possam sinalizar para uma educação, preocupada, de fato, com o rompimento de uma política neoliberal[32] que dita as normas a serem seguidas.

Um projeto de emancipação da educação para o terceiro milênio, que se quer construído com a inclusão de outras vozes na participação do currículo, não pode ser aceito como uma imposição curricular cuja linguagem pasteurizada tenta negar as contradições que permeiam a sociedade, ao declarar que o ensino de qualidade será obtido a partir de uma escola de qualidade, apontando como necessária a construção de certos mecanismos que garantam esse objetivo.

Assim, o governo, por intermédio do MEC, encontra saída numa grande reforma educacional, pela implantação de um currículo que assegure a situação almejada, ou seja, índice de desempenho satisfatório dos discentes.

Dessa forma percebemos a tentativa de camuflar a realidade que existe por trás do fracasso escolar[33], das altas taxas de repetência e de evasão escolar; que não podem ser resolvidas apenas com a implantação de um novo currículo.

Sabe-se que as razões dos baixos desempenhos dos alunos nas escolas provêm, entre outros fatores, de uma política social que privatiza, explora e distribui de forma desigual o capital, logo a solução não é implantar uma reforma de ensino que estabeleça um currículo nacional, o qual, numa leitura mais crítica da realidade e das intenções oficiais, desvela a tentativa de esconder ou desviar a

[32] A política neoliberal implantada no campo da educação é um projeto que se estabelece na crença da existência de um novo liberalismo, com o propósito de escamotear a realidade de um modelo político, econômico e social mais perverso que liberalismo vivido no séc. XVII, que, por sua vez, representou um avanço na sociedade feudal. O neoliberalismo postula que o Estado deve intervir o mínimo de recurso na economia e que o controle sobre os mecanismos das atividades econômicas sejam bases facilitadoras da livre ação do mercado. Essa lógica nas empresas também é nas escolas e, por conseguinte, nos programas de ensino oficiais.

[33] A respeito de fracasso escolar ver: Demo (1995 apud DEMO, 1996), Neves (1993 apud DEMO, 1996), Patto (1993 apud DEMO, 1996).

atenção de causas mais diretas desses baixos desempenhos.

A esse respeito, Kuenzer enfatiza:

> [...] (Kuenzer e Gonçalves, 1995)[...] essa proposta vai na contramão da história, uma vez que os resultados da pesquisa em educação, e os precários resultados que vêm sendo apresentado pelo sistema escolar, apontam que, caso se pretenda realmente eliminar o fracasso escolar, é preciso que se desencadeiem ações intensivas e sistemáticas que efetivamente qualifiquem os professores via ensino superior, pesquisa e extensão (KUENZER, 1999, p. 153).

Diante disso, é impossível concluir que o MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC/MEC, idealizou um novo modelo para o ensino médio com a finalidade de superar a situação de baixos índices de escolaridade em relação aos países desenvolvidos; o que significa um desafio ao educador que é colocado como mediador de sucesso ou fracasso do aluno. Embora reconheçamos que os esforços dos professores, nessa direção, são evidentes, não podemos desconsiderar que a realidade cotidiana de sua prática de ensino precisa ser repensada.

A esse respeito, Bezerra e Bezerra (1994) consideram de suma importância a participação dos docentes na organização dos conteúdos, dos métodos pedagógicos adotados para trabalhá-los, no clima organizacional da escola, capaz de favorecer a participação efetiva e democrática, para assim, o lugar de inclusão dos alunos (que deve ser a escola), não se tornar um espaço de exclusão.

No que se refere a buscar urgentemente, novas formas de superação do quadro de desvantagem do acesso dos alunos à escola, é necessário compreender que, além da implementação de reformas no ensino, a partir da elaboração de diretrizes gerais e parâmetros curriculares atendendo às mudanças oriundas na educação, as condições de trabalho dos professores são de fatores determinantes para superarmos essa desvantagem.

Para Bezerra e Bezerra (1994), o ambiente escolar e as condições físicas, entre outras, têm determinado, em muitos casos, o trabalho do professor, que necessita de aprimoramento físico, material e humano, pois, muitas vezes esse profissional é encarado apenas como um transmissor de conteúdos. Portanto, superar a desvantagem do Brasil em relação a outros países que investiram na educação, não é uma questão simples a ser resolvida somente com a reformulação curricular; depende, também, de políticas educacionais comprometidas com os alunos das camadas populares, formação contínua de professores e valorização profissional.

Outro objetivo da SEMTEC/MEC, com o novo currículo do ensino médio, é atender às mudanças na educação, oriundas da terceira revolução técnico-industrial, incentivando um ensino com o auxílio das novas tecnologias. Com isso a disciplina Informática é inserida na matriz curricular; torna-se, então, obrigatória para adequar-se ao modelo. Mas, segundo Sancho Gil (apud LINHARES, 2001), somente a ferramenta técnica não basta, é importante oferecer condições para os alunos e os professores utilizá-la com êxito, do contrário teremos instalados na escola computadores, sem nenhuma infra-estrutura básica, como relata o autor:

> [...] sem água corrente, esgotos sanitários, com goteiras e sem luz elétrica! Estão aí incluídos os casos daqueles que conseguem manejar as máquinas e as utilizam no processo ensino-aprendizagem, mas não têm garantia de manutenção e de atualização periódica das equipes, nem acesso aos programas mais adequados e, nem tampouco, a substituição do material que se desgasta: disquetes, tintas e papel para impressora etc. (SANCHO GIL, apud LINHARES, 2001, p. 87).

Isso demonstra a falta de um planeja-

mento básico nas escolas e reflete os modismos das reformas de ensino que atingem os sistemas educacionais dos países periféricos que acabam por depender dos especialistas, porque não têm acesso aos programas veiculados nos computadores, tornando-se incapazes de conviver com um recurso tecnológico que, muitas vezes, é fruto de uma indevida transferência de valores desarticulados do contexto local e acabam por virar sucatas sem utilidade alguma.

Ainda nos reportando ao propósito da SEMTEC/MEC, cabe a essa modalidade de ensino implementar uma proposta curricular que se apóie no aprendizado dos conhecimentos básicos e científicos do educando, para utilizá-los nas diversas áreas de atuação, priorizando a formação geral, opondo-se à formação específica, estimulando o ensino e a pesquisa, para desenvolver o raciocínio crítico, contrapondo-se ao cúmulo de conteúdos e à memorização.

Os pressupostos acima expostos estão indicando os princípios gerais que norteiam a reforma do currículo do ensino médio. Cabe analisarmos que tal modelo de ensino se pauta em adequações das políticas educacionais traçadas pelo Banco Mundial, conforme já mencionamos neste capítulo. Propõe-se a uma ruptura do processo de formação mediante um ensino médio acadêmico e ensino profissional. Postula o conceito de educação do Estado neoliberal, em que a educação pública já não é direito de todos, mas daqueles que conseguirem incluir-se no ensino fundamental, médio acadêmico e superior. Àqueles que não conseguem incluir-se resta a busca pelo ensino profissionalizante.

Quanto ao processo de veiculação dessa reforma curricular, percebe-se que houve desencontros, ocasionando a exclusão dos professores e a não socialização dos PCNEM nas escolas, desarticulação dos interesses do professorado que é visto nesse modelo de ensino médio, como um cumpridor de tarefas; falta de leituras, debates e análises dos PCNEM, sendo primordial que os professores realizem tais estudos concernentes às circunstâncias concretas de sua função de educador, buscando coletivamente a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática.

Os pressupostos apontados pelo MEC como princípios norteadores da reforma curricular do novo ensino médio estão destacando, claramente, o objetivo de tentar resolver os agravos surgidos na educação, a partir do desejo de alcançar países considerados desenvolvidos. Tal posição se expressa por meio de um de seus princípios, ao dizer que a urgência tomada nessa reforma curricular objetiva superar o quadro de desvantagem que o Brasil vem apresentando na sua história educacional.

Dessa forma, cabe refletir acerca desses fundamentos que ora surgem como prioridade na educação e refletem as políticas do Banco Mundial[34], mediante sua política neoliberal, que traça um princípio de cidadania em critérios da competitividade do mercado, numa lógica empresarial transportada para a escola, onde só conseguem exercer a cidadania os considerados "aptos" para ocupar um lugar na sociedade. O Estado não tem o dever de gerir esse processo, ficando subtendido que é um processo natural de seleção, ou seja, quem não consegue atingir tal meta é porque não estava preparado, ou porque deixou a oportunidade passar. Isso reflete a política do estado mínimo da atual conjuntura da sociedade globalizada.

O processo de divulgação, assim como o de elaboração do novo ensino médio, traduz o modelo de uma sociedade excludente e meritória, que não expressa os interesses da sociedade, especialmente dos professores e alunos, ficando comprometida a operacionalização de mais uma reforma educacional neste país.

[34] A esse respeito ver: Dourado (1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são um documento que ainda precisa constituir-se como objeto de reflexão e discussão por parte dos professores, visto que enquanto currículo nacional embasa-se no discurso oficial e inspira-se em experiências importadas de outros países europeus. De certa forma, tendem a ser implantados de forma desconectada das práticas de ensino brasileiro, desconsiderando aspectos importantes da identidade profissional do docente e das especificidades sócioculturais, ambientais, climáticas, econômicas, entre outras incluídas na diversidade que caracteriza nosso país.

Sendo assim, outro fator que se coloca como eixo e desafio dessa forma é o ensino por competência, que, desenvolvido em cada disciplina, é abordado nos PCNEM como forma de objetivos a serem alcançados pelos professores, ao desenvolverem com os alunos suas aulas. A questão é bem complexa, pois percebemos que a implantação de um currículo por competência requer uma reestruturação do sistema de ensino no Brasil. O currículo por competência foi uma adaptação da reforma do sistema educacional francês e seu maior divulgador é Philippe Perrenoud (1999).

Considerações finais

Ao longo da história da educação brasileira temos desvelado através da alarmante taxa de exclusão, milhares de crianças e jovens que ficam fora da escola. Compreende-se que tal fato tem como origem a falta de políticas públicas educacionais voltadas para corrigir o fracasso escolar com projeto educacional que corresponda às necessidades de inclusão da classe estudantil.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a história da educação que nos mostra ser os projetos educacionais, até então, vividos no Brasil, modelos importados e que não correspondem aos interesses de inclusão educacional do povo brasileiro, que vive a mercê dos interesses e critérios do Banco Mundial e subjugados a um modelo de servidão do mercado.

Considerando que os PCNEM foi um documento que pautou-se nos critérios do Banco Mundial, sob a égide do sistema neoliberal, está carregado de sentido elucidativo de uma suposta sociedade democrática em que todos têm o direito à educação, por isso a máxima de que através de um ensino de qualidade haverá a inclusão social de todos.

Uma das alternativas para pensar em um ensino de qualidade que possibilite a inclusão é, pois promover formação continuada para discutir em torno das práticas pedagógicas e, sobretudo refletir as metodologias em suas particularidades/diversidades regionais que caracterizam de sobremaneira o nosso país num cenário multicultural.

Decidir sobre o currículo é uma tarefa coletiva e se o MEC nega aos professores esse direito de decidir, quando escolhe uma pequena elite para elaborar as diretrizes do currículo do ensino médio, está negando as possibilidades dos professores refletirem e opinarem por um currículo que melhor represente a realidade de sua cidade, sua escola e de seus alunos.

É preciso que o projeto de emancipação da escola brasileira nasça urgentemente e que para isso possamos ler criticamente as intenções oficiais e façamos emergir a escola democrática de que precisamos e da qual queremos pertencer.

A reforma educacional represente os anseios do povo brasileiro e repugne as premissas da pedagogia do capital que professa uma postura individualista e psicologistas da educação, configurando um ensino por competências não considera as condições numa tentativa de centralizar, uniformizar e burocratizar o ensino para preparar uma mão-de-obra desqualificada para o exercício da servidão do mercado.

Referências

BEZERRA, Eufrásio Alves; BEZERRA, Aldenice Alves. **O cotidiano escolar:** o fracasso da prática ou a prática do fracasso? 2.ed. Manaus: INEP/UA, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação, Brasília, DF: Plano, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In: ____. Brasília: MEC, 1998. p.42

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto, Portugal: Porto, 1997. p. 23-48.

CASALI, Alípio (Org.) et al. **Educação e empregabilidade:** novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: EDUC, 1997.

CASALI,Alípio (Org.) et al. **Empregabilidade e educação:** novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

CUNHA, Luiz António. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

CURRÍCULO: história, inovação e formação de professores [palestra, 23.04.96]. Apresentação de António Nóvoa São Paulo: PUC, 1996. 1 fita de vídeo (120 min).

DEMO, Pedro. ABC: iniciação à potência reconstrutiva do professor básico. In: A____. **Um Brasil mal educado.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p.16.

_____.**A nova LDB:** ranços e avanços. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da educação básica.** Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (Polêmicas do Novo Tempo, v. 69).

FOLHA ESPECIAL. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, ago. 1998. Edição nacional.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 107-120.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: ' Cortez, 2000.

_____, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador:** novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S. A.: quem ganha

e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNT, 1999. cap. 3, p. 75-105.

_____, Gaudêncio. **Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90.** In: LINHARES, Célia (Org.) Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores.** Ia* NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto, Portugal: 1995. cap. 3, p. 63-92.

_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 1998.

_____. **Educação pública:** um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da ; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S. A. Brasília: CNT, 1996. cap. 6, p. 150-166.

_____. **Reformas educacionais:** utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. Escola S. A. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999. p. 50-74.

GOHN, Maria da Glória. **Educação, trabalho e lutas sociais.** In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-124.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de nossa época, v. 63).

_____. **A formação dos profissionais de educação:** proposta de diretrizes curriculares nacionais. Educação Brasileira – Revista do Conselho de Reitores de Universidades Brasileira. Brasília: CRUB, v.21, n.42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

LEVIN, Henry M. et al. **Educação e desigualdade no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão.** São Paulo: Biruta, 2000.

MARTÍNEZ, Deolidia. **La batalla dei conocimiento o la apropiación dei producto dei proceso de trabajo docente.** In: GENTILI, Pablo ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 214-222.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 13.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989. v.I.

NEVES, M. M. **O fracasso escolar e a busca de solução alternativas.** In: DEMO, Pedro. Um Brasil mal educado. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 16.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social.** In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.

PARECER, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social.** In: GENTILI, Pablo ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). A cidadania negada: políticas de ex-

clusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.49-64.

PARECER da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista Brasileira de Educação. São paulo: associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.02, p.85-92.mai.-jul.-ago.1996.

PIZA, Áurea Cândida Sigrist de Toledo. **Versão sintética dos parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. DiretorUDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial de São Paulo, São Paulo: UDEMIO, P.1-12, jan.2000. Suplemento especial.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1996, Caxambu, SP.Anais... São Paulo: ANPED, 1996.

SAVIANE, Demerval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANE, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Atuação contemporânea)

SILVA, Jorge Gregório da. **Os centros de excelência profissional:** o discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no estado do Amazonas. 2000. 339p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME III – JANEIRO – JUNHO 2006

VÍNCULO ENTRE REFLEXÃO FILOSÓFICA E VIVÊNCIAS EM NIETZSCHE[35]

Silas Borges Monteiro[36]

Introdução

"Esquecendo as vivências" – quem pensa muito e pensa objetivamente, esquece com facilidade as próprias vivências, mas não com os pensamentos por elas suscitados[37].

Humano, demasiado humano é o primeiro livro que Nietzsche escreve em forma de aforismos, cuja marca inaugura um estilo que iria acompanhar as produções do filósofo alemão até a interrupção de sua produção, em 1889. Também registra sua progressiva ruptura com Wagner e seu distanciamento das bases culturais e filosóficas que compuseram essa parte do início de sua produção intelectual. Cada vez mais Nietzsche afirmará o estreito vínculo entre reflexão filosófica e vivências. Afirmo isso tendo em vista a leitura que Scarlett Marton faz do filósofo: "é no âmbito da relação entre autor e leitor que Nietzsche e seu alter ego Zaratustra situam as questões estilísticas. Ao escolher um estilo, burilá-lo, aprimorá-lo, Nietzsche/Zaratustra seleciona o seu leitor"[38].

É na produção do texto e produção da vida que pretendo sustentar a idéia de que em Nietzsche a reflexão filosófica está implicada com as vivências; para o autor de Humano demasiado humano não faz sentido compreender a produção do pensamento desconectada da produção do corpo, com todas as implicações que possam advir disso.

Em uma carta a Lou Andréas-Salomé, em 16 de setembro de 1882, ele escreve:

> Sua idéia de reduzir os sistemas filosóficos a atos pessoais de seus autores é mesmo uma idéia que provêm de uma alma-irmã; eu próprio ensinei nesse sentido a história da filosofia antiga, na Basiléia, e dizia com prazer a meus ouvintes: tal sistema está refutado e morto – mas a pessoa que se acha por trás dele é irrefutável, a pessoa não pode ser morta[39].

É certo que isso trouxe incompreensões acerca de como interpretar os textos de Nietzsche – a própria Andréas-Salomé, ao escrever uma biografia do filósofo, mostra que o pensamento dele decorria de seus dramas psicológicos pessoais. Esta observa-

[35] Este texto nasceu a partir de estudos realizados com a professora Scarlett Marton na disciplina "História da Filosofia Contemporânea (Nietzsche, Reflexão Filosófica e Vivência)" [FLF5031] cursada no primeiro semestre de 2001 na FFLCH-USP.
[36] Professor adjunto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
[37] Nietzsche, Humano, demasiado humano, § 526. Nietzsche, Humano, demasiado humano, § 526.
[38] Marton, Nietzsche, reflexão filosófica e vivência, p.41.
[39] Carta de Nietzsche a Lou Andreas-Salomé, in Salomé, Nietzsche, p.25.

ção que Nietzsche faz sobre a vinculação da pessoa, melhor dizendo, da vida da pessoa com o seu pensamento, não se refere a uma tarefa filosófica que busca explicar a lógica empreendida na sustentação de suas idéias como reflexo de questões emocionais, ou algo que o seja. Nietzsche procura elaborar a reflexão filosófica fora das bases convencionais que sustentam o pensamento filosófico. Mesmo que seja excessivo, ele entende que a história da filosofia nada mais é do que história da metafísica. Insiste em dizer que o que se tem produzido até aquele momento não faz mais do que continuar uma conversa inaugurada por Platão, com as mesmas ferramentas do idealismo. Conceitos como sujeito, objeto, ciência, verdade, conhecimento e outras estão contaminados por impulsos cuja vontade nos põe fora desta vida.

Em seus primeiros textos, notadamente em o Nascimento da Tragédia, Nietzsche mostrou que a arte grega operava pelo duplo registro de Apolo e Dioniso; o primeiro como instinto figurador; o segundo, como propulsão de vida, como excesso, como afirmação. Lebrun entende, e aqui o sigo, que Apolo vai desaparecendo ao longo da obra do filósofo[40]; Dioniso é exaltado até sua última produção. Este deus expressa uma espécie de síntese das composições instintuais que afirmam a vontade de potência. Com isto, Nietzsche quer dizer que a vida é um conceito fundamental. Se ele vai falar em filosofia, certamente não fará fora da efetividade do viver.Com isso, quero mostrar que o texto, com seu estilo, é apresentado em Nietzsche como sintoma, como manifestação de um estado, de um pathos; "O estilo indica quais impulsos dominam o autor num determinado momento, os afetos dele se apoderam e, por conseguinte, quais estimativas de valores nele se expressam."[41]

1. A vida na produção filosófica

A biografia foi um dos principais pontos de aproximação de Nietzsche à escrita filosófica. Seu primeiro exercício dessa natureza foi no curso que ofereceu em 1873, na Universidade da Basiléia, sobre os pré-socráticos. Momento em que, a meu ver, Nietzsche estrutura seus princípios filosóficos. A organização de sua Filosofia, fortalecerá, cada vez mais, a profunda vinculação entre reflexão filosófica e vivências; desloca a concepção de que pensamento ou razão seja de ordem lógica; busca a razão na concretude da vida. Andréas-Salomé assevera: "Se tem dito que a tarefa do biógrafo consiste em explicar o pensador através do homem, e nunca este método teve melhor aplicação que no caso de Nietzsche, porque em nenhum outro escritor vemos como a obra está tão intimamente unida à sua biografia interior".[42] Com isso concorda Derrida, navegando em outros mares, ao valer-se da noção de assinatura:

> O nome Nietzsche é talvez hoje, para nós no ocidente, o nome de alguém que (com a possível exceção de Freud e, de maneira diferente, Kiekegaard) foi único no tratamento de ambos: filosofia e vida, a ciência e a filosofia da vida, com seu nome e em seu nome. Ele, talvez, tenha sido o único a pôr seu nome – seus nomes – e suas biografias na trincheira, correndo deste modo mais do que riscos do que isso requer: para 'ele', para 'eles', para suas vidas, seus nomes e seu futuro, e, particularmente, para a política futura que ele deixou assinada.[43]

Implicar vida e obra corre o risco da abordagem psicologista na Filosofia, como se essa fosse uma espécie de "livre associação" do autor, cabendo ler a produção à luz da biografia. Essa prática, muito comum nos primór-

[40] Lebrun, Quem era Dioniso?
[41] Marton, Nietzsche, reflexão filosófica e vivência, pp. 42-43
[42] Andreas-Salomé, Nietzsche, p.27.
[43] Derrida, Otobiographies, pp.88-89.

dios da Filosofia no Brasil, foi superada com a influência da escola francesa estruturalista no pensamento filosófico brasileiro. Esse movimento trouxe um método para o tratamento dos textos, de modo que a Filosofia começou a ser elaborada pelo trato com os textos, não pela mediação vida-obra do filósofo. Quando trago à tona a estreita vinculação da obra de Nietzsche com suas vivências, estou longe de lhe dar tratamento psicológico.

No fundamento do pensamento há uma vida, talvez um nome; pensar é produzir o discurso do nome: a assinatura com suas cetras, o estilo, as marcas, a estampa, os sinais que permitem identificar a autoria, buscando o que quer a obra, o que quer a autobiografia, o que querem as vivências. Ouvir o logos, o "logo-tipo" – logos-typos, o ritmo: movimento de "como se tornar o que se é". Gadamer argumenta que há uma espécie de encontro de horizonte entre autor e obra, querendo dizer que a compreensão coloca-se nesse liame: "Compreendemos o outro da mesma maneira que compreendemos qualquer processo típico dentro do nosso campo de experiência, isto é, podemos contar com ele".[44] A experiência hermenêutica mais adequada consistiria na "abertura à tradição que possui a consciência histórica efeitual".[45] Por isso,

> [...] pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo porder-ouvir-se-uns-aos-outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um "compreenda" o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, "escutar o outro" não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim.[46]

Gadamer quer sustentar a função da tradição no plano da alteridade, uma forma de resistência contra, mas que, ao mesmo tempo, funde subjetividades.

Não me parece que seja exatamente essa a reflexão de Nietzsche quanto às vivências. No Ecce Homo se encontra: "Uma coisa sou eu, outra são meus escritos. – Aqui, antes que eu fale deles próprios, seja tocada a pergunta pelo entendimento ou não-entendimento desses escritos[47]". A relação do Sr. Nietzsche com seus escritos é mais complexa do que se pode supor uma primeira leitura desta frase. Estaria ele fazendo uma distinção entre si e sua obra. Iria ele apresentar as diferenças entre esses dois elementos? Leiamos, antes, a interpretação de Derrida a essa passagem:

> O ouvido, então, está também em jogo no ensino e em suas novas instituições. Como vocês sabem, todas as coisas chegam a termo no ouvido em Nietzsche, nos motivos de seu labirinto. Sem entrar em algo mais profundo aqui, eu simplesmente noto a freqüente reaparição deste refrão no mesmo capítulo ("Por que escrevo livros tão bons") do Ecce Homo [...].[48]

2. Estrutura do questionamento que interpreta as vivências

Aqui, outra forma de investigação é estabelecida. A procura do filósofo vai ao encalço de vivências relacionadas aos impulsos orgânicos, que interpretam e atribuem sentido ao mundo. Qual é essa nova estrutura de questionamento?

Nietzsche afirma que a Filosofia – assim como toda a produção do espírito humano, principalmente o moderno – é marcada pela

[44] Gadamer, Verdade e método, p.529.
[45] Gadamer, Verdade e método, p.532.
[46] Gadamer, Verdade e método, p.532.
[47] Nietzsche, Ecce Homo, "Por que escrevo livros tão bons", § 1.
[48] Derrida, Otobiographies, pp.75-76.

"falta de espírito histórico [...] Todos eles pensam, como é velho costume entre filósofos, de maneira essencialmente a-histórica".[49] A ausência do senso histórico se revela no desconhecimento sobre as forças que mobilizam saberes: "Por mais gratos que sejamos ao espírito objetivo – e quem já não teria se cansado até a morte de tudo o que é subjetivo e de sua maldita 'mesmicidade'; esse homem objetivo é de fato um espelho: habituado a submeter-se ao que quer ser conhecido, sem outro prazer que o dado pelo conhecer, 'espelhar", isto é, aquele que sem conteúdo aguarda por uma substância para se configurar é "geralmente um homem sem conteúdo e substância, um homem 'sem si'"[50].

A falta de sentido histórico, denunciado desde 1873 em Sobre verdade e mentira no sentido extramoral, resulta na vacuidade do produtor da ciência, pois não identifica as forças que operam na ação do conhecer; limita-se a ser mero instrumento de medição. Conforme interpreta Deleuze, "o que parece de qualquer modo pertencer à ciência, e também à Filosofia, é o gosto por substituir as relações reais de forças uma relação abstrata que é suposta exprimi-las na sua totalidade, como uma 'medida'".[51] Ao ignorar as forças presentes na interpretação do mundo, a ciência acaba por descrever e medir mais do que conhecer em suas origens. Logo, ser histórico, para Nietzsche, é ir ao nascimento das forças que operam nas produções do espírito humano.

Para tal empreitada, reconfigura-se a questão do conhecimento. Desde a Grécia antiga a busca filosófica era pelo ser, formulada no melhor rigor lógico, estruturada na interrogação pela predicação dos entes: "o que é...?" Deve-se ter em mente que esse questionamento revela um modo de pensar, apesar do hábito que sugere ser essa interrogação evidente. Ao perguntar pelo "que é", Platão pretendia conter, pelo pensamento, a mudança: queria ver no devir da aparência a estabilidade do ser, captado pela idéia. A conhecida oposição entre "essencial" e "aparente" é reforçada por esse modo de interrogar. Ao atribuir o ser a alguma coisa, esse deveria revelar a essência dela, lançando fora a transição e mudança, pois essas cabem ao superficial. Esse mecanismo de questionamento, na argumentação de Nietzsche, funciona da seguinte forma:

> O "em si" – Outrora perguntava-se: o que é ridículo? Como se houvesse fora de nós coisas às quais o ridículo pertencesse como uma propriedade, e as pessoas perdiam-se então em conjecturas [...]. Hoje perguntamos: o que é o riso? Refletimos maduramente e acabamos por constatar que não há nada de bom, nada de belo, nada de sublime, nada de mau em si, mas antes estados de alma nos quais aplicamos qualificativos deste gênero às coisas que estão fora de nós. Retomamos então estes predicados das coisas, ou pelo menos não recordamos que fomos nós que lhos atribuímos – cuidemos que esta constatação não os faça perder a faculdade de atribuir, cuidemos ficar ao mesmo tempo mais ricos e mais avaros.[52]

Nietzsche investiga os estados de alma; questiona pelas forças que atribuem predicado às coisas, não pela interrogação lógica que capta, das coisas, a sua essência. A inversão do questionamento é radical. A mudança da perspectiva é fundamental. "Ver o que é pertence a um outro gênero de espíritos, aos espíritos antiartísticos, aos objetivos. É preciso saber quem se é..."[53]. Na interpretação de Deleuze, que sigo aqui: "A questão 'quem?', segundo Nietzsche, significa o seguinte: sendo uma coisa dada, quais são as forças que dela se apoderam, qual é a vonta-

[49] Nietzsche, Genealogia da moral, I, § 2.
[50] Nietzsche, Para além de bem e mal, § 207.
[51] Deleuze, Nietzsche e a filosofia, p.113.
[52] Nietzsche, Aurora, § 210.

de que a possui? Quem se exprime, se manifesta, e mesmo se esconde nela?". Seguir os vestígios da vontade efetivada nas afirmações e ações realizadas: eis o projeto de pesquisa executado por Nietzsche. Revelar essas forças não quer dizer que se sabe delas em-si, mas sim, sua potência, sentido, direção: o valor vetorial. Em uma palavra: a vida que a torna viva. "Mas, o que é vida? Aqui precisamos uma nova, mais definitiva formulação do conceito 'vida'. Minha fórmula para isso é: vida é vontade de potência".[54]

Esse outro modo de investigar, conduzindo a novas perspectivas, segue os rastros das forças na efetivação da vida; ainda:

> [...] o direito dos senhores, de dar nomes, vai tão longe, que se poderia permitir-se captar a origem da linguagem mesma como exteriorização de potência dos dominantes: eles dizem, "isto é isto e isto", eles selam cada coisa e acontecimento com um som e, com isso, como que tomam posse dele.[55]

Aqui funciona o Nietzsche filólogo, mas inaugurador de estirpe: nova raiz interpretativa, com toda conotação biológica do termo.

> Uma mesma afirmação atravessa o conjunto dos textos nietzschiano: a filosofia está de agora em diante submetida à interpretação, de agora em diante programada no espaço de uma prática ativa e regrada, a filologia".[56]

Apesar do excesso de segurança da afirmação, é perfeitamente compreensível a importância da filologia na filosofia nietzschiana. E Deleuze esclarece o funcionamento dessa:

> A filologia ativa de Nietzsche tem apenas um princípio: uma palavra só quer dizer qualquer coisa na medida em que aquele que diz quer qualquer coisa ao dizê-lo. E uma só regra: tratar a fala como uma atividade real, colocar-se no ponto de vista daquele que fala.[57]

Igualmente, apesar do certo tom axiomático, sinto-me à vontade em segui-lo quanto ao estabelecimento do movimento de forças presentes no querer quando algo é dito. O programa de trabalho de Nietzsche será significativamente distinto ao da metafísica: essa é posta sobre a seguinte interrogação: "o que é?", como anteriormente disse. Doravante, Nietzsche interrogará:

> A questão "o que é?" é uma imposição de um sentido, visto de outro ponto de vista. A "essência", "o ser", é uma realidade perspectivada e supõe pluralidade. No fundo, é sempre a questão: "que é isso para mim?" (para nós, para tudo que vive, etc.).[58] Em suma, a essência de uma coisa não é nada além do que uma opinião sobre essa coisa. Melhor ainda, a fórmula "isso se passa por" é o verdadeiro resíduo da fórmula: "isso é"; é tão só "isso é". Não há razão de perguntar: "quem então interpreta?", pois a interpretação, ela mesma, é uma forma de vontade de potência, que existe (não como um "ser" mas como um processo, um devir) como um afeto.[59]

Os afetos se referem às forças vitais, àquilo que toca a existência tornada experiência. Nietzsche atribui aos afetos o móbil da vida.

A interpretação, como explicou Nietzsche anteriormente, não é um ser ou um dado adquirido por procedimentos estabelecidos à priori. Não é hermenêutica do modo como a tratamos regularmente. É o afeto que põe em movimento a apropriação de algo, por isso é existência, por isso é relativo à vida. Assim como nos apropriamos de alimentos por ne-

[53] Nietzsche, Crepúsculo dos ídolos, Incursões de um extemporâneo, § 7.
[54] Nietzsche, fragmento póstumo 2[190] de outono de 1885 a outono de 1886.
[55] Nietzsche, Genealogia da moral, I, § 2.
[56] Rey, A genealogia nietzschiana, p.140.
[57] Deleuze, Nietzsche e a filosofia, p.113.
[58] Nietzsche, fragmento póstumo 2[149] de outono de 1885 a outono de 1886.
[59] Nietzsche, fragmento póstumo 2[150] de outono de 1885 a outono de 1886.

cessidade orgânica – sem considerar, aqui, preferências, requintes e modos – há afetos que mobilizam a interpretação. Com isso, pretendo deslocar a compreensão de que perguntar "o que é?" resolve o problema do conhecer.

Suspeito de algo pouco mais complexo: pergunta-se pela palavra que foi usada, apropriada, consumida e que retorna como sintoma, expressão de uma idéia, um discurso, uma fala, um dito. Aquilo que é enunciado é a digestão – por vezes o vômito – de algo consumido, de uma experiência apropriada, de um afeto que tomou a palavra. Minha intenção é movimentar o sentido regular de interpretação, como operação lógica, para o vir-a-ser de forças presentes nas vivências que ocupam lugar preponderante nos falantes, nos produtores de conhecimento, nas filosofias e nas ciências. O que querem quando dizem: essa é a interrogação fundamental que deve ser feita; é dela que se quer ouvir. Se Heráclito fosse dizer isso, soaria, talvez, como: "o logos, como vir a ser, deve ser ouvido", e ainda: "Do logos com que mais constantemente convivem, deste divergem; e [as coisas] que encontram cada dia, estas lhes parecem estranhas".[60] Estranham as coisas por não ouvirem o logos, que não fala de regularidades, mas sim de mudança, de forças que as tornam: "mundo presente que se impõe a nós em todas as nossas experiências, colorido e mutável".[61]

Ouvir o logos da vida registrada em palavras – otobiografia; marco hermenêutico do ouvir as vivências que querem dizer algo, que expressam a força da experiência em movimento. O que falam as vivências? Para isso, é preciso ter ouvidos!

3. Instintos e impulsos com produtores de sentido

Quando falamos em vida no pensamento de Nietzsche, faz-se necessário o esclarecimento de outros dois conceitos operadores, instintos e impulsos, traduções do alemão Triebe. O termo aparece em toda obra de Nietzsche com grande freqüência. É um conceito ocorrido em seus primeiros escritos, que atravessa toda a sua produção. Deter-me-ei nas passagens que trazem auxílio à compreensão do conceito, o que significa pôr em debate apenas uma só perspectiva do termo. Inicialmente, um fragmento póstumo:

> Contra o positivismo que fica preso ao fenômeno "só há fatos", eu diria: não, justamente fatos é o que não há, e sim interpretações. Não podemos constatar nenhum fato "em si": talvez seja um absurdo querer algo assim. "Tudo é subjetivo", direis vós: mas já isso é interpretação, o "sujeito" não é nada dado, porém algo inventado por acréscimo, subposto. – Será que é necessário, em última instância, colocar o intérprete ainda por trás da interpretação? Já isso é invencionice, hipótese. Na medida em que a palavra "conhecimento" ainda tem qualquer sentido, o mundo é cognoscível: mas ele é interpretável de outro modo, ele não tem nenhum sentido por trás de si, mas inumeráveis sentidos, "perspectivismo". São nossas necessidades que interpretam o mundo: nossos impulsos e seus prós e contras. Cada impulso é um modo e de despotismo, cada um tem sua perspectiva, que desejaria impor como norma a todos os demais impulsos.[62]

Nietzsche tem em vista o positivismo com sua procura por fatos. Diferentemente deste, entende que são produzidas apenas interpretações. Antecipa-se aos críticos dizendo não ter sentido incluí-lo como subjetivista, pois essa denotação já carrega o estigma que ele mesmo procura desmoronar, pois a noção de sujeito é, igualmente, interpretação. Buscar o intérprete é permanecer no mesmo edifício que pretende demolir. O

[60] DK, fragmento 72.
[61] Nietzsche, A filosofia na época trágica dos gregos, § 5.
[62] Nietzsche, fragmento póstumo 7[60] de fim de 1886 a primavera de 1887.

mundo é cognoscível na medida em que os impulsos tentam absorvê-lo, resultando em interpretações, inumeráveis perspectivas. No lugar do intérprete – algo como um sujeito mobilizando sua racionalidade para apreender o mundo – Nietzsche assevera serem as nossas necessidades que interpretam o mundo, instaladas nos nossos impulsos, que lutam para impor sua perspectiva como norma sobre todos os demais impulsos, numa espécie de tirania. Assim, "são nossos impulsos que em luta permanente configuram interpretações".[63] O problema hermenêutico é, para Nietzsche, um problema fisiológico: "A própria interpretação é um sintoma de determinadas constelações fisiológicas, bem como de um determinado nível espiritual de juízos dominantes. Quem interpreta? – os nossos afetos".[64] A interpretação é movimento dos instintos ou impulsos que lutam para exercer supremacia. Estes, ao tomarem a palavra, buscam impor sua perspectiva.

Em Aurora (§ 119), Nietzsche disserta sobre a relação das vivências cotidianas com os instintos, perguntando se viver não seria uma forma de inventar um sentido aos impulsos:

> Viver e inventar. – Por muito longe que cada um possa levar o conhecimento-de-si, nada pode, contudo, ser mais completo que a sua imagem do conjunto dos instintos (Triebe) que constituem o seu ser. Pode-se nomear os mais grosseiros: o seu viver e a sua força, o fluxo e o refluxo, as ações e as reações mútuas e, sobretudo, as leis da nutrição permanecem inteiramente desconhecidas para ele. Essa nutrição torna-se, pois, obra do acaso: as vivências cotidianas lançam uma presa tanto a este como àquele instinto que a recebe com voracidade, mas todas estas episódicas flutuações se mantêm desprovidas de qualquer correlação racional com as necessidades nutritivas do conjunto dos instintos, de modo que assistir-se-á sempre a um duplo fenômeno: fome e depauperamento para uns, excesso de alimento para outros. Cada instante da vida faz crescer em nós alguns tentáculos e secar alguns outros, conforme a nutrição que este instinto recebe ou não. Nossas experiências, dizíamos, são nesse sentido, alimentos, mas distribuídos às cegas, sem sabermos quem tem fome e quem está satisfeito. [...] Falando mais claramente: admitindo que um instinto chega ao seu destino quando exige ser satisfeito – ou exercer a sua força ou libertar-se, preencher um vazio (para usar imagens) –, considera cada acontecimento do dia perguntando-se como o utilizar para os seus próprios fins; [...] Talvez essa crueldade do acaso saltasse mais à vista se todos os instintos se mostrassem tão intransigentes como a fome: que não se contenta com alimentos sonhados; mas a maior parte dos instintos ditos morais satisfaz-se precisamente assim, – isto admitindo a minha suposição segundo a qual o valor e o sentido dos nossos sonhos consistem justamente em compensar, até certo ponto, esta acidental falta de alimento durante o dia. [...] Que as nossas apreciações e juízos de valor morais são sempre imaginações e variações fantasistas sobre um processo fisiológico que desconhecemos, uma espécie de linguagem convencional para designar certas excitações nervosas? Que toda a nossa pretensa consciência não é outra coisa do que o comentário mais ou menos fantasista de um texto desconhecido, talvez incognoscível e apenas sentido? [...] Este instinto apodera-se do acontecimento como de uma presa: por que ele, precisamente? Porque, sequioso e esfomeado, estava à espreita. [...] O que são, pois, as nossas vivências? Muito mais o que aí foi posto do que o que aí se encontra!

Nessa sessão, conta alguns nomes dados aos instintos: o seu viver e a sua força, o fluxo e o refluxo, as ações e as reações mútuas e sobretudo as leis da nutrição. As vivências nutrem os instintos, que, com voracidade, as recebem para incorporá-las, querendo crescer em potência. Em cada instante da vida os instintos criam meios para apreender o mantimento oriundo das vivências, perguntando, a cada acontecimento do dia, a forma de o utilizar para os seus próprios fins. Des-

[63] Azeredo, A interpretação em Nietzsche: perspectivas instintuais, p. 78.
[64] Nietzsche, fragmento póstumo 2[190] de outono de 1885 a outono de 1886.

se modo, interpretar não está além do viver, assim como não está além do movimento orgânico. A visão convencional da mente como ordenação lógica de apreensão da realidade, dá lugar à dominação dos fluxos orgânicos buscando conhecer e avaliar: eis aí o exercício da interpretação.

4. Vivências como alicerce do conhecimento

O conceito de vivências também atravessa a obra de Friedrich Nietzsche. Com mais força aparecerá a partir do segundo período de sua produção, denominado de positivismo cético (1876-1882).[65]

Em Sobre o futuro de nossas instituições de ensino, vemos Nietzsche mostrar seu aprendizado ao mesmo tempo em que critica a Filosofia por ignorar as vivências como real enigma para a reflexão. A crítica é voltada para filósofos e teólogos dedicados apenas a desvendar os "grandes mistérios" sobre Deus, natureza e alma, deixando de lado o real objeto de investigação: as vivências. Assim afirma:

> Mas pelo menos aprendi com seu convívio que as experiências mais admiráveis, mais instrutivas, as experiências decisivas, são exatamente as vivências, que estas constituem justamente o grande enigma que cada um tem sob os olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, e que, para um pequeno número de verdadeiros filósofos, são justamente estes os problemas que permanecem ignorados, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles os recolham cuidadosamente e a partir desses momentos resplandeçam como pedras preciosas do conhecimento.[66]

De certo modo, Nietzsche propõe o projeto socrático, expresso sob o sempre aludido "conhece-te ti mesmo", entretanto, sobre bases investigativas diferentes. Conhecer a si mesmo não é examinar suas motivações interiores ou fazer brotar o conhecimento conservado no pavilhão da memória reminiscente. É trazer em questão aquilo que se é, a própria individualidade, pois entende que "nossas vivências determinam nossa individualidade, e elas são de tal modo que após cada impressão emocional, nossa individualidade é determinada para cada última célula".[67] Isso não decorre de exercício racional, algo como tomada de consciência que reviravolta o sentido das ações.

5. A base operadora da efetivação do pensamento é fisiológica

No segundo período, denominado de "positivismo cético", o sentido de vivências ainda aparece, basicamente, com a mesma conotação do período anterior, por exemplo, quando afirma que "geralmente não é a qualidade, mas a quantidade das vivências que determina o homem baixo ou elevado, no bem e no mal."[68] Desconfiado da capacidade racional de regular as ações, entende que "quem pensa muito e pensa objetivamente, esquece com facilidade as próprias vivências, mas não os pensamentos por elas suscitados"[69], pois as vivências impregnam o corpo, não sendo dissolvidas no esquecimento.

Entretanto, é enganoso atribuir à Nietzsche a advocacia de algum tipo de irracionalidade. Em outro experimento com seu

[65] Para quem aprecia estatísticas, aí vai: a palavra erbelnisse (vivências) ocorre 89 vezes na obra de Nietzsche. No primeiro período (1870-1876): 6 vezes; no segundo (1876-1882), 39 vezes; no terceiro (1882-1888), 44. Isso mostra que o termo foi mais experimentado a partir de 1876. A palavra aparece mais nos fragmentos póstumos do que nas obras publicadas. Entre os livros publicados, os que mais usam o termo são: Humano, demasiado humano (7); Aurora (6) e A gaia ciência (6).

[66] Nietzsche, Sobre o futuro de nossas instituições de ensino, § 5.

[67] Nietzsche, fragmento póstumo 19[241] do verão de 1872 ao início de 1873.

pensamento, cria perspectiva diferente para a interpretação das vivências, fazendo no momento da denúncia da irracionalidade do discurso religioso: "Mas nós, os sequiosos de razão, queremos examinar nossas vivências do modo rigoroso como se faz uma experiência científica, hora a hora e dia a dia! Queremos ser nossos experimentos e nossas cobaias".[70]

Será de 1882 a 1888, denominado pelos especialistas em Nietzsche como período da transvaloração dos valores, que ele experimentará mais vezes o uso do termo vivências vinculado à reflexão filosófica. Zaratustra fará a seguinte declaração: "Mas quem for da minha espécie deparará, em abundância, com vivências como as minhas".[71] As vivências compartilhadas criam vínculos entre pessoas, uma vez que podem comunicá-las entre si. Para tal:

> Não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso, enfim, ter a experiência em comum com o outro. (...) Em todas as almas, um mesmo número de vivências recorrentes obteve primado sobre aquelas de ocorrência rara: com base nelas as pessoas se entendem cada vez mais rapidamente.[72]

Ainda nota, assim como no Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino, que os filósofos não se dedicam a ouvir as vivências, por isso são, ao contrário do que dizem de si mesmos, "homens do desconhecimento":

> Quanto ao mais da vida, as chamadas "vivências", qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas vivências presentes, receio, estamos sempre "ausentes": nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. (...) para nós mesmos somos "homens do desconhecimento"...[73]

Continua pondo em relevo a experiência fisiológica produzida pelas vivências, ao reafirmar que "um homem forte e bem logrado digere suas vivências (feitos e mal feitos incluídos) como suas refeições, mesmo quando tem de engolir duros bocados. Se não 'dá conta' de uma vivência, esta espécie de indigestão é tão fisiológica quanto a outra – e muitas vezes, na verdade, apenas uma conseqüência da outra".[74] Está seguro da expressão manifesta das vivências, pois "nossas vivências mais próprias não são nada tagarelas",[75] de modo que ouvi-las significa tomar contato com algo de significativa consistência. Afinal, são elas que permitem acesso a regiões compreensivas que, geralmente, chamamos de teóricas:

> Em última instância, ninguém pode ouvir nas coisas, inclusive nos livros, mais do que já sabe. Para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido. Pensemos em um caso extremo: que um livro fale de puras vivências que estão inteiramente fora da possibilidade de uma experiência freqüente, ou mesmo apenas rara – que seja a primeira linguagem para uma nova série de experiências. Nesse caso simplesmente nada é ouvido, com a ilusão acústica de que, onde nada é ouvido, também nada há... Esta é, por último, minha experiência média, e, se se quiser, a originalidade de minha experiência.[76]

6. A vida quer vontade

O questionamento é determinante e sua fórmula é: "o que quer?", e quanto a isso pergunta: "quem?".[77] O método de questionamento caminha pelo "relacionar um conceito

[68] Nietzsche, Humano, demasiado humano, §72.
[69] Nietzsche, Humano, demasiado humano, §526.
[70] Nietzsche, A gaia ciência, §319.
[71] Nietzsche, Assim falava Zaratustra, III, Dos renegados.
[72] Nietzsche, Para além de bem e mal, §268.
[73] Nietzsche, Genealogia da moral, Prefácio, §1.
[74] Nietzsche, Genealogia da moral, Terceira dissertação, §16.
[75] Nietzsche, Crepúsculo dos ídolos, Incursões de um extemporâneo, §26.

com a vontade de potência, para localizar o sintoma de uma vontade sem a qual não poderia sequer ser pensado (nem o sentimento experimentado, nem a ação empreendida). Um tal método corresponde à questão trágica. É o próprio método trágico. (...) 'O que tu queres?' pergunta Ariadne a Dioniso. O que uma vontade quer, eis o conteúdo latente da coisa correspondente."[78] Isso nos coloca a tarefa de entendermos, mesmo que brevemente, a vontade de potência no pensamento de Nietzsche. Essa vontade mostra-se nas vivências. Melhor dito, as vivências são sintomas da vontade de potência. Em Assim falava Zaratustra, o alter ego de Nietzsche afirma:

> "Vontade de verdade" é como se chama para vós, ó mais sábios dos sábios, o que vos impele e vos torna fervorosos? Vontade de que seja pensável tudo o que é: assim chamo eu vossa vontade! Quereis antes tornar pensável tudo o que é: pois duvidais, com justa desconfiança, de que seja pensável. (...) Mas para entenderdes minha palavra de bem e mal: para isso quero dizer-vos ainda minha palavra da vida, e do modo de todo vivente. (...) onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor. (...) Somente, onde há vida, há também vontade: mas não vontade de vida, e sim – assim vos ensino – vontade de potência![79]

O termo funciona como operador de sentido. Procura interpretar a vida. Os termos vida e vontade de potência se identificam, indicando que é vontade orgânica no sentido mais amplo. E quanto a isso, é próprio do pensamento de Nietzsche a radicalidade com que trata o ser humano como ser vivo, chegando a não notar alguma superioridade deste em relação a todos os outros. A concepção grega antiga da superioridade humana por dispor do logos – pela figura aristotélica do "animal racional" –, ou, modernamente, em Marx como "animal político", é superada em Nietzsche de modo mais fundamental: o humano é orgânico, demasiado orgânico. Enxergar superioridade de um sobre outro nada mais é que "vontade de mando":

> Querer é mandar, mas mandar é um afeto particular (esse afeto é uma repentina explosão de força) – tenso, claro, uma coisa excluindo as outras em vista, convicção íntima da superioridade, certeza de ser obedecido – a 'liberdade da vontade' é o 'sentimento de superioridade de quem manda' em relação a quem obedece: 'eu sou livre, é preciso que ele obedeça.[80]

O pensar e o exercício da racionalidade não operam por princípios lógicos ou por outros que venham a se sofisticar por um treinamento do cérebro. As formas de pensamento são expressões orgânicas: "pressupõe-se aqui que todo o organismo pensa, todas as formas orgânicas tomam parte no pensar, no sentir, no querer – por conseguinte, o cérebro é apenas um enorme aparelho de centralização".[81] Querer, pensar, sentir: forças disseminadas pelo corpo. No comentário de Marton:

> [...] não é só o querer mas também o sentir e o pensar estão disseminados pelo organismo; a relação entre eles é de tal ordem que, no querer, já se acham embutidos o sentir e o pensar, de modo que no pensamento, sentimento e vontade aparecem como indissociáveis.[82]

---

[76] Nietzsche, Ecce Homo, Por que escrevo livros tão bons, §1.

[77] Deleuze em seu Nietzsche e a filosofia escreve: "A questão 'quem?' segundo Nietzsche significa o seguinte: sendo uma coisa dada, quais são as forças que dela se apoderam, qual é a vontade que a possui? Quem é que se exprime, se manifesta e mesmo se esconde nela? Somos conduzidos à essência apenas pela questão: Quem? Por que a essência é apenas o sentido e o valor da coisa; a essência é determinada pelas forças com afinidade com a coisa e pela vontade com afinidade com essas forças. Mais ainda: quando colocamos a questão: 'o que é?' caímos apenas na pior metafísica, de fato, não fazemos mais do que pôr a questão: Quem?, mas de uma maneira indireta, cega, inconsciente e confusa. (pp.116-117)

[78] Deleuze, Nietzsche e a filosofia, pp.118-119.

[79] Nietzsche, Assim falava Zaratustra, II, Da superação se si.

[80] Nietzsche, fragmento póstumo 25[436] da primavera de 1884.

Desta forma, o conhecimento é incorporação da vida. No livro A gaia ciência (§ 110) Nietzsche afirma: "a força do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antigüidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida. Quando viver e conhecer pareciam entrar em contradição, nunca se combateu a sério". Pelo conceito de vontade de potência Nietzsche procura explicar as diversas forças que tomam a palavra na vivência humana[83]. Portanto, o que está em questão são as forças implicadas na vontade de potência que são experimentadas na vida. Ouvi-las é o grande aprendizado.

Considerações finais

Neste texto procurei mostrar que o movimento da reflexão filosófica encontra nas vivências seu principal material. A filosofia é a afirmação estilística da vida, ou em Nietzsche: "fiz da minha vontade de saúde, de vida, a minha filosofia".[84] Não se desperdiçava em reflexões sobre problemas que não fossem sérios. Indagações desse tipo emergiam das vivências, experimentadas do cotidiano concreto. Por isso afirmará:

> Perguntarão por que relatei realmente todas essas coisas pequenas e, seguindo o juízo tradicional, indiferentes: estaria com isso prejudicando a mim mesmo, tanto mais se estou destinado a defender a grandes tarefas. Resposta: essas pequenas coisas – alimentação, lugar, clima, distração, toda a casuística do egoísmo – são inconcebivelmente mais importantes do que tudo o que até agora se tomou como importante. Nisso exatamente é preciso começar a mudar o aprendizado.[85]

No Ecce Homo, sua autobiografia intelectual, apresenta-se ao mundo mostrando por que se tornou tão sábio, tão esperto, tão bom escritor e como se tornou um destino. Como se tornou tão sábio? Quando fez de sua filosofia sua vontade de vida, ou seja, quando se tornou livre do ressentimento, tornou-se guerreiro para superar-se, para ir além-do-homem, experimentou na vida das alturas longe da pequenez do pensamento que não põe o corpo em movimento. Como se tornou tão esperto? Quando refletiu sobre problemas realmente sérios: alimentação, lugar, clima, distração, toda casuística do egoísmo; aplicou para si a fórmula para a grandeza do homem: nada querer diferente do que se vive. Como escreveu livros tão bons? Quando escreveu que viveu; ele teve as menores orelhas que existiram. Em sua arte de estilo, comunicou estados interiores, um pathos mais rico de si mesmo, mais novo do que nunca, cheio de vontade e energia, relutância e apatia, vontade de potência: este é o nome que dá para a vida. Como se tornou um destino? Quando se viu dinamite, transvalorando todos os valores: destruiu as verdades, chamou de bem o que é mal, que de mau o que é bom; foi além de bem e mal. Ele criou valores, tornou-se moralista, pois sempre disse sim!

Esta contundente afirmação diz sim à vida. Ao viver, reflete. Ao refletir, constrói sua vida.

---

[81] Nietzsche, fragmento póstumo 27[19] do verão ao outono de 1884.

[82] Marton, Nietzsche, p.32.

[83] Para Marton, "Em Assim falava Zaratustra, Nietzsche apresenta, por vez primeira, sua concepção de vontade de potência. Identificando-a com a vida, concebe-a como vontade orgânica; ela é própria não unicamente do homem, mas de todo ser vivo; mais ainda: exerce-se nos órgãos, tecidos e células, nos numerosos seres vivos microscópicos que constituem o organismo. Atuando em cada elemento, encontra empecilhos nos que o rodeiam, mas tenta submeter os que a ela se opõem e colocá-los a seu serviço. Manifestando-se ao deparar resistências, desencadeia uma luta que não tem pausa ou fim possíveis e permite que se estabeleçam hierarquias jamais definitivas" (Deleuze e sua sombra, p.237).

[84] Nietzsche, Ecce Homo, Por que sou tão sábio, § 2.

[85] Nietzsche, Ecce Homo, Por que sou tão esperto, § 10.

Referências

ANDREAS-SALOMÉ, Lou. **Nietzsche.** Tradução de Luis Pasamar. Madrid: Zero S.A., 1980.

AZEREDO, Vânia Dutra. **A interpretação em Nietzsche:** perspectivas instituais. In Cadernos Nietzsche 12, 2002. São Paulo, Departamento de Filosofia/USP, pp.71-89.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Tradução de António M. Magalhães. Porto: Rés Editora, s/d.

DERRIDA, Jacques. Otobiographies. **L'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre.** Paris: Éditions Galilée, 1984.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEBRUN, Gérard. **Quem era Dioniso?**. In: A Filosofia e sua história. Organização: Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Maria Lúcia M. O. Cacciola, Marta Kawano. Apresentação: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2006, pp.355-378.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche, reflexão filosófica e vivência.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 143, p. 41-54, 2000.

MARTON, Scarlett. **Deleuze e sua sombra**. In Éric Alliez (org.), Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000, pp.235-244.

MARTON, Scarlett. Nietzsche. **Das forças cósmicas aos valores humanos.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras diversas.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas, coleção "Os Pensadores".** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 2ª edição, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. **Oeuvres Philosophiques Complètes, 14 tomos.** Paris: Gallimard.

NIETZSCHE, Friedrich. Werke. **Historisch-kritische Ausgabe (KSA).** Edição eletrônica preparada por Malcolm Brown para Past Maters, baseada na edição organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari, 15 volumes. Berlim: Walter de Gruyter & Co., 1994.

REY, Jaen-Michel. **A genealogia nietzschiana.** In História da filosofia, François Châtelet (org.). Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, volume 6, pp.138-172, 1974.

A revista Ethos e Episteme abre novas possibilidades alternativas e inovadoras do registro científico e acadêmico do processo de produção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais.

O horizonte hermenêutico que ela propõe possibilita um distanciamento tal que lhe permite ousar na reflexão que pode ser estabelecida entre Ética e Conhecimento.

Sendo o Ethos uma ação e atitude de compromisso responsável para com o ser do outro, é orientador do sentido que deve ter o conhecimento produzido pela ciência. Isto quer dizer que o conhecer só faz sentido na direção de tornar a humanidade melhor.

Ethos e Episteme assume esse compromisso de permitir que o conhecimento seja disseminado e que a Ética possa ser balizadora dos saberes que devem ser construídos e divulgados a partir do compromisso com o BEM COMUM.

A Revista colocá-se à disposição de todos e todas que, produzindo conhecimento, possam divulgá-lo porque nos torna a todos melhores cidadãos e seres humanos mais comprometidos e completos.

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO