

Filosofia, Cultura e Educação

José Gerardo Vasconcelos
Bruna Germana Nunes Mota
Cristine Brandenburg
Organizadores



EDIÇÕES
UFC



171
Coleção
Diálogos
Intempestivos

“Sem divulgação, não há ciência. Essa é uma máxima defendida por vários autores que discutem o processo da difusão científica (JESUS E PIEROTE; p. 83).”

“Tanto quanto a Filosofia é antiga, o pensamento educacional com seus primórdios se desdobra em várias correntes ao passar dos séculos. Segue abaixo um quadro onde podemos perceber tão grande é sua influência em seus pensadores (BRANDENBURG, MOTA E SANTANA; p. 156).”

“Na filosofia o ato de perguntar e refletir são importantes para o indivíduo (OLIVEIRA e ANDRADE; p. 242).”

“A filosofia tradicional africana, objeto de estudo que aqui apresentamos, traz um conceito mais amplo, no sentido de incluir a dimensão da espiritualidade. Não separa o aspecto religioso do racional (SILVA, SILVA e SILVA; p. 23).”

“O estudo das religiões afro-brasileiras tem sido uma área bem acanhada no campo da historiografia (CAXILE E SILVA; p. 275).”

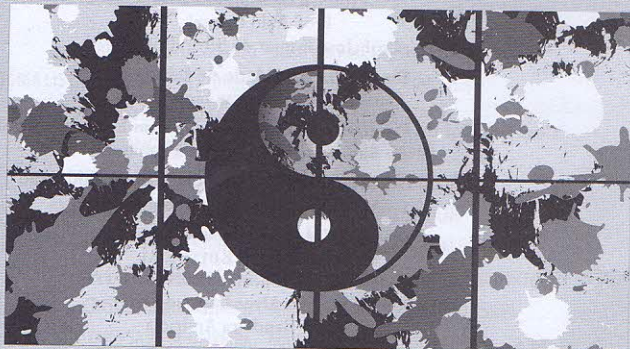
“Cultura Viva difunde a ideia de que é a cultura que permite pensar as bases do modelo de desenvolvimento social de forma integral na relação do homem com o planeta, com a terra, com o outro e consigo mesmo (XAVIER, XAVIER e LOPES; p. 215).”

“A cibercultura é um movimento social que nasceu no meio dos jovens, da cultura das ruas, jovens que se opunham à cultura social vigente, focando as tecnologias digitais, o poder midiático, político e econômico (CARVALHO, TORRES e BEZERRA; p. 114).”

“Sabe-se que desde o início deste século, os estudos acerca da problemática de gênero têm contribuído significativamente para a profundidade teórica reflexiva, possibilitando entender as transformações constitutivas de relacionamentos e estilos de vida em uma determinada época (CARVALHO, FIALHO e FLORENCIO; p. 231).”

“A cidade entrega-se ao descanso noturno enquanto muitos lançam-se ao misterioso e enigmático território do prazer (MATOS, VASCONCELOS e ARANHA; p. 38).”

Filosofia, Cultura e Educação



Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

José Henrique Paim Fernandes

Universidade Federal do Ceará

REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

CONSELHEIROS

Profª Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Profª Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Curgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Adriana Eufrásio Braga Sobral

Série Diálogos Intempestivos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

DRª ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)

DRª ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)

DRª ÂNGELA T. SOUSA (UFC)

DR. ANTONIO GERMANO M. JUNIOR (UECE)

DRª ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)

DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)

DRª CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)

DRª CELLINA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)

DRª DORA LEAL ROSA (UFBA)

DRª ELIANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)

DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)

DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)

DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)

DRª FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)

DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)

DRª ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)

DRª JAILEILA MENEZES (UFPE)

DR. JORGE CARVALHO (UFS)

DR. JOSÉ AÍRES DE CASTRO FILHO (UFC)

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)

DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)

DR. JÚLIO CESAR R. DE ARAÚJO (UFC)

DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)

DRª KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)

DRª LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE)

DRª LUCIANA LOBO (UFC)

DRª MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)

DRª MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)

DRª MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)

DRª MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)

DRª MARIA NOBRE DAMASCENO (UFC)

DRª MARLY AMARILHA (UFRN)

DRª MARTA ARAÚJO (UFRN)

DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UERN)

DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)

DR. OZIR TESSER (UFC)

DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)

DRª RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)

DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA V. JÚNIOR (UECE)

DRª SANDRA H. PETIT (UFC)

DRª SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD (UFPI)

DRª SILVIA ROBERTA DA M. ROCHA (UFCC)

DRª VALESKA FORTES DE OLIVEIRA (UFSM)

DRª VERIANA DE FÁTIMA R. COLAÇO (UFC)

DR. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA (UFC)

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS
BRUNA GERMANA NUNES MOTA
CRISTINE BRANDENBURG
Organizadores

FILOSOFIA, CULTURA E EDUCAÇÃO

ANA VÉRICA DE ARAÚJO	JOÃO WILAME COELHO GRAÇA
ANTÔNIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES	JOSÉ GERARDO VASCONCELOS
ANTONIO ROBERTO XAVIER	JOSÉ MACLECIO DE SOUSA
BRUNA GERMANA NUNES MOTA	JOSÉ ROGÉRIO SANTANA
CAMILA SARAIVA DE MATOS	KÁTIA CILENE RIBEIRO LOPES
CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILE	LIA MACHADO FIUZA FIALHO
CLÁUDIA CHRISTINA BRAVO E SÁ CARNEIRO	LISIMÉRE CORDEIRO DO VALE XAVIER
CLÁUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA	LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO
CRISTINE BRANDENBURG	MARIA ELIENE MAGALHÃES DA SILVA
DAYANA SILVA DE OLIVEIRA	MARIA ELISIAN DE CARVALHO
ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE	MARLA VIEIRA MOREIRA DE OLIVEIRA
ELISÂNGELA BEZERRA MAGALHÃES	MIRLENO LIVIO MONTEIRO DE JESUS
ELLEN LACERDA CARVALHO BEZERRA	RAFAEL FERREIRA DA SILVA
FILIFE DE MENEZES JESUINO	RODRIGO LACERDA CARVALHO
FLÁVIA ROLDAN VIANA	SAMMIA CASTRO SILVA
FLÁVIO GONDIM VIANA	SCARLETT OHARA COSTA CARVALHO
FRANCISKA KARLA BOTÃO ARANHA	VALDEMARIN COELHO GOMES
FRANCISCO ARI DE ANDRADE	VIRGINIA MÁRCIA ASSUNÇÃO VIANA
JANOTE PIRES MARQUES	WAGNER JOSÉ SILVA DE CASTRO

Fortaleza
2014

Filosofia, Cultura e Educação

© 2014 José Gerardo Vasconcelos, Bruna Germana Nunes Mota e Cristine Brandenburg (Organizadores)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Edições UFC

Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza-Ceará

CEP: 60020-181 – Livraria: (85) 3366.7439. Diretoria: (85) 3366.7766.

Administração: Fone/Fax (85) 3366.7499

Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua Waldery Uchoa, Nº 1, Benfica – CEP: 60020-110

Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 – Fax: (85) 3366.7666

Distribuição: Fone: (85) 3214.5129 – E-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto A. Dantas (carlosalberto.adantas@gmail.com)

Revisão de Texto

Leonora Vale de Albuquerque

Editora filiada à

Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará – Edições UFC

Filosofia, cultura e educação / José Gerardo Vasconcelos, Bruna Germana Nunes Mota e Cristine Brandenburg [organizadores] *et al ...* – Fortaleza: Edições UFC, 2014.

305p. : il.

Isbn: 978-85-7282-619-8

1. Educação – Filosofia 2. Cultura I. Vasconcelos, José Gerardo II. Mota, Bruna Germana Nunes III. Brandenburg, Cristine IV. Título

CDD: 370.1

SOBRE OS AUTORES

Ana Vérica de Araújo – Mestranda em Educação Brasileira pela UFC e graduada em Ciências Biológicas pela UECE, atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI) da FAGED/UFC, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Desenvolve trabalhos sobre Metodologias no Ensino de Biologia, Planejamento Docente, Meio Ambiente e Práticas Laboratoriais.

E-mail: anaverica@gmail.com

Antonia Lis De Maria Martins Torres – Graduada em Pedagogia pela FAGED/UFC, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva vinculada ao Departamento de Estudos Especializados – FAGED/UFC. Aluna do Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFC. E-mail: lisdemaria@multimeios.ufc.br

Antônio Roberto Xavier – Doutor em Educação – UFC; Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo História e Memória da Educação – NHIME/FAGED/UFC; Mestre em Políticas Públicas e Sociedade – UECE; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas – UECE; Especialista em História e Sociologia – URCA; Graduado Pleno em História – UECE; Orientador de TCC do Instituto Virtual da UFC e da UECE nos Cursos de Especialização; Professor prestador de serviços dos Cursos de História Geral, do Brasil e do Ceará, Pedagogia, Gestão Pública, Serviço Social, Teologia, Educação Física, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Trabalho Científico, Gestão de Segurança Privada, Gestão Ambiental, Museologia, Direitos Humanos e Segurança Pública e Processos Gerenciais, de Graduação e Pós-graduação da UVA; INTA; FVJ; IFETE e IESC.

E-mail: historiadoroberto@hotmail.com

Bruna Germana Nunes Mota – Mestranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (FAGED – UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação – NHIME/UFC. Atua

principalmente no seguinte eixo: História, Memória da Educação e Práticas Culturais Digitais. Bolsista FUNCAP.

E-mail: brunagermana@yahoo.com.br

Camila Saraiva de Matos – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Bolsista PIBIC.

E-mail: camilasaraiva.matos@gmail.com

Carlos Rafael Vieira Caxile – Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará- UFC, mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Pesquisador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Faculdade de Educação (FACED-UFC) desenvolvendo um projeto de pesquisa de Pós-doutorado cujo título é: praticas populares na cidade de Fortaleza: constituição de um proficuo espaço de produção e troca de conhecimentos, de memoria e de experiencias. Atualmente é colaborador da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (professor horista); Faculdade da Aldeia de Carapicuiuba-FALC (professor horista); Faculdade Vale do Jaguaribe-FVJ e Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Ciências Humanas com ênfase em História, Sociologia, antropologia e Filosofia. Como também na área da Educação com ênfase em fundamentos sócio-históricos e culturais da educação. Experiência em licenciatura nos cursos de Graduação e Pós-graduação em História, Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis.

E-mail: rafaelcaxile@hotmail.com

Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro – Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará (1972), graduação em Química pela Universidade Federal do Ceará (1971), mestrado em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Ceará (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998). Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará e professor permanente – doutora – pós-doutora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando

principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino superior, ensino de ciências, formação de professores de ciências, ensino de química e formação do professor de química.

E-mail: ccbcarneiro@hotmail.com

Cláudia de Oliveira da Silva – Mãe de Allan, Quilombola da Comunidade Remanescente de Quilombo de Serra do Juá, Caucaia – CE. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Caucaia. Gestora Educacional da E.E.I.E.F. Maria Iracema do Nascimento (Serra do Juá). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em História e Sociologia pela Faculdade Ateneu. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Darcy Ribeiro, Pós-graduanda em História e Cultura da África e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Concludente do Curso Formação de Gestores pela Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para Educação Básica – CEFEB – CEE. Participa do Núcleo das Africanidades Cearenses – NACE-UFC. Coordena a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Serra do Juá. Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: claudia.quilombola13@gmail.com

Cristine Brandenburg – Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista CNPq. Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2008). Especializanda em Saúde Pública Universidade Estadual do Ceará. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação, biografia, história, memória, úlceras por pressão, fisioterapia, incontinência urinária, imagem corporal e saúde pública. Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação – NHIME/UFC.

E-mail: crisbrandenburgfisio@yahoo.com.br

Dayana Silva de Oliveira – Mestranda em Educação Brasileira pela UFC, na linha História e Memória da Educação. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará – UFC (2013.1). Atualmente é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da

Educação do Ceará – GEPHEC – CNPq. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em Educação, atuando principalmente no seguinte tema: museu – práticas educativas – história e memória.

E-mail: ddayana.oliveira@gmail.com

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1989), com Habilitação em O. Educacional pela Universidade Federal do Piauí (1992), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Formação em Sociopsicomotricidade e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará, na Linha de Educação, Currículo e Ensino, no Eixo Formação de professores. É professora titular com Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no processo ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação. inicial e continuada de professores, Sentido e significado de Aprendizagem.

E-mail: elienepierote@hotmail.com

Elisângela Bezerra Magalhães – Mestranda em Educação Brasileira UFC (2013) – Psicopedagoga Clínica e Institucional – UVA – Pesquisadora sobre matemática e a deficiência visual. (1) Metodologia FEDATHI e aprendizagem matemática pelos deficientes visuais, (2) O QVL como instrumento facilitador para aprendizagem do soroban- Professora convidada a ministrar a disciplina Escola e Inclusão Social – UVA – Convidada Faculdade Evolução na disciplina coordenação pedagógica, professora convidada do Instituto Prominas como tutora de encontros presencial dos cursos à distancia- atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência visual, metodologia FEDATHI, educação especial, educação e matemática.

E-mail: lala1magalhaes@bol.com.br

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra – Pós-Graduação (Lato Sensu) no Curso de Especialização em Língua Portuguesa e literatura. Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. UECE/FECLESC.

E-mail: ellen.lcb7@gmail.com

Filipe de Menezes Jesuino – Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2004) e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2008). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor adjunto da FATECI, além de atuar como psicólogo clínico e supervisor de Psicoterapia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Intervenção Terapêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Analítica, literatura, sistemas psicológicos, epistemologia e psicologia.
E-mail: filipemjesuino@gmail.com

Flávia Roldan Viana – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Educação Especial (1998) pela Universidade Federal do Ceará; em Desenvolvimento Infantil (1999) pela Universidade Federal do Ceará; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2012). Proficiente em LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais pelo MEC. Atualmente é professora da pós-graduação da Universidade Estadual do Vale do Acaraú e professora do Atendimento Educacional Especializado/ SEDUC. Tem experiência na área da educação, com ênfase na área da educação especial, ensino de Matemática e surdez, estratégias cognitivas para alunos com DI. Autora do livro infantil: Um passeio diferente, lançado pela Editora Fundação Demócrito Rocha.
E-mail: soeufiarv@yahoo.com.br

Flavio Gondim Viana – Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1986). Atualmente é mestrando em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Mackenzie (SP). Tem especialização em Administração Hoteleira pela (Universidade de Fortaleza (Unifor). Desde 2006 é professor substituto do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Fortaleza. Arquiteto e sócio da Gonvi Projetos desde 1998. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e em gerenciamento de empresas do ramo de Construção Civil.
E-mail: fgonvi@unifor.br

Francisca Karla Botão Aranha – Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2011.2).

Foi bolsista Pibic/UFC e Pibic/CNPq em sua graduação e desde então participa do grupo de estudo e pesquisa História e Memória da Universidade Federal do Ceará – NIHME, no qual hoje é estudiosa da área de História da Educação tendo o seu projeto financiado pela FUNCAP (2012).
E-mail: fkarlabotao@gmail.com

Francisco Ari de Andrade – Professor Adjunto – DE do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE (Mestrado e Doutorado), da linha de pesquisa História e Memória da Educação, do eixo História da Educação, Política e Sociedade brasileira do PPGE-FACED-UFC. Doutor em Educação Brasileira pelo PPGE-FACED-UFC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação do Ceará – GEPHEC. Desenvolve pesquisa sobre História da Educação, Instituição Escolar e Cultura Escolar.
E-mail: andrade.ari@hotmail.com

Janote Pires Marques – Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1998); mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (2008); doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Tem experiência nas áreas de História e de Educação, com ênfase no ensino e pesquisa em História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura afrobrasileira; história e memória da educação brasileira; teoria e metodologia em história.
E-mail: janotepires@hotmail.com

João Wilame Coelho Graça – Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC – 2011). Possui Bacharelado em Direito pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF – 2008), Graduação em Teologia – Seminário Ortodoxo Diocesano de Maracanau (SODIMA – 2007). Pós-Graduando em Direito Público pela Faculdade Ateneu. Tem experiência no ensino de Direito, Filosofia e Teologia. Na condição de Padre lecionou e coordenou o Seminário Maior Diocesano de Maracanau e também dirigiu a Fraterna Ordem Ortodoxa dos Semeadores da Paz. Participou, na Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, da organização, em 1991, do Seminário Sobre Educação Na Constitui-

ção do Estado do Ceará, evento que planejou as metas pedagógicas na constituição do estado. Participante do Conselho Estadual de Educação nos anos de 1990 e 1991 (representante estudantil). Membro do grupo de Pesquisas em Cultura de Paz e Educação Para a Paz da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente professor da FAMETRO. Compositor, músico e artista plástico, desenvolveu diversos trabalhos artísticos com a temática da Cultura de Paz e Espiritualidade.
E-mail: prof.joaowilame@hotmail.com

José Gerardo Vasconcelos – Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (2002) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012) : Atualmente é professor associado IV, do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Ceará. Tutor do PET Pedagogia da UFC. É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. Coordena a Linha de Pesquisa de História e Memória da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação Contemporânea (Nietzsche e Foucault) e História e Memória da Educação (Biografias, Memória/Esquecimento) e Antropologia da Educação (disciplinamento do corpo, sexualidade/prostituição e Práticas de escrita na cadeia e cultura negra/capoeira). Editor da Revista Educação em Debate do PPGEB/FACED/UFC e da Coleção Diálogos Intempestivos da EUFC.
E-mail: gerardo.vasconcelos@bol.com.br

José Maclecio de Sousa – É Doutorando em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará, com pesquisa na área de Educação Ambiental – ênfase aos estudos sobre os lugares/habitats com experiências nesse viés, apoiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Atuou como professor colaborador de instituições de ensino superior, e, consultor de atividades socioambientais. Foi professor, em caráter contratual, de disciplinas do Departamento de Teoria e Prática da Faced/UFC (Faculdade de Educação), tais como Didática e Ensino de Ciências (Naturais). Participou de atividades acadêmicas no Laboratório de Estudos Geoeducacionais (LEGE) do Departamento de Geografia/UFC. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (Gead) da Faced/UFC. Elaborou Planos de Desenvolvimento de Assentamento (PDAs) pelo Instituto Agropolos do Ceará (IAC). Foi bolsista Pibic da UFC, desenvolvendo pesquisa pelo projeto ;Visitação: Desafios e Práticas do Turismo Geoeducativo no Estado do Ceará;, e, Professor de Educação Básica na área de ciências humanas da rede estadual de ensino do Ceará. E-mail: maclecio@yahoo.com.br

José Rogério Santana – Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com formação em Educação Matemática. Possui mestrado acadêmico e doutorado em Educação com área de pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é estudante de Pós-doutorado em História da Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como, é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará no Instituto UFC Virtual trabalhando com Educação a Distância (EaD) e Tenologias Digitais. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, Atua nos nos seguintes temas: informática educativa, educação a distância, educação matemática, geometria dinâmica e formação de professores. Também desenvolve trabalhos sobre a relação Imagem e Memória na perspectiva da Pedagogia das Imagens Culturais. Em 2010 iniciou estudos de graduação em Biomedicina pela Faculdade de Tecnologia Intensiva do Ceará. É participante e colaborador do Labicult/UECE (Universidade Estadual do Ceará) que trabalha com estudos em fisiologia do exercício. Além de realizar estudos sobre desenvolvimento em software educacional e práticas educativas digitais que envolve Educação Biomédica através de recursos digitais e Bioinformática. Participa do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC (FACED/UFC), bem como, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UF). E-mail: rogerio@virtual.ufc.br

Kátia Cilene Ribeiro Lopes – Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2001); Cursos de Inglês e Espanhol pela UECE, Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Kurios; Especialista em Arte e Educação com ênfase em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ; Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Ocara.
E-mail: kcrlopes@hotmail.com

Lia Machado Fiuza Fialho – Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino – UFC. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FLATED. Especialista em Psicologia da Educação – FLATED. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Editora Chefe da Coleção Práticas Educativas da EdUECE. Coordenadora de Área do PIBID. Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação – NHIME/UFC.
E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Lisimére Cordeiro do Vale Xavier – Mestra em Planejamento e Políticas Públicas, UECE (2010-2012); Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, UECE (2000); Graduação em Pedagogia, UECE; (1992); Graduação em Letras, UECE (2008). Tem Experiência no Magistério desde 1989. Trabalha com Leitura e Escrita; Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Latina, Gramática Convencional, Gramática Textual, Linguística, Metodologia da Pesquisa. Professora Efetiva da Rede Pública Municipal e Estadual do Ceará. Professora Prestadora de Serviços dos Institutos Superior de Educação: IVA, iIDJ, FVJ, IESC e IFETE
E-mail: lisirobert@yahoo.com.br

Lourdes Rafaella Santos Florencio – Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri, é Mestre e doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista Cnpq. Possui interesse pelas áreas de Educação, com ênfase em História da Educação e Ensino de História.
E-mail: rafaellaflorencio@gmail.com

Maria Eliene Magalhães da Silva – Nasceu em Fortaleza, moro na Caucaia/CE, afrodescendente. Sou poetisa e escritora, com nome literário ELIENE MAGALHÃES, tenho livro publicado com poesias ancestrais afro com o título; EU E A POESIA. Sou professora concursada da Prefeitura Municipal de Caucaia, graduada em Ciências da Religião(ICRE); Pedagogia(UVA); História(UVA); Letras(UFC) sou especialista em Psicopedagogia(UFC); Ensino Religioso(PROMINAS) e pós-graduanda em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos (NACE/UFC), faço parte do grupo de estudo do NACE, (Núcleo de Africanidades Cearense). Tem capítulo escrito no livro *Africanidades Caucaenses*, pela UFC. Organizadoras: Sandra Petit e Geranildes Costa. Sou MESTRANDA da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Educação Brasileira, na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola e no Eixo temático: Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-raciais. Com o projeto: Dimensões das Africanidades na Oralidade das Rezadeiras em Quilombos de Caucaia: Rezas e Rimas como Instrumento de Transposição Didática, orientanda de Sandra Haydée Petit.

E-mail: negaeliene@yahoo.com.br

Maria Elisian de Carvalho – Aluna do Programa de Pós Graduação da UfC, mestranda em educação, professora da rede estadual, tem experiência na docência no ensino de Filosofia, Sociologia e História. Tem prática de Gestão escolar

E-mail: elisiancarvalho@hotmail.com

Marla Vieira Moreira de Oliveira – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2002), Especialista em Gestão Escolar (2005) e Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (2007) pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (UFC). Professora Pesquisadora I do Curso de Licenciatura em Pedagogia (1ª e 2ª licenciaturas) do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora das Faculdades INTA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Política Educacional e Formação de Professores atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, políticas públicas, avaliação e currículo.

E-mail: marlavmoliveira@yahoo.com.br

Mirleno Livio Monteiro de Jesus – Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI), na Linha de Pesquisa História e Filosofia no Ensino das Ciências Naturais, com cadastro no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Professor Auxiliar TI-40H da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ministra disciplinas no Ensino Superior no campo da Biblioteconomia e em áreas afins. Possui experiência docente no ensino de disciplinas na área de Metodologia Científica, Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Investigação Educacional em níveis de Graduação e Pós-Graduação (Especialização). Possui interesse pelas áreas de Educação Científica, Leitura e Formação de Leitores, Organização e Administração de Bibliotecas, Arquivos e Museus.
E-mail: livio33@gmail.com

Rafael Ferreira da Silva – Graduado em HISTORIA LICENCIATURA pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010). MESTANDO DA FACED- UFC, É membro do NACE- Núcleo das Africanidades Cearenses, que congrega professores/as, alunos/as, pesquisadores/as e membros do movimento negro que intervêm na área das africanidades, notadamente no apoio à implementação da lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afrodescendente nas escolas públicas e particulares. É capoeirista, educador, pesquisador da história e cultura do negro.
E-mail:rafael82silva@yahoo.com.br

Raquel Crosara Maia Leite – Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará. É uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). Tem experiência na área de Educação e Ensino

de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de biologia, ensino de ciências.

E-mail: raquelcrosara@yahoo.com.br e raquelcrosara@hotmail.com

Rodrigo Lacerda Carvalho – Aluno do Curso de Doutorado em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2013). Especialização em Educação Matemática (2011). Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela UECE-Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC (2009). Integrante do grupo de pesquisa Matemática e Ensino-MAES e do grupo Linguagens e Educação em Rede-LER. Colaborador da equipe de formação do Projeto Um Computador por Aluno-UCA. Atualmente é Professor da UECE. Membro da diretoria regional do Ceará da Sociedade Brasileira de Educação Matemática-SBEM (2013-2016). Suas áreas de estudo são: ensino e aprendizagem da Matemática; tecnologias digitais na educação; formação de professores; teoria da atividade; aprendizagem colaborativa com suporte computacional e cibercultura.

E-mail: rodrigolacerdacarvalho@gmail.com

Sammia Castro Silva – Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2013), Especialista em Arte-educação e Cultura Popular pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (2012), Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Participou do Grupo de Estudos em Cultura Folclórica Aplicada do ITFCE-Mira Ira (2010 a 2013), integrante do grupo de pesquisa em História e Memória da Educação da UFC- NHIME e experiência profissional em associação beneficente, academias, universidades e escolas.

E-mail: sammiaastroef@gmail.com

Valdemarin Coelho Gomes – Graduado em Geografia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará (2003); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2006); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, atua e pesquisa sobre os seguintes temas: formação docente; trabalho, educação e emancipação humana.

E-mail: rabbitmario@hotmail.com

Virginia Márcia Assunção Viana – Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora assistente lotada no

Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará – UECE e Coordenadora de Estágio em Serviço Social. Tem experiência de trabalho, ensino, pesquisa e extensão na área do Serviço Social e educação popular no contexto das políticas públicas da Seguridade Social, da organização dos movimentos sociais e da construção de práticas emancipatórias. Desempenhou atividade profissional como assistente social da Previdência no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. Representou a categoria dos Assistentes Sociais nas gestões do Conselho Regional de Serviço Social – CRESS, de 1999 a 2003, junto ao Conselho Municipal de Assistência Social de Fortaleza – CMAS e Coordenação de Políticas Públicas de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de 2005 a 2007. Como docente do Curso de Serviço Social da UECE participou da gestão da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, de 2010 a 2012.

E-mail: vmaviana@gmail.com

Scarlett Ohara Costa Carvalho – Discente do Curso de Pedagogia, 7º semestre, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID / CAPES / UECE.

E-mail: scarlettoharacc@gmail.com

Wagner José Silva de Castro – Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em História Social (UFC) e Especialista em Perspectivas e Abordagens pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Membro do NHIME (Núcleo de História e Memória dos Historiadores da Educação) da Faculdade de Educação (UFC). Pesquisador atuante e credenciado junto ao CNPq do grupo; História & Culturas da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador da música cearense, cantor e compositor com dois cds editados; *Ambiguidades e Pão*. Professor da Faculdade Maurício de Nassau e ex-professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Professor do Colégio Irmã Maria Montenegro, professor e coordenador do ensino médio do Colégio 7 de Setembro, além de professor conteudista da disciplina de História da Educação e da Pedagogia da Faculdade de Educação a distância da UFC. Autor dos livros didáticos: *História Antiga e Medieval*, *Ciências Humanas em fascículos* e do livro *No Tom da Canção Cearense: do rádio e tv, dos lares e bares na era dos festivais (1963-1979)*.

E-mail: wagnerdecastro5@gmail.com

SUMÁRIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS NAS TEIAS DO DISCURSO FILOSÓFICO

José Gerardo Vasconcelos

Bruna Germana Nunes Mota23

ORALIDADE E FILOSOFIA TRADICIONAL AFRICANA: CONCEITOS DE HAMPATÉ BÂ E INFLUÊNCIAS NAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS

Cláudia de Oliveira da Silva

Maria Eliene Magalhães da Silva

Rafael Ferreira da Silva.....29

TERRITÓRIOS DE PRAZER NO CENTRO DE FORTALEZA: LUGARES DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E PROSTITUIÇÃO

Camila Saraiva de Matos

José Gerardo Vasconcelos

Francisca Karla Botão Aranha44

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

Elisângela Bezerra Magalhães

Flávia Roldan Viana

Marla Vieira Moreira de Oliveira61

PRESSUPOSTOS DA CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS E O CONCEITO DE PARADIGMAS

Ana Vérica de Araújo

Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro.....75

A DIFUSÃO CIENTÍFICA COMO SISTEMA AUTOPOIÉTICO

Mirleno Livio Monteiro de Jesus

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote

Raquel Crosara Maia Leite89

ELEMENTOS SOBRE A CIENTIFICIDADE DA HISTÓRIA NO SÉCULO XIX

Janote Pires Marques

João Wilame Coelho Graça..... 103

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PIERRY LÉVY PARA A CIBERCULTURA

Rodrigo Lacerda Carvalho

Antônia Lis de Maria Martins Torres

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra 117

DUAS REVISÕES DA APORIA FUNDAMENTAL DA HERMENÊUTICA

Filipe de Menezes Jesuino 129

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: BREVES CONSIDERAÇÕES
À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA**

Maria Elisian de Carvalho

Valdemarin Coelho Gomes 147

**EDUCAÇÃO E SEUS PENSADORES: UMA REVISÃO SOBRE A EVOLUÇÃO
ENTRE OS SÉCULOS**

Cristine Brandenburg

Bruna Germana Nunes Mota

José Rogério Santana 159

**DA REFLEXÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ARRANJOS
E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

José Maclecio de Sousa 176

**O CAPITALISMO E A CRÍTICA À ECONOMIA POLÍTICA EM MARX: UM RESGATE
DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO CEARÁ**

Virginia Márcia Assunção Viana

Flávio Gondim Viana 191

**"CULTURA VIVA" NO CONTEXTO DO IMAGINÁRIO DO DESENVOLVIMENTO
BRASILEIRO: ARTE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

Lisimére Cordeiro do Vale Xavier

Antonio Roberto Xavier

Kátia Cilene Ribeiro Lopes 221

MEMÓRIAS DE UM HOMOSSEXUAL ACERCA DAS DIFICULDADES DE ACEITAÇÃO

Scarlett Ohara Costa Carvalho

Lia Machado Fiuza Fialho

Lourdes Rafaella Santos Florencio 236

A REFLEXÃO E O ESPAÇO MUSEOLÓGICO: PENSAR, PERGUNTAR E REFLETIR

Dayana Silva de Oliveira

Francisco Ari de Andrade.....248

**COLÉGIO AGAPITO DOS SANTOS: PROFESSORES, MONITORES E O MÉTODO
PAULO FREIRE**

Wagner José Silva de Castro.....260

**RITUALIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS IMEMORIAIS: IDENTIDADES E TRANSMISSÕES
INICIÁTICAS**

Carlos Rafael Vieira Caxile

Sammia Castro Silva281

n
i
d
(
at
er
e
d
e
é
l
f
n
e
l
d
e
n
e
s
t
r
p
o
y
i
n
l
a
e
t
n
b
l
c
e

1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

1900

1901

1902

1903

1904

1905

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS NAS TEIAS DO DISCURSO FILOSÓFICO

O livro *Filosofia, Cultura e Educação* é produto de ampla articulação entre grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, financiado pela CAPES, CNPq e FUNCAP. Referido livro reúne dezessete artigos no campo da pesquisa educacional, amparados pelo amplo debate em torno da cultura e da filosofia da educação. Os autores apresentam, ainda que de forma sucinta, ricas e complexas discussões sobre as mais variadas problemáticas acerca da produção de conceitos no contexto educacional. O principal objetivo da coletânea é disseminar relatos e pesquisas desenvolvidas no interior da pós-graduação, articulando os limites e possibilidades do conhecimento nas fronteiras da cultura e da educação, cuja finalidade amplia e divulga os resultados de nossas pesquisas para além dos marcos da universidade.

O primeiro capítulo, *Oralidade e filosofia tradicional africana: conceitos de Hampaté Bâ e influências nas africanidades brasileiras*, dos autores Cláudia de Oliveira da Silva, Rafael Ferreira da Silva e Maria Eliene Magalhães da Silva. A pesquisa propõe uma discussão sobre a filosofia tradicional africana dentro do seu conceito mais amplo, envolvendo a dimensão da espiritualidade. O artigo aborda e fundamenta o conceito de oralidade de Hampaté Bâ. Além de exemplificar a filosofia tradicional africana no Brasil através da capoeira angola, da reza e da educação no quilombo.

Camila Saraiva de Matos, José Gerardo Vasconcelos e Francisca Karla Botão Aranha, compõem o segundo capítulo do livro intitulado *Territórios de prazer no centro de Fortaleza: lugares de memória, educação e prostituição*. Os autores

apresentam um recorte da pesquisa destacando as práticas educativas de prostitutas do centro da cidade de Fortaleza. O artigo traz uma descrição e leitura dos prostíbulos existentes na cidade, propondo ao leitor ricos detalhes das atividades das profissionais do sexo.

O terceiro capítulo, composto pelas autoras Elisângela Bezerra Magalhães, Flávia Roldan Viana e Marla Vieira Moreira de Oliveira, tem como título Reflexões sobre o atendimento educacional especializado: contribuições da teoria da atividade. O artigo traz como foco o processo educacional de aluno com necessidades especiais, valorizando o contexto educativo inclusivo com propostas educacionais que proporcionem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Pressupostos da concepção e produção das ciências e o conceito de paradigmas, este título representa o quarto capítulo do livro, sob a reflexão dos autores Ana Vérica de Araújo e Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro. A proposta do estudo é compreender as pesquisas científicas realizadas no campo das ciências, sob olhar basicamente em dois pressupostos teórico-metodológicos distintos, de caráter quantitativo e qualitativo. O texto fundamenta o conceito de ciência sob diversas perspectivas associadas às correntes filosóficas.

O quinto capítulo, intitulado A difusão científica como sistema autopoietico, Mirleno Livio Monteiro de Jesus e Elie-ne Maria Viana de Figueirêdo Pierote desenvolvem a discussão da redação científica, acentuado por uma linguagem poética, na importância da divulgação da ciência. O texto propõe uma reflexão por meio da via de comunicação e, portanto, a disseminação da cultura. É a cultura científica o foco sobre o qual se debruça este artigo. O conceito de autopoiese refere-se aos sistemas operacionalmente fechados sobre sua própria base operativa, visa analisar o processo informacional que é veiculado e que circula nos blogs científicos.

Janote Pires Marques e João Wilame Coelho Graça são autores do sexto capítulo, sob o título Elementos sobre a cientificidade da história no século XIX. O ensaio revela o século XIX, como o século mais importante para a História, em que criaram os métodos de pesquisa e a contribuição da consolidação da ideia de que a experiência humana poderia ser explicada a partir do próprio movimento da história. Os autores enfatizam que o surgimento de correntes teóricas como Positivismo, Escola Metódica, Historicismo e Marxismo tiveram sua materialização no mesmo período, possibilitando buscar dar à História caráter de disciplina e de Ciência.

O sétimo capítulo do livro *Filosofia, Cultura e Educação*, intitulado Contribuições teóricas de Pierry Lévy para a cibercultura, dos autores Rodrigo Lacerda Carvalho, Antônia Lis de Maria Martins Torres e Ellen Lacerda Carvalho Bezerra. O ensaio traz reflexões sobre as contribuições teóricas de Pierry Lévy para um fenômeno social, definido como cibercultura, visando compreender a relação entre cultura e tecnologias digitais da informação e comunicação.

Duas revisões da aporia fundamental da hermenêutica, é o título do oitavo capítulo escrito por Filipe de Menezes Jesuino. O ensaio realiza análise sobre a Hermenêutica dentro da perspectiva de Paul Ricoeur, Ditley dentre outros teóricos. A teoria se tornar uma disciplina filosófica geral, encontrava-se distribuída em diversos esforços de interpretação de textos medievais herméticos e sacros.

Maria Elisian de Carvalho e Valdemarin Coelho Gomes são autores do ensaio Trabalho, educação e emancipação humana: breves considerações à luz da ontologia marxiana-lukacsiana, compondo o nono capítulo. O texto apresenta a emancipação humana como forma de libertação da alienação, para que o homem seja o construtor da história. Não basta só

ter consciência do seu papel de sujeito na transformação da sociedade, é importante que busque os recursos necessários para a efetivação do processo de emancipação social.

O décimo capítulo, intitulado Educação e seus pensadores: uma revisão sobre a evolução entre os séculos, da autoria de Cristine Brandenburg, Bruna Germana Nunes Mota e José Rogério Santana. O artigo propõe um estudo sobre os pensadores da educação que contribuíram para o processo filosófico educacional ao longo dos séculos. Os autores apresentam algumas definições do que é educação e filosofia, traz ainda os filósofos da educação com o objetivo de conhecer e fazer referência às teorias que influenciaram ao longo do tempo.

José Maclecio de Sousa, autor do décimo primeiro capítulo, Da reflexão teórica para a pesquisa em educação: arranjos e perspectivas na construção do conhecimento em educação ambiental. A perspectiva do estudo revela contradições nos processos de educação ambiental. A proposta do estudo em questão tem por objetivo reconhecer a diversidade e adversidades que passam as experiências de educação ambiental, quando se consolidam através de atividades em seus cotidianos.

O capitalismo e a crítica à economia política em Marx: um resgate da industrialização no Ceará, escrito por Virginia Márcia Assunção Viana e Flávio Gondim Viana, configura-se o décimo segundo capítulo do livro *Filosofia, Cultura e Educação*. O processo de industrialização e do modo de produção capitalista em sua dinâmica histórica e na crítica marxista norteia as análises deste artigo no sentido de investigarmos a relação e interferências da expansão da indústria no desenvolvimento social e econômico das cidades.

O décimo terceiro capítulo, intitulado “Cultura viva” no contexto do imaginário do desenvolvimento brasileiro: arte,

educação e cidadania, escrito pelos autores Lisimére Cordeiro do Vale Xavier, Antonio Roberto Xavier e Kátia Cilene Ribeiro Lopes. O ensaio traz a discussão sobre Cultura Viva, difundindo a ideia de que é a cultura que permite pensar as bases do modelo de desenvolvimento social de forma integral na relação do homem com o planeta, com a terra, com o outro e consigo mesmo. Pensa-se na sustentabilidade, no bem-estar e na qualidade de vida do homem na contemporaneidade e no futuro.

Scarlett Ohara Costa Carvalho, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florêncio são autoras do décimo quarto ensaio Memórias de um homossexual acerca das dificuldades de aceitação. A análise do texto em questão propicia um amplo debate para a produção de conhecimento no campo da biografia. As autoras relatam a história de um homossexual nascido no interior do estado do Ceará. Com bastante riqueza detalhe e sensibilidade, os relatos do jovem biografado perpassam pelas relações amorosas, sentimentos e emoções, possibilitando o biografado manter a relação da sua história com a sociedade.

A reflexão e o espaço museológico: pensar, perguntar e refletir, escrito pelos autores Dayana Silva de Oliveira e Francisco Ari de Andrade, compõe o décimo quinto capítulo do livro *Filosofia, Cultura e Educação*. O ensaio se propõe a debater o museu como um espaço de reflexão, um espaço filosófico e educativo, considerando-se que o indivíduo, a partir do seu contato com a exposição, tem um espaço para refletir sobre os objetos que estão presentes na temática da sala, dialogar e construir seus conhecimentos.

O décimo sexto capítulo do livro *Filosofia, Cultura e Educação*, é composto pelo o ensaio intitulado de Colégio Agapito dos Santos, professores, monitores e o método Paulo Freire,

escrito por Wagner José Silva de Castro. O escopo do estudo foca em torno dos militares que queriam esclarecer questões envolvendo o posicionamento político, a atuação de órgãos federais e estaduais e o processo educativo em andamento, conhecido como método Paulo Freire.

O último capítulo intitulado Ritualização de princípios imemoriais: identidades e transmissões iniciáticas, foi escrito pelos pesquisadores Carlos Rafael Vieira Caxilé e Sammia Castro Silva. O artigo aborda o estudo das religiões afro-brasileiras que têm sido uma área bem acanhada no campo da historiografia. A clandestinidade dessas práticas religiosas e a própria natureza secreta de muitos dos seus rituais reduziram a sua visibilidade e, dessa maneira, seu registro.

O que se espera dessa coletânea de textos é a ampla divulgação das ideias aqui registradas. Pretende-se, nesse caso, que a crítica se manifeste no contexto educacional ampliando-se ao máximo o debate público. Cada texto aqui resumido é parte de um projeto mais amplo de pesquisa. Em alguns casos levaram anos para serem apresentados ao grande público acadêmico. Em tempos de grande visibilidade, a escrita acadêmica é cada vez mais substituída pelos registros apressados e sintéticos. Nesse caso, pode-se tecer, de forma mais que evidente, as fronteiras sinuosas da educação. A marca da passagem filosófica que nos alerta a cada momento que somos desafiados a percorrer nossos caminhos em pontes assaz perigosas.

José Gerardo Vasconcelos
Bruna Germana Nunes Mota

ORALIDADE E FILOSOFIA TRADICIONAL AFRICANA: CONCEITOS DE HAMPATÉ BÂ E INFLUÊNCIAS NAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS

Cláudia de Oliveira da Silva
Maria Eliene Magalhães da Silva
Rafael Ferreira da Silva

Para o Ocidente, a filosofia nasce na Grécia antiga no século VI a.C. Desconsidera assim outras formas de filosofia como as orientais e as africanas. A filosofia ocidental convencional estuda os problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem, como vemos nas definições do Dicionário Aurélio abaixo:

Conjunto de concepções, práticas ou teóricas, acerca do ser, dos seres, do homem e de seu papel no universo. / Atitude reflexiva, crítica ou especulativa, de elaboração de tais concepções. / Conjunto de toda ciência, conhecimento ou saber racional. / Reflexão crítica sobre os fundamentos do conhecimento (valores cognitivos), da lógica, da ética e da estética (valores normativos). / Sistema de princípios que explicam ou sintetizam determinada ordem de conhecimentos: filosofia da história. / Sistema particular de diretrizes para a conduta: adaptar sua filosofia às circunstâncias. / Sistema de um filósofo: a filosofia de Aristóteles. / Conjunto de doutrinas de uma escola, época ou país: a filosofia grega.

A filosofia tradicional africana, objeto de estudo que aqui apresentamos, traz um conceito mais amplo, ao incluir a dimensão da espiritualidade. Não separa o aspecto religioso do racional. O ser humano é visto como parte do cosmo, não como centro de onde parte todo o conhecimento. Não é somente reflexiva e racional. Interliga os valores cognitivos e normativos. O universo é visto como um grande corpo que

interliga os mundos vegetais, minerais e animais. O universo é perpassado por relações de oralidade que se manifestam através da palavra, que é muito mais do que apenas o verbo. Daí a importância de se falar do conceito de oralidade para entender o que seja filosofia tradicional africana, mas também para se entender a nossa brasilidade que não é somente europeia.

O nosso artigo vai tratar do conceito de oralidade trabalhado pelo estudioso Amadou Hampaté Bâ. Na primeira parte deste texto, abordamos o que fundamenta o conceito de oralidade de Hampaté Bâ, a partir dos seguintes subtemas: Espiritualidade da palavra, mito, sacralidade, corpo, ritmo, iniciação, transversalidade e senhoridade. A segunda parte do texto traz exemplos dessa filosofia tradicional africana no Brasil através da capoeira angola, da reza e da educação no quilombo.

Espiritualidade da Palavra: Mito, Sacralidade, Corpo e Ritmo

O maior diferencial da filosofia africana em relação ao conceito ocidental convencional é que se fundamenta no valor da palavra e que ela tem caráter sagrado e transversal. Há uma vibração energética que movimenta o mundo visível e invisível dando força espiritual à palavra em todas as suas formas de expressão. A sacralidade da palavra é mostrada através dos mitos que contribuem para uma compreensão dos valores civilizatórios vivenciados em intensidade.

Segundo Oliveira (2007), na cosmovisão africana a simbologia é mais importante do que o significado. Daí a necessidade do mito como linguagem que se apega a dar sentido ao mundo, para além da explicação racional:

O mito não explica, ele faz reviver o tempo dos ancestrais [...] É no mito que se guarda a estrutura mesma dos valores culturais africanos atualizados na sua dinâ-

mica civilizatória [...] sugere um certo modo de viver no mundo [...] Vivencia o mistério [...] Ele é menos um encadeamento lógico gramatical e mais uma gramática das intensidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 226-227).

Entre os diversos mitos africanos que mostram a criação do mundo e do homem, existe um da etnia bambara do Mali referente a “Maa Ngala” que significa Deus Supremo. Esse mito narra que nos primórdios, só havia um ser que era um vazio vivo. Um dia Maa Ngala criou um grande ovo, que chocou 20 seres, mas nenhum tinha o dom de interlocutor. Então ele pegou dos 20 seres uma parte de cada, para criar o homem que recebeu de herança divina o dom da mente e da palavra. Esse mito traz a origem da palavra e sua relação com o sagrado, como vemos a seguir:

Maa Ngala, como se ensina, depositou em Maa três potencialidades do poder, do querer e do saber, contidas nos vinte elementos dos quais ele foi composto. Mas todas essas forças, das quais é herdeiro, permanecem silenciadas dentro dele. Ficam em estado de repouso até o instante em que a fala venha colocá-las em movimento. vivificadas pela palavra divina, essas força começam a vibrar. Numa primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala. A fala é portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças. (BÂ, 1982, p. 185).

As potencialidades do ser humano estavam em repouso, e só através da vibração divina e do movimento, essas forças tornaram-se pensamento, som e verbo, isto é, só conseguiram se materializar e de fato agir quando acordadas pela energia do movimento. Essa fundação tem consequências importantíssimas para nosso conceito de filosofia: a vivência, a música, o ritmo, a gestualidade, o teatro e toda a forma de expressividade são necessidades divinas, desejadas e impulsionadas pelo



Ser Supremo. Assim, podemos afirmar que se trata de uma filosofia perpassada pela corporeidade e pelo movimento.

A palavra não significa simplesmente verbo, ela é sagrada e tem caráter divino: “a palavra falada se empossa, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à origem divina e as forças ocultas nela depositadas” (BÂ, 1982, p. 182).

Acredita-se na existência de dois mundos, o invisível e o visível, e a interligação das dimensões mineral, animal, vegetal e humana através do movimento:

O universo visível é concebido e sentido como sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento: No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana). (BÂ, 1982, p. 186).

A magia faz parte desse contexto como saber relacionado à movimentação das forças energéticas, algo necessário para estabelecer o equilíbrio no universo, por isso a oralidade comporta também a sacralidade da palavra mágica, que envolve, além do verbo e da gestualidade, toda a musicalidade.

Por sua vez, essa voz divina que é a musicalidade se realiza pelo ritmo, enquanto cadência encantada de tudo que vive.

Mas para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. (BÂ, 1982, p. 186).

Assim, o ritmo é também energia, pois o movimento acontece conforme a vibração produzida pelo som. O ritmo dá sentido a vida, é a própria filosofia, faz parte dos seus fundamentos.

Apreensão do Mundo: Iniciação, Transversalidade e Senhoridade

Na tradição oral percebemos a transversalidade, em que os saberes são trocados e repassados com segurança e respeito: “A tradição oral é a escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (BÂ, 1982, p. 183). É nessa escola da vida que aprendemos diversos saberes de grande importância para nossa manutenção como seres humanos e sobretudo como parte de uma comunidade.

Existe uma unidade cósmica entre os mundos mineral, vegetal, animal e humano, fazendo com que tudo seja interligado. Essa visão de totalidade faz com que os sentidos corporais sejam todos entrelaçados também. Assim as palavras falar e escutar envolvem ver, ouvir, cheirar, saborear, uma percepção total.

O entrelaçamento entre espiritualidade e materialidade gera transversalidade na apreensão das múltiplas dimensões dos saberes: religião, conhecimento, ciência natural, arte, história, divertimento e recreação, produzindo uma forma singular de ser, agir e estar no mundo, marcada pela tradição oral:

[...] Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para [...] esculpir a alma humana [...] Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma *presença* particular do mundo- um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. (BÂ, 1982, p. 183).

Bâ contextualiza a importância da forma de aquisição dos saberes da tradição oral, como resultado de um movimento contínuo de aprendizado, sendo que a formação do ser humano é inacabada e marcada por processos de iniciações, alguns muito prolongados:

A tradição oral exige uma forma de aprendizagem que passa pela iniciação que às vezes dura anos. E a formação nunca é considerada acabada, todos os dias, costuma-se dizer, o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu. Assim, a educação podia durar a vida inteira. (BÂ, 1982, p. 208).

O poder colonial procurou extinguir as tradições africanas, a fim de implantar seu próprio ideário, mas as iniciações continuavam acontecendo em meio à natureza, longe das cidades dos brancos, como conta Hampaté Bâ (2003, p. 325), acerca de sua própria experiência: “naquele dia, naquele instante, me divorciei do mundo e tomei a firme resolução de me ater pelo resto da vida ao conselho de meus mestres: servir, servir sempre sem nunca procurar honrarias, nem poder, nem mando”.

Nota-se nessas palavras que as coisas fundamentais, que marcam toda passagem essencial na vida, acontecem pela adoção de uma atitude de humildade diante da compreensão do infinito que é o conhecimento, sendo indispensável se relacionar para tanto com mestres e mestras que já vivenciaram e extraíram de suas experiências, preciosos valores de sabedoria.

A evolução do homem “conhecedor” não é medida por quantas palavras ele conhece, mas sim pela concordância de sua vida a essas palavras. Se o homem conhece poucas palavras do komo (ensino esotérico), mas as pratica em suas vivências, então ele será muito valoroso e poderá se tornar um mestre.

Aprende-se vivenciando e observando: “Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem.” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 188)

Hampaté Bâ dá exemplo da caça tradicional como uma importante escola de iniciação para os jovens, sendo que para



se chegar reconhecidamente perto das forças sagradas da Terra-Mãe e dos poderes da mata, o bom caçador precisa conhecer todas as encantações da mata e suas peculiaridades, sabendo distinguir os animais que apresentam ameaça ao ser humano e como se comportar diante deles e dos mistérios da mata.

Além dos ensinamentos realizados mediante escolas e ritos de iniciação, a educação tradicional acontece no íntimo de cada família. O pai, a mãe e as pessoas mais idosas da casa são os mestres/as, educadores/as que formam a primeira célula. Eles repassam os primeiros ensinamentos através de experiências, histórias, fábulas, lendas, jogos, provérbios e outros, porque se acredita que esses ensinamentos ficam gravados nas mentes e que se apreende com mais força as lições repassadas.

Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a “classe dos seres” a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhe como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 94)

Para a filosofia africana, o aprendizado completo necessita de interação e vivência em comunidade. Na comunidade ou na família, são as pessoas idosas que possuem conhecimentos tradicionais mais profundos. Por isso, Bâ afirma em uma de suas frases mais conhecidas que ancião que morre é uma biblioteca que se queima. Com isso, expressa a importância da transmissão oral dos mais velhos e as sensações de ouvir um sábio africano relatar suas experiências.

Influências da Filosofia Tradicional Africana na Capoeira Angola

A capoeira angola é uma tradição oral de origem afro-brasileira que mantém fortes laços com os valores africanos tradicionais, por ser filosofia, um modo de ser e estar no mundo, com sua espiritualidade e mística.

Sem a música, a roda de capoeira não é roda, sem música, não existe dança nem brincadeira, nem se pode gingar, a capoeira se torna um treino sem sentido místico. Assim, percebe-se que a música, enquanto vibração divina, é ao mesmo tempo fundadora do movimento e interligada com ela, através do ritmo, como ressalta Hampaté Bâ, ao remeter ao mito fundador bambara.

Na capoeira angola, o Mestre compartilha dos saberes adquiridos com os membros do grupo através das oficinas de confecção de instrumentos, dos treinos e rodas de capoeira, que sempre envolvem música e dança. Eduardo Oliveira expressa com júbilo essa transversalidade:

assim é a capoeira: por isso é dança também, por isso é luta, por causa disso é mandinga, por tudo isso é jogo! Capoeira é sentimento! Angola é Ancestralidade. (2007, p. 196).

Dentro da música da capoeira, a letra é um elemento de transposição de valores e saberes históricos, geográficos, matemáticos, dentre outros, uma vez que são muito variados os assuntos cantados. Assim percebe-se que são bastante diversos e entrelaçados os aprendizados necessários para poder se considerar angoleiro, conforme o princípio de transversalidade da oralidade, pois ninguém se torna mestre sendo especialista em apenas uma dessas habilidades e sim ao deter todas elas, de forma complementar.

Na capoeira, a musicalidade tem muita importância enquanto elemento de espiritualidade. Os instrumentos têm suas funções musicais e místicas no momento da roda, fortalecendo os laços ancestrais de nossas raízes, como diz Bâ: “os instrumentos dessa música sagrada são portanto, verdadeiros objetos de culto que tornam possível a comunicação com as forças invisíveis” (BÂ, 1982, p. 208). Assim, o berimbau é o instrumento principal. É possível se ter um treino sem música mas a roda só se forma a partir de no mínimo um berimbau. O ideal é a bateria completa composta de três berimbaus. Para Lobo (Mestre Pavão), essa composição gera uma sintonia: “na bateria de berimbaus em uma roda, produz-se uma sonoridade rica e empolgante, em uma formação que se pode chamar de clássica” (2008, p. 44).

O gunga é o berimbau mestre, muito importante pois ele é que dá início e fim à roda e que puxa toda a cantoria e o toque. Os outros dois são o médio e o viola que produzem a sonoridade que complementa o ritmo puxado pelo gunga. Na capoeira angola, o berimbau é o instrumento que dá vida a roda, conforme Lobo: “No berimbau considera-se que está presente a “alma” ou espírito da capoeira.” (2008, p. 45). Nesse momento tudo é místico, tem sentido, valor, significado e vida, nada é por acaso o som, a vibração a emoção transmitida está relacionada com a ancestralidade africana.

Na África os Griots (doma) são transmissores orais da cultura e história de seu povo, sua função é extremamente importante para conservação de suas tradições e costumes. “Existe por parte do doma um interesse acima de tudo pela transmissão fiel.” (BÂ, 1982, p. 207). Na capoeira, o mestre também tem essa responsabilidade de repassar a tradição e os valores de uma linhagem na formação de seus seguidores.

Nossos mestres e mestras são transmissores de histórias vivas e de cultura do nosso povo e de diversos países da

África, nossa terra Mãe. “O conhecimento não distingue raça nem porta paterna.” (BÂ,1982, p. 208). Na roda de capoeira, o que importa é seu tempo de experiência e sua capacidade de apropriação no momento, tanto da musicalidade como do movimento assim a própria vida é educação (BÂ,1982).

Nossos mestres(as) de capoeira angola são pessoas que detêm conhecimentos tradicionais mais profundos, devido a anos de experiências vivenciadas. “O ensinamento não é sistêmico, mas ligado às circunstâncias da vida” e a “lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória.” (BÂ,1982, p. 194). Se não participar de todo um contexto, de forma mais contínua, o capoeirista pode até aprender de forma errada. É preciso se propor a vivenciar com os Mestres e Mestras seus conhecimentos, conforme os princípios de senioridade (respeito às/aos mais velh@s em experiência e idade) e de iniciação. No que diz respeito à iniciação, é importante ressaltar que tornar-se Mestre ou Mestra exige muitos anos de experiência e de reconhecimento por parte dos pares e do próprio Mestre ou Mestra, o que nos lembra os processos de aprendizagem de longa duração narrados pelo Hampaté Bâ para ser considerado um conhecedor.

Oralidade na Reza

As rezadeiras mantêm uma relação com a tradição oral repassada na África, no que dizem respeito aos princípios de senioridade e de iniciação (BÂ, 1982): geralmente essas senhoras se tratam de pessoas idosas, com pouca escolaridade, mas que possuem intimidade com as palavras. Trazem na sua caminhada um aprendizado assistemático e contínuo, feito de observação, memorização, espiritualidade e repasse de sabe-

doria ancestral por outra rezadeira, frequentemente da mesma família ou da comunidade de pertença. Como na iniciação tradicional africana, a participação envolve contato com o sobrenatural (por exemplo através de sonhos) ou por algum fato extraordinário que as fazem descobrir o dom (como um acidente, uma necessidade emergencial de intervenção na cura de alguém (SANTOS, 2007, p. 39) : “Algumas aprendem o ofício no seio familiar, com os avós, tias ou com as próprias mães e vizinhas, outras, através de seres sobrenaturais em forma de sonhos, vozes e visões”.

Outra marca das africanidades nessa prática é o uso da palavra em segredo, que valoriza o silêncio. Assim, por exemplo, a reza falada em voz alta perde sua força (ou magia) por isso é preferencialmente pronunciada em voz baixa. A fala pronunciada é encantada sendo a forma, o propósito e o ritual perpassados pela fé o que fazem a transformação de elementos simples e comuns a muitos lares do interior, em força da palavra:

O benzedor, ao empregar a palavra no momento propício, liberta juntamente com ela a força renegedora dos tempos primordiais. Com a força da palavra é que se pode curar o ventre virado” (GOMES e PEREIRA, 2004, p. 137). Isso nos lembra a importância que a voz encantatória possui na tradição africana da oralidade, pois som e verbo são dons de origem divina.

E seu ensinamento só deve ser passado à pessoa apropriada, aquela que irá garantir a continuidade da transmissão e sobretudo que adotar a postura ética de honestidade para com o cliente, mantendo bons laços comunitários (muitas participam inclusive de irmandades), doando seus conhecimento gratuitamente, e sobretudo com os poderes da fé: qualquer pessoa que se interessa pode aprender as rezas de curas, no entanto o diferencial é como essa reza será realizada, ‘tem



que ter fé, sem fé é mesmo que nada' (SANTOS, 2007, p. 72). Existe nesse conhecimento uma relação estreita entre profano e sagrado, ciência e espiritualidade, que nos remete ao princípio de transversalidade citado por Bâ, uma vez que a maioria é conhecedora de botânica, além de elementos significativos da medicina, ainda que numa perspectiva mais holística, pois fazem referência a aspectos materiais e imateriais nem sempre corporais (trabalho, dinheiro, comércio, inveja, amor) que podem nos adoecer espiritual e fisicamente.

Na reza, só o verbo não basta, pois a palavra significa também corporeidade e gestualidade. A cura olha e faz participar o corpo do cliente ao mesmo tempo que usa também a gestualidade na sua intervenção médica. Assim

ficar atento ao ato de bocejar nem um significado crucial no ritual de cura para neutralizar o mal olhado. Pois é este gesto tão simples e natural na vida do ser humano que revela também se o olhado foi botado por uma mulher ou se foi botado por um homem. (SANTOS, 2007, p. 125).

Assim, podemos resumir que a espiritualidade das rezadeiras envolve uma série de atributos que podem ser identificados pela dimensão de oralidade da filosofia tradicional africana como: irmandade, observação, transmissão de sabedoria repassada por um idoso ou idosa, iniciação, magia, segredo, uso dos elementos da natureza, diagnóstico e cura pelo corpo e sua gestualidade.

A Filosofia Tradicional Africana Vivenciada Ontem e Hoje na Comunidade Quilombola

A filosofia defendida por Hampaté Bâ (1982) se manifesta nas comunidades quilombolas. As comunidades rema-

nescentes de quilombos são espaços que valorizam os saberes das pessoas mais idosas e as vivências coletivas. Na comunidade quilombola Serra do Juá no município de Caucaia (Ceará), por exemplo, essa prática já foi mais forte. Atualmente ainda acontece mas não com tanta frequência. No passado era comum se contar histórias, mitos e lendas, ao redor das fogueiras passando-se conhecimentos, conselhos e saberes dos mais velhos a filhos e netos.

O espaço da casa de farinha era ambiente propício para uma tempestade de informações e aprendizados. Os compadres discutiam os assuntos do dia a dia, as comadres falavam sobre a família. As crianças brincavam de rodas e de outras brincadeiras aprendidas na comunidade.

No quilombo da comunidade Serra do Juá, pais analfabetos possuíam vasto conhecimento empírico e autodidata, alguns falavam até de vários países do mundo, debatiam sobre política, e mostravam sua matemática empírica quando proprietários os convidavam para marcar as fronteiras de suas terras. A natureza era o livro de muitos, através das observações. Sabia se o inverno ia ser chuvoso, se era ano de pragas na lavoura. Existiam os mestres e as mestras em remédios caseiros, que preparavam chás, compressas, pó de cascas de plantas. A educação desenvolvida antigamente nas comunidades quilombolas sugere uma caminhada em direção a uma compreensão do mundo, que envolva respeito à ancestralidade e espiritualidade.

Notava-se na comunidade da Serra do Juá o princípio de senhoridade a que se refere Hampaté Bâ, que valoriza o saber de experiência dos mais velhos, na figura da matriarca da comunidade, Maria Iracema do Nascimento, que sempre lutou para repassar os valores comunitários. Ela instigava para o sentimento de colaboração, unidade e comunicação. Dona

Iracema realizou muitas atividades que foram transmitidas para outras gerações. Era mulher digna de confiança, capaz de manter a veracidade de sua palavra. Através dos testemunhos, das histórias, dos mitos, dos benditos e dos rituais, ela se fazia guardiã da memória de seu povo.

Dona Iracema sempre provocou a solidariedade e por muitas vezes as famílias encontravam-se com necessidade financeira. Quando o responsável pelo sustento da família ficava doente ou se acidentava no trabalho da agricultura, além de todos da comunidade se reunirem para transportar o enfermo em uma rede (os moradores colocavam uma rede de dormir em uma viga de madeira e um homem de cada lado da viga transportavam o doente no ombro por quilômetros até o encontro do socorro), ainda reuniam-se para ajudar com o pouco que se tinha. Tudo isso graças ao respeito que se manifestava pela matriarca e pela valorização de sua sabedoria.

Pelos exemplos aqui citados e tantos outros da nossa cultura que não se reduz à matriz europeia, vemos como muito relevante a contribuição filosófica de A. Hampaté Bâ para a sociedade em geral, e particularmente para as comunidades tradicionais, pois ele nos traz uma reflexão da vida comunitária, os sentimentos de pertença, o fortalecimento da identidade negra e a valorização dos saberes ancestrais que hoje comunidades quilombolas lutam para não deixar morrer. A oralidade tem papel fundamental na manutenção da memória coletiva e do patrimônio cultural e filosófico dos afrodescendentes, ainda mais para os quilombolas, que só recentemente estão passando a se reconhecer, e ser reconhecidos, mas que interessa a brasilidade como um todo, independentemente de sua cor, ascendência ou pertencimento regional.

BRASIL
QUILOMBOLAS

Referências Bibliográficas

- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO. *História Geral da África*. v. I – Metodologia e Pré-história.
- BÂ, Amadou Hampaté. Amkoullel, *O menino fula*. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. 5. ed. da Editora Positivo.
- GOMES, Núbia Pereira de Magalhães e PEREIRA, Edimilson de Almeida. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- SANTOS, Francimário Vito dos. *O ofício das rezadeiras: um estudo antropológico sobre as práticas terapêuticas e a comunhão de crenças em Cruzeta/RN*. Dissertação (Mestrado). Natal: UFRN, 2007.
- SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.



TERRITÓRIOS DE PRAZER NO CENTRO DE FORTALEZA: LUGARES DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E PROSTITUIÇÃO

*Camila Saraiva de Matos
José Gerardo Vasconcelos
Francisca Karla Botão Aranha*

Quando falamos em prostituição, não podemos desprezar os territórios que se configuram em múltiplos sentidos no complexo cenário do centro de Fortaleza. Isso implica na indelével ressignificação dos ambientes geográficos das cidades, à medida que se vão se expandindo demograficamente, passando por processos de urbanização e modernização, novas formas de consumos do amor venal surgem, alargando as zonas de prazer e, ao mesmo tempo, fazendo crescer a prostituição cada vez mais profissionalizada. As casas destinadas aos amores ilícitos abrigam-se geralmente nas áreas centrais, pois é grande a movimentação comercial e o fluxo de pessoas que se deslocam entre a casa e a rua.

No centro de Fortaleza podemos observar diversas casas destinadas a prostituição. A cidade entrega-se ao descanso noturno enquanto muitos lançam-se ao misterioso e enigmático território do prazer. Os prostíbulos movimentam a vida noturna da cidade construindo novos ambientes afetivos. Dentre as inúmeras casas que o centro de Fortaleza abriga, destacam-se as três mais importantes, que foram as casas que foram utilizadas como campo de estudo para desenvolver essa pesquisa financiada pelo Programa de Iniciação Científica do CNPq, cujo objetivo era conhecer as práticas educativas de prostitutas do centro de Fortaleza.

O primeiro “bordel” visitado foi o Cine Majestick, localizado na rua Major Facundo. Logo na fachada do referido local encontra-se uma placa em cor vermelha evidenciando o

nome Majestick¹. A recepção é composta por vários cartazes com fotos de mulheres em poses sensuais fazendo despertar a curiosidade e o desejo de quem passa em frente a adentrar aquele ambiente. No lado direito há um caixa, responsável por cobrar o passaporte do prazer, que custa R\$ 5,00 para homens. Já as mulheres, que encontram-se na companhia de um homem são dispensadas de pagar o ingresso, mas se estiverem sozinhas terão de pagar esse singelo valor para ter acesso ao ambiente.



Foto 1 – Fachada do Cine Majestick no centro de Fortaleza

Fonte: José Gerardo Vasconcelos.

Ao entrar no referido território, pode-se surpreender pelos olhares que saltam silenciosos e devoradores por todos os lados da sala, devidamente ordenada como uma sala de cinema. Um espaço sedutor composto por poltronas ver-

¹ O Cine Majestick não funciona exatamente como um bordel, mas como um cinema pornográfico servindo de ponto de encontro entre as profissionais do sexo e seus clientes.

melhas, luzes apagadas, um cheiro forte de mofo misturado com perfume, suor e bebidas alcoólicas. Ao final da sala um enorme telão onde são projetadas cenas de filmes pornô. É um serviço que a casa oferece para entreter os clientes antes de iniciar a principal atração, que é o show de *strip-tease*. Ao lado esquerdo da sala de cinema, há uma escada que dá acesso ao bar, nesse espaço encontramos mesas, cadeiras e uma prateleira com os mais variados tipos de bebidas alcoólicas. No bar também há dois computadores com acesso a internet que os clientes utilizam para acessar seus e-mails, seus perfis nas redes sociais ou simplesmente navegar pelos prazeres do ciberespaço.

O show de *strip-tease* acompanhado do sexo explícito inicia-se às 19h30, a sala de cinema se transforma em um palco, composto por um divã e um cano para a prática do pole dance. A menina entra pelo lado direito do palco vestindo uma lingerie bem provocativa; nesse momento todos os olhares se voltam para ela, e começa o show. Ela seleciona três músicas a primeira ela dança no *pole dance*,² na segunda música ela vai se despindo ficando completamente nua e a terceira é para o sexo explícito, nesse momento uma fila se forma em torno do palco e muitos homens se voluntariam para copular com a garota. Ela não escolhe o cliente, o critério para subir ao palco é ser o primeiro da fila.

No dia 28 de setembro de 2011, uma quarta-feira, o Cine estava lotado, homens sedentos de prazer aguardavam ansiosos pelo espetáculo que nesse dia contava com a presença de duas dançarinas uma loira e uma morena. Às 19h30 as meninas sobem ao palco e embaladas pela música (*We Found Love*) da cantora Rihanna, elas desenvolvem performances sensuais em posições de agachamento, descer e subir no cano,

² Dança em torno de uma haste de metal vertical que exige força, sensualidade e habilidade.

levitar e algumas vezes até ficar de cabeça para baixo, fazem parte da apresentação. Todos os movimentos são milimetricamente planejados para envolver os clientes e despertar a excitação erótica.

Como artista, a prostituta é aquela que aprendeu a encenar múltiplos papéis, dissociando a aparência e essência, interioridade e exterioridade, perdendo-se definitivamente no labirinto das sensações. (RAGO, 2008, p. 218).

Após a fascinante atuação das garotas no *strip-tease*, é a hora do sexo explícito; uma aglomeração se forma em torno do palco e por isso, é necessária a ajuda de um segurança para conter a multidão e organizar a fila. Nesse momento, os clientes deixam de ser meros espectadores e passam a atuar no espetáculo. Os rapazes sobem ao palco extasiados de tesão e vão ao encontro das garotas. Não existe um limite determinado de quantos homens podem subir ao palco, funciona assim: o rapaz sobe ao palco e copula com a moça, assim que ele gozar retira-se do palco para que próximo da fila possa saciar seu desejo sexual.

Nesse dia, dez rapazes subiram no palco, mas apenas seis mantiveram relações sexuais com as garotas, visto que os restantes não conseguiram manter o membro ereto e por isso desceram do palco e foram vaiados. Para agilizar, as garotas optaram por realizar dupla penetração (DP) que consiste na penetração anal e vaginal ao mesmo tempo, e dessa forma atendiam dois clientes simultaneamente. Observamos que as garotas sempre fazem o uso de preservativos.

Algo excêntrico que ocorre é a presença de um locutor que narra tudo que está acontecendo no palco, que vai desde elogios dos corpos femininos, até o desempenho jocoso dos candidatos que participam do show. Os mais “engraçados”

recebem apelidos que se pode aqui recordar como “pau de pirulito”, “cawboyfudedor”, “pomba dura de achar” ou “pé de mesa”.

O Cine Majestick apresenta certa semelhança ao que Bruna Surfistinha em seu livro *Doce Veneno do Escorpião* chama de “vintão” onde ela faz a seguinte descrição

[...] Negócio de alta rotatividade, muitos quartinhos individuais, luxo zero – idem de higiene. Bagaceira, pulgueiro, pocilga mesmo. Imaginem que o quarto é tão pequeno que só cabem uma cadeira fuleira e um colchão de solteiro no chão, com um lençol podre por cima (que só é trocado uma vez por dia). A trepada é rapidinha, 10 ou 15 minutos: programas expressos, dez reais para o cafetão, dez reais para a garota. Queria muito ver a cara dos clientes. Tinha de tudo ali: gari, faxineiro, os caras que ganham salário mínimo. Caras a fim de uma gozada, nada mais. (2005, p. 15).

O Cine é um ambiente destinado a atender um público mais popular, os clientes que frequentam o espaço não são muito exigentes, não estão preocupados com o conforto, ou com o luxo do ambiente e sim, em atender as suas necessidades sexuais seja participando do sexo explícito, seja assistindo ao filme pornô, ou na condição de *voyeur*³ o importante é ver. Gozar é um detalhe. É comum os clientes se masturbarem na sala de cinema enquanto assistem aos filmes ou na hora do show do sexo explícito.

Chama bastante atenção nesse complexo território de prazer, ressignificado em Cine pornô, a presença de vários travestis circulando pelos corredores, sempre muito solícitos aos clamores masculinos. Entre as inúmeras passagens pelo Cine destaca-se a seguinte cena: um rapaz solitário sentado

³ Consiste no sujeito que sente prazer sexual ao ver outras pessoas praticando relações sexuais

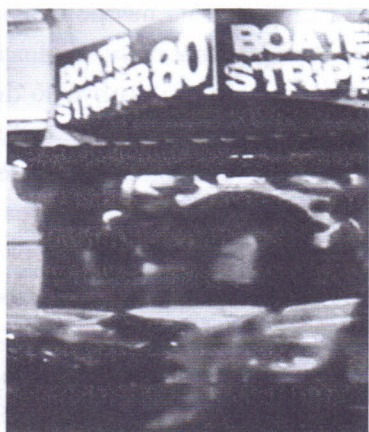
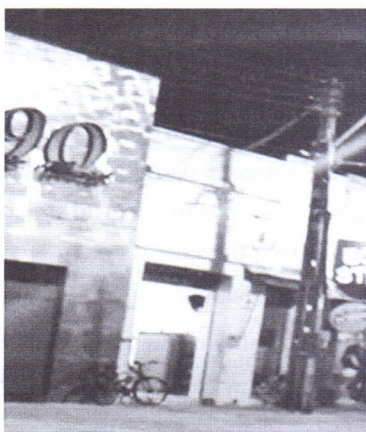
ao fundo da sala nas poltronas próximo ao corredor quando de repente, um travesti se aproxima e pergunta: “Oi, gato, topa um sexo oral, cobro só dez reais” “E aí, aceita”? O rapaz constrangido ficou olhando fixamente para o travesti, porém acabou aceitando, tudo ocorreu de forma natural, em meio à sala de cinema, sem o menor pudor. O bordel é um espaço democrático onde tudo supostamente é permitido.

Segundo Surfistinha (2005, p. 23):

Na putaria, a gente entra em contato com um lado mais verdadeiro e menos hipócrita das pessoas. Elas não escondem seus desejos mais secretos, liberam fetiches que não confessariam a ninguém, nem sob tortura. Comum a garota de programa, ninguém precisa fazer jogo de cena. Eles vêm até mim para realizar suas fantasias.

Entre tantos deslocamentos pelas ruas da cidade, a avenida Tristão Gonçalves é conhecida no centro de Fortaleza por abrigar espaços destinados à libertinagem, dentre esses espaços, o “90” e o “80” se destacam. O “90” é um bordel antigo com mais de vinte anos de existência, já o “80” é mais recente, tem menos de dez anos de funcionamento e surge para concorrer com o “90”, ambos são vizinhos.

O “90” ou “noventão” como é popularmente conhecido, reúne elementos que o condicionam como uma casa tipicamente profissional, a começar pela sua fachada que é composta por um letreiro luminoso vermelho evidenciando o nome “boate e motel 90”. Na entrada depara-se com um portão estreito e, após esse portão, encontra-se uma pequena sala composta por um birô, onde fica o porteiro responsável por organizar a entrada dos clientes, proibindo a circulação de menores. Ao apresentar a identidade, o cliente tem o acesso liberado podendo circular pelas dependências do bordel. Ao lado da portaria encontra-se um longo e estreito corredor



Fotos 2 e 3 – Espaços “90” e “80”

Fonte: José Gerardo Vasconcelos.

com quartos do lado direito de quem está entrando. Seguindo pelo corredor encontra-se um bar e, ao lado, dois banheiros, um feminino e outro masculino. Ao final do corredor existe um salão com mesas, cadeiras e um palco para as apresentações de *strip-tease*. A arquitetura do “90” remete a um casarão antigo do centro da cidade, erguido provavelmente, no início do século XX.

Pode-se observar que, no citado ambiente, a prática da dança é colocada em segundo plano, o que de fato prevalece é a prática da prostituição. O cliente chega ao local, escolhe uma garota que desperte sua atenção e parte para o quarto. Outros utilizam o espaço apenas para beber, ou bater papo. Há cliente que encontram nesse território de prazer sua válvula de escape, a fim de romper com o tédio e extravasar suas angústias.

No interior desse campo de significações, é impossível apreender as múltiplas funções desempenhadas pelo submundo da prostituição, assim como a diversidade das práticas sociais aí vinculadas. (RAGO, 2008, p. 196).

O “80” apresenta uma dinâmica externa, que é composta por uma calçada cercada de mesas e cadeiras, mulheres que transitam com minissaias exibindo suas formas voluptuosas de fêmea. O cheiro do amor se mistura a fumaça dos carros, dejetos lançados ao asfalto, fumaça de carne assada vendida em pequenos espetos e fragrância de perfume barato. Uma placa com letras garrafais com o nome BOATE STRIPER 80 compõe a apresentação do espaço.

Entrar no “80” significa uma reelaboração que se desloca no tempo. Depara-se com um pequeno salão iluminado por uma luz negra. Ao redor do salão, cadeiras e mesas integram a mobília. Ao fundo, se faz presente um minúsculo palco com um cano para a prática do pole dance. Atrelado a esse palco, uma escada que dá acesso a uma cabine de som. À direita do palco tem um quartinho que serve de camarim para as dançarinas trocarem de roupa durante as apresentações de *strip-tease*. Em frente ao camarim, observa-se uma máquina de fliperama. À esquerda, um estreito corredor dá acesso aos quartos. Vizinhos aos quartos localizam-se o bar e dois banheiros, um masculino e outro feminino. As paredes são todas pintadas de vermelho a fim de caracterizar o espaço como um legítimo cabaré.

No referido ambiente, o cliente pode optar por pagar pela dança ou pelo programa. O show de *strip-tease* custa R\$ 30,00. A menina dança duas músicas, uma no palco e a outra ela dança para o cliente na mesa. O programa apresenta preços variados, o único preço fixo é o do quarto no valor de R\$ 15,00. Apesar dessa variação de preço, geralmente as meninas cobram valor em torno de R\$50,00 para ir para o quarto com o cliente, então o programa sai por R\$65,00, cinquenta ficam para a menina e quinze reais pela utilização do quarto.

Outro aspecto que chama atenção é em relação ao público que frequenta o espaço, em sua maioria, é formado por

jovens com idade entre dezoito e vinte e cinco anos. Um dos fatores que atraem esse público mais jovem é o valor cobrado pelo programa, que apresenta preços mais acessíveis do que outras casas do centro. O “80” e o “90” agregam a zona do baixo meretrício do centro de Fortaleza. Rago, ao estudar os códigos e cultura da prostituição em São Paulo (1890-1930), destaca:

Nascia a zona do meretrício propriamente dita, com sua geografia – o centro da cidade – e seus modos específicos de funcionamento: códigos, leis e práticas, que configuravam uma cultura diferenciada. Modinhas que não se cantavam nas casas de família eram difundidas entre a população, com irônicas alusões ao cotidiano do submundo, às relações amorosas que envolviam conhecidas figuras da sociedade, aos tipos marginais populares, às mulheres exuberantes, aos ‘casos’ famosos. (RAGO, 2008, p. 195).

É o constante realinhamento de território de prazer ou ação humana que pode reaparecer em outras regiões da cidade. O que importa é o sentido produzido, suas práticas e serviços oferecidos pelos seus organizadores e as delícias amorosas das meretrizes.

Na avenida Imperador mais precisamente entre as ruas Pedro Pereira e Pedro I emerge um recinto destinado ao amor venal e, com um nome bem sugestivo, vislumbra os olhares e a atenção de quem circula por essa avenida, esse ambiente é o Gata Garota Show, um bordel de atuação recente no centro de Fortaleza que chega com uma proposta inovadora, apresentando-se não diretamente como um bordel, mas como uma boate diferenciada, onde a principal atração é o show de pole dance, vulgarmente conhecido como dança no cano.

O Gata Garota é apontado como o cabaré de luxo do centro de Fortaleza. Surgiu em meados de 2007 e, nesse pe-

ríodo, estava eclodindo a cultura do pole dance na cidade, influenciada por uma novela que era exibida no horário nobre pela maior emissora de comunicação do país. A entrada do Gata Garota é composta por uma grande placa luminosa, posicionada na parte superior do estabelecimento, enfeitada com uma foto de mulher sensual e o nome GATA GAROTA SHOW em destaque.



Foto 4 – Fachada do Gata Garota no Centro de Fortaleza
Fonte: José Gerardo Vasconcelos.

Ao chegarmos ao referido local somos recepcionados por um segurança vestido de preto, e com cara de poucos amigos solicita o documento de identidade, pois é proibida a entrada de menor de idade. Após passarmos pelo segurança, nossa entrada é liberada e seguimos por um estreito corredor encoberto por uma cortina de TNT preta e depois, em um traçado retilíneo, nos dirigimos a um salão. Esse salão é constituído por ilustrações que aguçam o desejo sexual. À esquerda nos deparamos com cubículo que comporta um bar, uma cozinha e um posto de caixa. Mais à frente vamos encontrar um palco de dois metros de diâmetro portando um cano que deve ter em média dois metros de altura. Em frente a esse palco podemos observar um minúsculo espaço denominado de camarim onde as dançarinas profissionais do sexo se preparam com trajes insinuantes que pode ser uma roupa

inventada pela própria dançarina ou uma fantasia adquirida em algum *sex shop* do centro da cidade. Em cima do camarim se faz presente uma cabine de som que é comandada por um DJ (Disc Jockey), uma espécie de discotecário responsável pela trilha sonora que embala as noites no bordel. Ao fundo do salão, uma luz vermelha chama a atenção dos clientes, essa evidencia o nome MOTEL, que é o lugar destinado para realizar os programas contratados pelos clientes no referido bordel. Ao lado, encontramos dois banheiros, um feminino e outro masculino. No entorno do salão ocorre a distribuição de mesas e cadeiras e os becos que se formam entre as mesas são dominados pelo sabor feminino que utiliza-se de roupas sensuais para realçar os seus corpos e suas curvas sinuosas. Nesse espaço podem circular homens e mulheres livremente, a casa não cobra a entrada, o cliente paga apenas o que consome, seja a bebida, seja um tira-gosto, um show de *strip-tease* ou até mesmo um programa.



Foto 5 – Espaço interno do Gata Garota no Centro de Fortaleza
Fonte: José Gerardo Vasconcelos.

Entre as inúmeras apresentações que ocorriam no palco do Gata Garota, nenhuma concentrou tantos olhares como a performance de Danny Rios, que subiu ao palco vestindo uma fantasia que incluía uma lingerie preta, uma máscara de mulher gato e botas de cano alto e, ao som de Janis Joplin, desenvolveu uma dança teatralizada agregando movimentos acrobáticos e sensuais. Na linguagem do prostíbulo, podemos dizer que ela “parou o cabaré⁴”.

O pole dance é uma dança que reúne elementos da ginástica olímpica e movimentos livres, no caso, a bailarina se enrosca em uma barra vertical de aço inox a fim de desenvolver movimentos sensuais. É uma dança que requer postura, alongamento, equilíbrio mental e corporal, força física, concentração e determinação para o aprendizado.

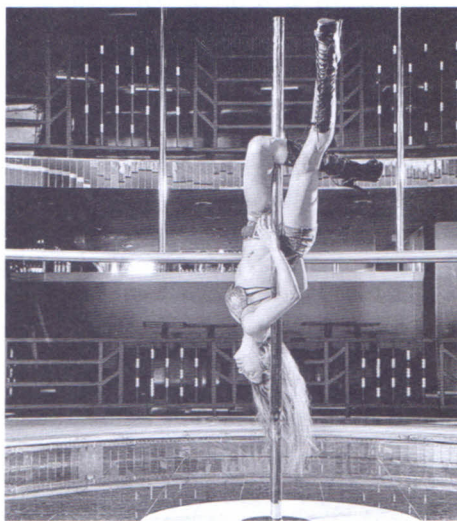


Foto 6 – Pole Dance

Fonte: http://boutiqueentrenos.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html

⁴ Expressão utilizada nos prostíbulos que significa destacar-se, despertar interesse, curiosidade

Danny Rios é uma das precursoras do pole dance em Fortaleza. Dentro do cabaré, ela é uma referência para as garotas que buscam aprender essa arte. Danny nos conta como aprendeu a dançar:

Fui a São Paulo em 2001 lá, aprendi a técnica do pole dance, lá a maioria das meninas já sabiam dançar. Lá é diferente, pois as meninas são profissionais de strip-tease, profissionais de dança erótica elas têm empresários são consideradas uma espécie de miniestrela, a casa paga um cachê altíssimo para essas meninas, e elas ficam na casa apenas o tempo suficiente para acontecer o show dela, é como se ela fosse uma atração especial da casa. Aqui as meninas ficam soltas, né, na casa, o cliente é quem paga pelo show, o valor é muito pouco.

Danny afirma que, para executar a dança, é necessário treino e dedicação. Ela relata a elaboração do seu show:

Para montar o meu show, eu pesquiso, eu estudo, busco na internet vídeos que me proporcione um maior conhecimento em relação ao pole dance, a dança. Eu pesquiso as músicas, os figurinos, a performance que eu pretendo apresentar e tudo isso faz um diferencial no meu show. Eu busco desenvolver um show artístico e sensual. Considero o pole dance uma ginástica que esculpe o corpo de forma prazerosa. O pole dance aliado ao strip-tease induz a menina a ter certa disciplina com seu corpo, ou seja, a menina evita bebidas alcoólicas e uso de drogas melhorando assim sua qualidade de vida, a sua alta estima.

No Gata Garota, o show de *strip-tease* pode ser contratado por um valor de R\$ 40,00. Funciona assim: o cliente chama a menina até a sua mesa e combina previamente o espetáculo. Então a garota vai até o camarim para vestir o figurino da apresentação que conta com fantasias bem sensuais que podem ser de tigresa, colegial, enfermeira ou simplesmente um minúsculo short e um top, que comporte a bunda e os seios fartos das dançarinas, toda essa montagem tem por intuito

avivar a imaginação masculina. O tempo de exibição gira em torno de duas músicas escolhidas pela própria dançarina. A primeira música ela dança no palco, já a segunda, ela dança no colo do investidor do espetáculo. Movimentando o corpo de forma erótica, a garota vai se despindo, ficando completamente nua em cima do freguês, que passeia as mãos pela volúpia corporal da dançarina.

O regimento do cabaré permite que o cliente toque o corpo da menina no momento em que ela dança em seu colo e isso inclui apalpar as nádegas, acariciar os seios e chupar a genitália. O que não é permitido ao cliente é puxar o cabelo das meninas ou dar tapas em seu bumbum, a penetração também não faz parte do espetáculo da dança. Caso o cliente deseje ter intercurso sexual com a garota, ele deve desembolsar uma quantia equivalente a R\$ 90,00 e se dirigir para o motel que a casa comporta.

Como a dança faz parte da cultura do bordel, e o cartão de visitas do Gata Garota é o pole dance aliado ao *strip-tease*, observamos que algumas garotas faturam mais com a prática da dança, do que fazendo programa, é o caso de Marcela uma jovem de 24 anos que afirma:

Muitas vezes eu passo à noite dançando, e é aquela coisa o cliente me chama na mesa e diz que quer um show, só que ele não está sozinho na mesa ele tá na companhia de amigos. Pode ter certeza que eu não vou fazer o show só para um cara, eu tenho que dançar para todos que se encontram na mesa. No caso eu cobro pela quantidade de homens que se encontram na mesa. Se tiver nove caras eu cobro R\$ 10,00 de cada um, só com uma dança eu faturei R\$90,00. Em vinte minutos eu ganho o valor de um programa, claro que isso depende muito da movimentação do cabaré, se a casa estiver lotada, né. Aqui, o dinheiro que eu lucro no programa ou na dança, é todo meu a casa lucra com a bebida e com o aluguel do quarto que é R\$ 10,00. Muitas vezes eu ganho

dinheiro sem precisar ir para a cama com ninguém. Eu adoro dançar. Estar no palco me dá mais tesão do que tá no quarto fudendo com o cara. Mas é aquela coisa né isso vai de cada um, tem meninas que gostam é de fuder, de ir para o quarto com cliente. Eu particularmente opto por trabalhar em casas que eu dance mais e foda menos, pois eu não consigo sentir prazer na hora do sexo, procuro pensar em outra coisa, por exemplo, o pagamento.

A força dos movimentos de uma dançarina – isso inclui as dançarinas nos territórios de prazer objetiva, dentre outras coisas, convencer os múltiplos olhares dos espectadores da eterna existência do prazer. Entretanto, não consegue se desvencilhar da presença do acaso. Tudo se esvai na eterna rotatividade do tempo. O mais sólido ou o mais compacto se desmancha. A vida torna-se fugidia e a eternidade do êxtase se desfaz na plenitude de sua contingência.

Com as visitas realizadas aos espaços dos amores ilícitos, podemos perceber que, trilhado pelas paixões efêmeras e pelo sabor feminino, o universo da prostituição também manifesta outras vertentes que vão além do prazer e da sensualidade proporcionados pela dança. Elementos coadjuvantes como a droga, o álcool, a violência e a discriminação também circundam as entranhas do território do prazer. Na declaração de algumas garotas de programa em especial, Danny Rios, podemos identificar a dura realidade de suas vidas. Para Danny, a prostituição abriga múltiplas facetas:

O mundo da prostituição é assim, as boates elas têm várias portas tem caso de meninas que arrumam um cliente que se torna o marido dela e essa relação dá certo e ela nunca mais pisa lá, tem meninas que até mesmo por problemas psicológicos acabam se viciando em algum tipo de droga, ela perde o controle então tudo isso depende muito, são várias pessoas, com vários tipos de comportamento, pensamento, maneira de ser.



Os lugares de atuação passam por grandes variações. Do bordel fétido aos canais sedutores e imagéticos das infomédias. Da bêbada purulenta que trafega pelas vielas das grandes cidades trocando suas carnes por uma pedra de crack à devota e exuberante deusa lançada em sites eletrônicos ou em casas de massagem com luxuosos equipamentos, espalhadas pelas grandes cidades. O descompasso entre o feio e o belo, entre o bem e o mal deve recompor a passagem do prazer feminino e do lugar da prostituição.

Referências Bibliográficas

- RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. São Paulo, Paz e Terra, 2008.
- ROSSIAUD, Jacques. *A prostituição na Idade Média*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- PAIS, J.M. *A prostituição e a Lisboa Boémia*. Porto, AMBAR-Ideias no Papel, S.A, 2008.
- ROBERTS, Nickie. *As prostitutas na história*. Tradução de Magda Lopes. Rio de Janeiro: Record/ Rosas dos Tempos, 1998.
- SADE, D. A. F. *A filosofia na alcova ou os preceptores imorais*. Tradução, posfácio e notas. Contador Borges. São Paulo: Iluminuras, 2003. (Coleção Pérolas Furiosas).
- SOUSA Inar de. *O cliente: o outro lado da prostituição*. Secretaria de Cultura e Desporto. São Paulo: Annablume, 1998.
- SURFISTINHA, Bruna. *O doce veneno do escorpião – o diário de uma garota de programa*. Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Rio de Janeiro, 2005.

Webreferências

CECARELLI, Paulo Roberto. Publicação de artigo científicos. Prostituição-Corpo como mercadoria *Mente & Cérebro – Sexo*, v. 4 (edição especial), dez. 2008. Disponível em: <http://ceccarelli.psc.br/pt/wp-content/uploads/artigos/português/doc/prostituição.pdf>> Acesso em 8 de outubro de 2013.



REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

Elisângela Bezerra Magalhães

Flávia Roldan Viana

Marla Vieira Moreira de Oliveira

Introdução

O processo educacional dos alunos com deficiência, considerando suas peculiaridades e características funcionais de aprendizagem, é permeado no contexto educativo inclusivo com propostas educacionais que proporcionem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Além da busca com rompimento com as atitudes excludentes, discriminatórias e preconceituosas.

Atualmente, as propostas educacionais são pródigas em recomendações a favor da inclusão desse alunado objetivando o acesso e as condições para uma educação de qualidade. Propostas estas que são exemplos incontestáveis de que as escolas precisam assumir princípios que fundamentam o direito de todos à educação no enfoque da educação inclusiva.

Tem-se observado que a educação constitui-se elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e político do país, porém a dificuldade do ensino em lidar com as diferentes formas de aprendizagem e de atender as necessidades de milhões de educandos com as mais variadas especificidades resulta em altas taxas de fracasso escolar (POZO, 2002).

Machado (2008, p. 76) coaduna com essa ideia ao apontar que

na busca da padronização e homogeneidade para atender a essa ideologia [“Educação para Todos”], a escola

tem pautado suas práticas pedagógicas em modelos teórico-metodológicos que sustentam uma visão linear e estática sobre o processo de ensino, como também sobre a aprendizagem do aluno, manifestando uma visível dificuldade em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender.

Nesse sentido, a proposta inclusiva não se efetivará somente por força de leis e decretos, mas também através da avaliação das condições físicas e humanas do espaço escolar, do planejamento, da organização, da formação e conscientização dos profissionais da educação em promover um ensino de qualidade para todos, indiscriminadamente, evitando os (pré) conceitos enraizados historicamente no discurso daqueles que compõem o contexto educacional e que não acreditam na capacidade desses alunos (BAPTISTA, 2009).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço ofertado pela educação especial que propende, sobretudo, a eliminar barreiras que interferem no acesso ao conhecimento, regulamentado pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), visa assegurar aos alunos com deficiências intelectuais, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, aprenderem o que é diferente do currículo do ensino regular, possibilitando a superação das barreiras impostas pela deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

A criança com deficiência é capaz de realizar numerosas aprendizagens. É capaz de construir e abstrair conhecimentos. Ler essas frases curtas e tomá-las como verdade pode ser um importante passo rumo à compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para isso vamos tomar uma dimensão desse processo: a mediação pedagógica. A razão para isso é que a mediação pedagógica pode minimizar as dificuldades de aprendizagem quando orientadas em função das potencialidades do sujeito

cognoscente. “É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que e nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 15).

Diante da importância das discussões para a formação docente, decidiu-se utilizar como aporte teórico desse estudo a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev e que nos instiga a refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da diversidade.

Sendo caracterizada por um conjunto de ações e operações que são direcionadas por motivos, que objetivam alcançar determinado objetivo, a atividade (de ensino ou de aprendizagem) implica em um contínuo movimento entre essas categorias – atividade, ações e operações – e não pode ser concebida como algo “pronto” e “acabado”, mas que precisa ser ativamente construído pelo sujeito cognoscente.

A seguir, buscaremos contextualizar o AEE e abordar os principais elementos presentes na Teoria da Atividade, relacionando-os ao trabalho desenvolvido nesse espaço educacional.

Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Possibilidades

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 048, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, esse atendimento caracteriza-se como um procedimento pedagógico. A Resolução dispõe em seu Art. 2º que o AEE tem como objetivo complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, assim como de serviços, que garantam a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

O público-alvo do AEE são os alunos com deficiência intelectual, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; os alunos com deficiência sensorial, que apresentem dificuldades de comunicação ou língua diferenciada dos demais alunos demandando a utilização de língua específica e códigos aplicados; e os alunos com altas habilidades/superdotação, que apresentam facilidade de aprendizagem levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes ou que apresentem interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Como determina a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 5º, o AEE é realizado no turno inverso da escolarização, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular (BRASIL, 2009).

De acordo com Goulart *et al.* (2001, p. 50),

o uso da sala de Recursos como atendimento educacional especializado torna-se possível quando o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser oficial, laico e educacional, apresentando-se como estratégia de amenização do fracasso escolar que atingia dimensões assustadoras.

A educação deve ser ofertada aos alunos com deficiência centrada na superação e compensação e nunca centrada na deficiência (VYGOTSKY, 1997 *apud* SHIMAZAKI; MORI, 2012). Dessa forma,

além de visar equiparação de condições, respeito à diferença, esse atendimento escolar deve estar subordinado à educação em geral, ser integrante da educação comum, ainda que com suas especificidades. (VYGOTSKI, 1997 *apud* GOULART *et al.*, 2011, p. 20).

Sendo assim, o professor da SRM deverá identificar e avaliar, assim como preparar, adaptar e organizar atividades cognitivas e metacognitivas, estratégias metodológicas, recursos pedagógicos e de acessibilidade que tenham por objetivo eliminar e/ou minimizar barreiras que dificultam as aprendizagens do alunado com deficiência, que favoreçam seu pleno desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2010).

O AEE não se caracteriza como reforço escolar ou como repetição dos conteúdos disciplinares desenvolvidos na sala de aula. As atividades realizadas nesse espaço educacional se constituem como um conjunto de metodologias específicas mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. E o professor deve estar atento ao

compromisso com a formação humana de seus alunos, conhecimento para identificar e corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, dificuldades, formas e ritmos de aprendizagem. (GOULART *et al.*, 2011, p. 48).

Porém, o que se evidencia no cotidiano escolar são atividades elaboradas a partir da orientação de um aglomerado de conceitos desconexos, pré-determinados e imutáveis. Somando a isso, a organização escolar,

não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independentemente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão escolar de todos, ao contrário, aponta para o restrito acesso de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, em detrimento de muitos excluídos não só do sistema educacional como também do sistema produtivo. (GOULART *et al.*, 2011, p. 46).

De acordo com Aquino (2001), para que o sujeito de-seje aprender é preciso que ele tenha motivos, que desenca-



deiem aprendizagens e que não se dissociem de suas características afetivas, psicológicas e até motoras. Essa motivação para a aprendizagem eleva a autoestima do aluno e muda sua relação com o conhecimento.

Dentro desse contexto, de acordo com Leontiev (2010), o motivo representa um ponto crucial para o advento da atividade principal, que, no nosso caso, sinaliza a necessidade de aprender dentro do contexto da Sala de Recurso Multifuncional.

A Teoria da Atividade no Contexto da Sala de Recursos Multifuncionais

A Teoria da Atividade tem raiz histórico-cultural da psicologia soviética e foi desenvolvida por Leontiev, sendo considerada um desdobramento dos postulados de Vygotsky, especialmente nas questões pautadas na relação homem-mundo, construída historicamente e mediada por instrumentos (LOPES, 2009).

Quando nos referimos ao termo atividade, o sentido atribuído está relacionado ao movimento de constituição psíquica do indivíduo na relação com o mundo em que vive (LEONTIEV, 1978). Essa compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano traz implicações para as relações entre o ensino e a aprendizagem, pois, através da mediação social, do professor e dos instrumentos, a escola pode levar o sujeito ao conhecimento.

A mediação social é entendida como referente “à participação do outro (definido como todo homem que afeta a constituição do indivíduo) no processo de desenvolvimento.” (ROCHA, 2000, p. 33). A mediação por instrumentos é definida como interposição de apoios externos, concretos, que vão possibilitar ao sujeito lidar com a realidade de uma forma indireta, ampliando, assim, suas possibilidades de ação sobre o mundo (ROCHA, 2000).

É válido ressaltar que Vygotsky lançou as bases para o desenvolvimento da Teoria da Atividade. Dois conceitos importantes servem de plataforma para a construção de uma teoria refinada que procura os vínculos entre o desenvolvimento da mente humana e o desenvolvimento da atividade humana: a noção de ação mediada e a atividade interpsicológica.

Segundo Lopes (2009, p. 83).

a Teoria da Atividade se embasa, na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior e, para conseguir se manter nele, precisa produzir meios de sobrevivência. Sua atividade está sempre direcionada a satisfazer suas necessidades, o que o leva a atuar e influir no espaço em que vive, transformando-o; porém, assim, também se transforma.

Levando este conceito para a Sala de Recurso Multifuncional – SRM podemos compreender as estratégias cognitivas e os jogos utilizados como um meio para manter esse contato ativo com o mundo exterior. Além disso, o professor, ao organizar suas ações de ensino que oportunizam a assimilação dos conhecimentos teóricos pelos alunos com deficiência, também estará se desenvolvendo. A SRM também é um espaço para o desenvolvimento dos conceitos científicos, desde que o professor faça a mediação entre os conhecimentos cotidianos, ou seja, os conhecimentos que o aluno traz, e os científicos, que são os conhecimentos teóricos elaborados historicamente. E, segundo Moraes e Moura (2009), para que o trabalho docente possa constituir-se em mediador faz-se necessária uma adequada organização do ensino.

A Teoria da Atividade é fundamentada na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer com o mundo exterior, um contato idiossincrático e ativo,



e, para conseguir se manter nele, precisa produzir meios de sobrevivência. Sua atividade está sempre direcionada a satisfazer suas necessidades, o que o leva a atuar e influir no espaço em que vive, transformando-o; porém, assim, também se transforma. (LOPES, 2009, p. 83).

Dentro dessa perspectiva, as emoções e os sentimentos submergidos na atividade é, também, revelador desse momento. Nas próprias palavras de Leontiev (1978, p. 297), “um outro traço importante da atividade é que ela está associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos”. Porém, essas impressões dependem da atividade da qual fazem parte, não tendo existência em si. O autor, então, coloca que:

[...] o sentimento com que eu caminho na rua não é determinado pelo fato de andar nem pelas condições exteriores em que ando ou pelo fato de encontrar ou não obstáculos no meu caminho, antes depende da relação vital em que se insere a minha ação. Razão por que pode acontecer-me andar alegremente à chuva ou estar interiormente deprimido quando faz bom tempo; num caso, qualquer entrave me desesperará, no outro qualquer obstáculo imprevisível que me obrigue a entrar em casa pode encantar-me interiormente. (LEONTIEV, 1978, p. 297).

Ainda de acordo com Leontiev (1981, p. 67), “a sociedade produz a atividade que forma seus indivíduos”. E essa atividade encontra-se inserida no sistema de relações da sociedade. Para realizar as atividades, o sujeito se envolve em um processo contínuo de interação com o meio social, tendo em vista que a atividade objetal, estreitamente ligada aos papéis vividos em sociedade, consolidará o sujeito no meio social em que está inserido.

E esse caráter objetal é o que distingue uma atividade de outra, ou seja, é o objeto da atividade que lhe confere uma

direção. Sendo assim, toda atividade tem um objeto cuja imagem se forma, em resposta a uma necessidade particular, na mente humana como produto ativo do conhecimento.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Entretanto, Leontiev (1978; 1981) adverte que para se compreender a Atividade é necessário entender as ações e as operações presentes na sua composição, que devem ser compreendidas nesse todo, tendo em vista que uma ação pode perder seu sentido se não for vista da perspectiva da Atividade, porque seu objetivo considerado em isolamento da totalidade da Atividade não revela sua natureza.

Sendo assim, os elementos componentes da atividade humana – atividades, ações e operações – não devem ser estudados em separado. É preciso levar em conta as relações internas que os caracterizam e também as relações entre eles, que podem trazer transformações durante o desenvolvimento da atividade.

Deste modo,

as transformações que emergem no decorrer do desenvolvimento da atividade escondem-se por trás dessas relações. Objetos só podem vir a ser energizadores, objetivos ou ferramentas dentro do sistema da atividade humana. (LEONTIEV, 2010, p. 103 – 104).

Por essa razão, Leontiev (1978), estabeleceu a distinção entre atividade, ação e operação as quais constituem a Estrutura Hierárquica da Atividade, pois para “entender por

que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo.” (LEONTIEV, 1978, p. 73). As ações são direcionadas a objetivos, mas são provocadas pelo motivo da atividade, assim uma mesma ação pode servir a diferentes atividades.

No fluxo geral de atividade que constitui os aspectos mais elevados psicologicamente mediados, da vida humana, nossa análise distingue, em primeiro lugar, as atividades separadas (individuais), utilizando seus motivos energizantes como critério. Em segundo lugar, distinguimos as ações – os processos subordinados aos objetivos conscientes. Finalmente, distinguimos a operação, que depende diretamente das condições sob as quais um objetivo concreto é atingido. (LEONTIEV, 2010, p. 103).

É com base em suas categorias: **atividade, ação e operação**, que a teoria propicia essa organização do ensino, através de uma articulação entre os motivos que impulsionam os sujeitos a agir e considerando sempre os objetivos delimitados a cada momento pedagógico.

Ao compreendermos esta articulação, é possível perceber se o que planejamos para a nossa aula produz em nossos alunos a motivação necessária para atingir os objetivos propostos. (BARRETO, 2010, p. 128).

Essas categorias, atividade – ação – operação são correlacionáveis à necessidade/motivo – objetivos – condições para realizar os objetivos, em que a necessidade é o fator desencadeador da atividade. A necessidade motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Porém, essa estrutura não é estanque. Uma ação que em princípio era realizada apenas como parte de uma atividade pode passar a ter para o sujeito um motivo em si, ou seja, a ação pode transformar-se em atividade. A ideia de seu movimento é uma grande contribuição de Leontiev para o ensino (SFORNI, 2004).

Dentro da SRM, as contribuições desta perspectiva teórica podem auxiliar na organização das atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência, de modo que os conteúdos da área do saber sejam trabalhados oportunizando aos estudantes a apropriação teórica dos conceitos científicos.

A partir da necessidade de conseguir levar o aluno com deficiência à aprendizagem, teremos que entender o papel do professor da SRM não apenas na organização lógica dos conhecimentos, mas também do modo de fazer corresponder o objeto de ensino com os motivos, desejos e necessidades do aluno, público-alvo do AEE, ou seja, “sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno.” (SFORNI, 2004, p. 111).

Considerações Finais

As discussões propostas nesse artigo permitiu fazer algumas considerações acerca do trabalho docente no contexto do atendimento educacional especializado discutido à luz da Teoria da Atividade preconizada por Leontiev.

Nossa reflexão neste texto permite, ainda, perceber a necessidade de buscar uma fundamentação teórica para a atuação docente nesse contexto, que permita ao profissional professor da SRM (re) conhecer o aluno com deficiência como sujeito capaz de aprender e de que a organização do ensino deve contemplar atividades cognitivas e metacognitivas contextualizadas ao ensino. Nesse sentido, significar o indivíduo com deficiência por suas potencialidades é compreendê-lo além de suas marcas idiossincráticas e compreender que o contexto da SRM envolve, para além das questões cognitivas e metacognitivas, as significações sociais e culturais.

Assim sendo, é preciso reconhecer o papel fundamental da mediação, o que nos leva a afirmar que o professor da SRM



deve agir intencionalmente de forma a criar condições desafiadoras para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir desse postulado, é possível perceber que é preciso a organização do ensino. Desse modo, o professor da SRM deve assumir sua prática como sua atividade de ensino, voltada a um objeto – o ensino – movida por motivos – fazer com que o aluno com deficiência aprenda, ou seja, aproximá-lo do conhecimento. Tomar o ensino como uma atividade significa aproximar os alunos de um determinado conhecimento, é refletir e redefinir os objetivos que se busca concretizar com essa atividade.

Isso reforça a ideia defendida por pesquisadores, de que não se trata apenas de organizar um plano de atuação, mas de contextualizar o proposto nesse plano ao ensino favorecendo a organização interna do pensamento e promovendo a externa (social) nas interações construídas na sala de aula.

Por fim, é preciso inferir que a Sala de Recurso Multifuncional propicie experiências escolares significativas que privilegiem as necessidades dos educandos com deficiência e incorporem em sua prática pedagógica a mediação. Apostamos na importância do professor mediar o conhecimento, por ser capaz de propiciar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas que devem contribuir para que esse alunado possa desenvolver suas potencialidades, e por julgarmos ser este um dos principais contribuintes da aprendizagem significativa para os alunos com deficiência.

Referências Bibliográficas

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, E.D STEYER, V.E. (Orgs). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas (RS): ULBRA, 2001.

BAPTISTA, C. R. Educação Especial e o medo do outro: Atento ai Segnalati! In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 1ª Reimpressão. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARRETO, M. C. Contribuições da teoria da atividade para a compreensão das relações estabelecidas em sala de aula. In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 127 – 141.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04/09; Institui as *Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial*. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 21 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. *Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*.

FIGUEIREDO, R. V. de. *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J-R; GOMES, A. L. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010. (Cotidiano escolar: ação docente).

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; *et al.* *Altas Habilidades Superdotação: reflexões e processo educacional*. Maringá: EDUEM- Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011. v. 1. 124p.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James (Org.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, Inc., 1981.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103 – 117.

LOPES, A. R. L. V. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: UFSC, 2008.

MORAES, S. P. G. de; MOURA, M. O. de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro (SP),UNESP, v.22, n. 33, p. 97 a 116. 2009.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIMAZAKI, E. M; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M; PACHECO, E. R. (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. 1ed. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, p. 55-69.

TULESKI, S. C. *Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2008.

PRESSUPOSTOS DA CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS E O CONCEITO DE PARADIGMAS

*Ana Vérica de Araújo
Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro*

Introdução

Ao observarmos as pesquisas científicas realizadas no campo das ciências, percebemos que elas estruturam-se basicamente em dois pressupostos teórico-metodológicos distintos, de caráter quantitativo e qualitativo.

Entretanto, nem sempre foram concebidas assim. Se fizermos uma retrospectiva, retomando os primeiros filósofos da ciência e suas concepções para classificá-la, estruturá-la e torná-la legítima, veremos que estes possuíam ideias que, apesar de contrárias em alguns pontos, concordavam que a ciência era o único modo, universal e verdadeiro, de se conhecer o real, a natureza.

Dessas concepções nascia também o princípio de que apenas um único método, ou modo de fazer ciência, era válido, estendendo assim às ciências sociais e humanas a mesma maneira de fazer ciência utilizada pelas ciências naturais, pois, naquela época, “o homem e suas manifestações deveriam ser tratados como fenômenos idênticos aos demais fenômenos naturais.” (SEVERINO, 2007, p. 106). Tal maneira ou modo único estava estruturado nas ideias de Comte e sua filosofia positivista, que serão explicitadas mais adiante e em torno das quais versa este texto.

Entretanto, como toda teoria é passível de críticas, as ideias positivistas não fugiram a essa regra, sendo rebatidas, pelo menos no campo das ciências sociais, por um grupo de

pesquisadores no início do século XX, cuja alegação era de “que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31), uma vez que, para o positivismo, o homem era tomado como objeto, sendo este regulamentado por leis e, portanto, passível de experimentação, o que levava Comte e seus seguidores a acreditarem que os mesmos princípios e, principalmente, os mesmos métodos utilizados para guiar as ciências exatas ou naturais deveriam ser aplicados igual e fielmente às ciências humanas e sociais.

Severino (2007, p. 106) explicita essa concepção de homem, considerada anteriormente, da seguinte forma:

ele é um ser natural como todos os demais (naturalismo), submisso assim a leis de regularidade (determinismo), acessível, portanto, aos procedimentos de observação e de experimentação (experimentalismo).

Essas mudanças de concepções e no modo de ver e fazer ciência são destacadas por diferentes filósofos da ciência como Gaston Bachelard, Ludwik Fleck e Thomas Kuhn, cujas contribuições teóricas apontam para uma compreensão da produção atual da ciência diferente da apresentada pela visão clássica (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Dentre estes autores, mencionados anteriormente, será dado maior enfoque a Kuhn e sua concepção de *paradigma*, já que pretende-se explicitar aqui como o positivismo deu lugar aos pressupostos interpretativistas como meios em que as ciências humanas e sociais buscaram se apoiar para entender os fenômenos aos quais estavam diretamente relacionadas e produzir conhecimento.

Kuhn argumenta que no processo de desenvolvimento científico ocorrem determinadas *revoluções científicas* ou rupturas, que modificam a visão de mundo do cientista e, portanto,

o seu modo de fazer ciência, ocasionadas por uma substituição nos paradigmas que regem a ciência (KUHN, 2009).

O modo de conceber e utilizar os métodos nas ciências humanas e sociais foi reestruturado a partir do início do século XX, fazendo com que estas se pautassem em pressupostos diferenciados daqueles empregados pelas ciências exatas, que eram basicamente positivistas. Apoiando-se em Severino (2007) e Bortoni-Ricardo (2008), essa transformação é considerada aqui como uma mudança de paradigmas, já que estes autores abordam as concepções de ciência a partir do positivismo como um paradigma teórico-metodológico, praticamente único no âmbito das ciências naturais e do interpretativismo como um paradigma epistemológico ou ainda, de uma multiplicidade de paradigmas no campo das ciências humanas por que, de acordo com Severino (2007, p. 108), em sentido epistêmico,

ao tentar compreender/explicar cientificamente o que é o homem em sua especificidade, os pesquisadores se deram conta de que há varias possibilidades de como se conceber a relação sujeito/objeto, podendo-se ter também várias formas de compreensão/explicação do modo de ser do homem.

Assim, este texto visa introduzir o leitor no modo de produzir ciência através do conhecimento dos principais postulados que regeram ou regem a maneira e a forma de conceber essa ciência, de acordo com pressupostos filosóficos, de cunho ontológico (referente ao modo de ser) e epistemológico (referente ao modo de conhecer).

Além disso, a passagem e permanência desses pressupostos no campo da produção científica são tratadas por meio do conceito de paradigma.

Dessa forma, para atingir seu objetivo, este texto trará inicialmente uma abordagem histórica e conceitual dos postu-

lados que regem as concepções positivista e interpretativista e, em seguida, apresentará a análise epistemológica de produção da ciência e do conhecimento por meio de um breve relato das ideias de Kuhn e outros filósofos da ciência que tratam desta questão.

Após, algumas considerações serão feitas acerca da relevância em conhecer esses postulados, mediante o levantamento bibliográfico feito para a produção deste texto e, a partir de então, espera-se que o leitor possa, ao menos em parte, compreender o pano de fundo que permeia o processo de produção da ciência, motivo pelo qual se propõe estes relatos.

Fazer Ciência na Visão ou Modo Positivista

Positivismo é uma concepção teórica que, de acordo com os pressupostos epistemológicos, considera ser o conhecimento válido, somente aquele proveniente da experiência sensível (SEVERINO, 2000).

Ele advém da tradição lógico-empirista¹ e privilegia a razão analítica, em que busca explicações causais através das relações lineares entre os fenômenos.

O positivismo foi estruturado por Auguste Comte (1798-1857) no século XIX, que apresentou o termo “positivo” através de sua teoria dos Três Estados. Segundo Comte (1978), as ciências, o espírito humano e a humanidade, passam por três estágios ou estados ao longo da história: o *teológico*, no qual o espírito humano se deixa guiar pela superstição; o *metafísico*, sendo o espírito humano guiado pela imaginação

¹ Também denominada empírico-analítica utiliza a experimentação, a sistematização e o controle dos dados de forma racionalista. Adota análises estatísticas e teóricas e considera a realidade como algo dado, objetivo e externo ao sujeito (SANTOS FILHO, 1997).

e o *positivo*, em que a observação dos fatos se constitui no guia para o espírito humano.

Dessa forma, Comte (1978) considera que o estado teológico (fictício) se configura na infância da humanidade, enquanto o metafísico (abstrato) é próprio de sua juventude. Já o positivo (científico), por sua vez, representa o estágio amadurecido da humanidade.

O positivismo estuda os fenômenos por meio de suas relações imutáveis (fenômenos observáveis) e essa característica é herdada de outros filósofos como Francis Bacon (1561-1621) e René Descartes (1596-1650).

Para que o leitor aproprie-se do que até agora foi mencionado, é preciso saber que estes filósofos são precursores da tradição cientificista, estruturada a partir do Positivismo de Comte, no século XIX. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), Bacon representa o empirismo, privilegiando a experimentação, a indução e a observação exaustivas, enquanto Descartes, a tradição racionalista, apoiando-se na matemática como linguagem mais adequada para a investigação da natureza, justamente por seus princípios atemporais e imutáveis.

Dessa forma, do ponto de vista da filosofia comteana, a produção de conhecimento científico se daria apenas pela aplicação do método experimental/matemático, que utiliza técnicas e instrumentos para a mensuração e não sofre ou não deve sofrer as influências diretas da subjetividade do cientista.

Esse método utiliza-se de técnicas operacionais que complementam e aprimoram as condições de observação, de experimentação e de mensuração, procedimentos que precisam ser realizados de forma objetiva, sem influências deturpantes decorrentes de nossa subjetividade. (SEVERINO, 2007, p. 107).

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, pode-se considerar que o positivismo, incorporado pelas ciên-

cias como fundamento, modelo ou guia para a produção do conhecimento, estrutura-se com base nos seguintes postulados: certeza sensível, certeza metódica e oposição entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível (BORTONI-RICARDO, 2008).

A certeza sensível consiste naquilo que os sentidos conseguem perceber, sendo a realidade fruto dessa certeza. Daí a criação de equipamentos que ampliam a percepção dos sentidos humanos, como o microscópio ou o telescópio, por exemplo.

A certeza metódica refere-se à legitimidade da investigação científica, que deve pautar-se unicamente de acordo com métodos rigorosos, sistemáticos e universais.

A oposição entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível refere-se à relação entre sujeito e objeto de estudo durante a investigação científica e sua influência (ou interferência, do ponto de vista positivista) na produção do conhecimento. Como explicitado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 15):

A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres, de contexto, isto é, independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade.

Compreendendo estes três postulados, é possível perceber por que os métodos empregados nas ciências exatas e naturais estão fundamentados na concepção positivista.

De modo hegemônico, a partir do século XX, o positivismo passou a influenciar toda a atividade científica e também cultural, já que o conhecimento, para ser considerado legítimo, deveria ser fruto de pesquisa científica.

Essa concepção e o grande volume de pesquisas e conhecimento existentes no campo das ciências exatas e naturais

levou a ciência a encarar o homem como objeto de seu conhecimento, a ser abordado da mesma forma que os fenômenos naturais (SEVERINO, 2007).

Nesse ponto da história da ciência, é possível ver a emergência (por vezes subentendida) da *física social* proposta por Comte (1978), em que o indivíduo ou a sociedade são os objetos, submissos a leis de regularidade e acessíveis a procedimentos mensuráveis. A física social seria, portanto, o princípio do positivismo aplicado ao homem.

Entretanto, as ciências humanas ou sociais não poderiam (ao menos por muito tempo) estruturar-se unicamente de acordo com os mesmos parâmetros empregados pelas ciências exatas e naturais. Ao longo do desenvolvimento das teorias científicas e epistemológicas, isso foi se revelando insustentável, o que ocasionou um rompimento, ainda no início do século XX, com os pressupostos positivistas que eram considerados universais, desencadeando em um modo alternativo de fazer ciência, por meio da concepção interpretativista, que será discutida no próximo tópico.

Fazer Ciência na Visão ou Modo Interpretativista

A tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética busca a interpretação dos significados culturais, das ações sociais, destacando a razão dialética em detrimento da razão analítica (BORTONI-RICARDO, 2008).

O interpretativismo teve seu início com a chamada Escola de Frankfurt na década de 1920, com a proposição de críticas severas e sistemáticas ao positivismo clássico e ao neopositivismo apresentadas por um grupo de pensadores, dentre os quais se destaca Theodor Adorno e, posteriormente, Jürgen Habermas.

Comte havia apresentado uma física social e propunha que as ciências humanas e sociais deveriam pautar-se de acordo com os princípios e métodos aplicados às pesquisas das ciências exatas (essa concepção permaneceu aceitável por muito tempo). Entretanto, logo surgiram reações contrárias a esse pensamento, tendo em vista o avanço na área social e os entraves a que eram submetidos os estudos nessa área, por abrangerem uma gama de fenômenos diversos e que, tratando-se de seres humanos, são por vezes, imprevisíveis.

Assim, os críticos do positivismo consideravam que as ciências humanas e sociais não poderiam tomar o conhecimento de forma isolada, sem considerar seu contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, de acordo com a concepção interpretativista,

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Com base no modo alternativo de fazer ciência, novas metodologias surgiram e ganharam espaço e notoriedade no âmbito das ciências humanas e sociais, conquistando inclusive as pesquisas desenvolvidas em espaços escolares, como foi o caso da etnografia, por exemplo.

Concernente ao que colocou anteriormente Bortoni-Ricardo (2008), Severino (2007, p. 112) expõe que “as peculiaridades do modo de ser humano foram mostrando a complexidade do fenômeno humano e a insuficiência da metodologia positivista para sua apreensão e explicação.” Entretanto, para este autor, existe um pluralismo epistemológico ou paradigmático para as ciências humanas, ou seja, há diversas possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quanto



ao modo de produzir ou lidar com o conhecimento, o que diferencia sua concepção da apresentada por Bortoni-Ricardo.

Essa questão remetida agora, não é foco deste texto, mas antes o processo de mudança de posição quanto aos pressupostos teórico-metodológicos que regem a pesquisa nas ciências humanas e o seu contexto histórico e epistêmico.

Desse modo, a mudança na forma de produzir conhecimento no âmbito das ciências humanas leva à discussão sobre o conceito de paradigma e das revoluções científicas, proposto por Kuhn, que será abordado a seguir.

Das Rupturas a um Novo Modo de Ver o Mundo: os Paradigmas de Kuhn

A argumentação de Kuhn gira em torno da produção do conhecimento científico que, segundo ele, ocorre mediante *paradigmas* ou padrões compartilhados por comunidades científicas e que são empregados nos problemas de investigação que circundam tais comunidades (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2011).

Para Kuhn (2009), os cientistas durante sua formação, apropriam-se de certos padrões (modelos ou paradigmas) de resolução de problemas de investigação aceitos e compartilhados pelo grupo de pesquisadores a que pertencem. Assim, os pesquisadores resolveriam os problemas de acordo com os paradigmas científicos vigentes, desenvolvendo aquilo que o autor chamou de *ciência normal*.

Com o tempo, tais paradigmas já não são mais suficientes para a resolução dos problemas, ocasionando uma crise e a conseqüente busca por novos paradigmas que possam solucioná-los.

Com a aceitação do novo modelo paradigmático e suas soluções pela comunidade de pesquisadores, ocorre a chama-

da revolução científica, que gera também a mudança na visão de mundo do cientista.

Para Kuhn (2009), essa revolução representa uma descontinuidade, sendo cumulativos apenas os períodos de ciência normal, em que ocorrem acréscimos de novos conhecimentos pela solução de problemas dentro de um determinado paradigma.

A concepção cumulativa, de cunho positivista, é fortemente contestada pelas teorias epistemológicas contemporâneas, que afirmam haver períodos de desestruturação de certezas anteriores sendo substituídas por novas argumentações. Esses acontecimentos são para Kuhn as revoluções científicas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Como exemplo das mudanças de paradigmas, podem-se citar aqui as teorias de Lamarck e Darwin, ou ainda, a metafísica e a ciência experimental.

Outros epistemólogos da ciência também compreendem que a produção do conhecimento científico não se caracteriza apenas por seu caráter cumulativo, mas destacam a descontinuidade nesse processo. São eles: Fleck, cuja obra influenciou o trabalho de Kuhn e Bachelard (1996), que analisa as rupturas, os processos descontínuos de apropriação e produção do conhecimento.

A mudança na forma de entender e conceber a produção de conhecimento no âmbito das pesquisas sociais e humanas é explicada, ou entendida aqui de acordo com o processo de rupturas e o conceito de paradigmas apresentado por Kuhn.

Para que o leitor entenda, é preciso saber que os filósofos da época pretendiam que as ciências humanas e sociais fossem estruturadas nos mesmos moldes e parâmetros que regem as ciências exatas. Entretanto, a partir do momento em

que os estudos sobre a fenomenalidade humana foram avançando, os pesquisadores perceberam que não se sustentava mais o paradigma epistemológico único representado pelo positivismo, como forma de conceber o conhecimento. Em vez disso, os pesquisadores compreenderam que

no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados, com resultados igualmente satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa. Rompe-se então o monolitismo do paradigma positivista e outros pressupostos epistemológicos são assumidos para fundamentar o conhecimento do homem. (SEVERINO, 2007, p. 112).

Além disso, as teorias epistemológicas contemporâneas também concebem o conhecimento como originário da interação não neutra entre sujeito e objeto, concepção que se opõe ao que coloca o positivismo.

Considerações Finais

Após esse breve levantamento conceitual e histórico a respeito dos pressupostos que norteiam as pesquisas científicas e a conseqüente produção de conhecimento, espera-se que haja a compreensão dos motivos pelos quais pesquisadores de áreas tão distintas do ponto de vista epistemológico, sociológico e ontológico, como é o caso das ciências exatas, humanas e sociais, frequentemente entram em entraves ou desacordos no que se refere ao modo de fazer ciência e de sua legitimidade perante a comunidade científica.

Por um lado, tem-se inicialmente o positivismo, concepção filosófica hegemônica no âmbito das ciências naturais, por ser de cunho quantitativo, defender a neutralidade do sujeito em relação ao objeto e trabalhar com a relação entre variáveis,

por meio da manifestação de fenômenos apreendidos através da experimentação, devendo ser esta isenta das limitações e interferências subjetivas da percepção.

Por outro, coloca-se a concepção interpretativista, de cunho qualitativo, que busca estudar detalhadamente uma situação específica, interpretar as ações sociais e os seus significados atribuídos pelas pessoas, sem importar-se com a descoberta de leis universais e as generalizações estatísticas.

Além disso, de acordo com as teorias epistemológicas, o conhecimento tem sua gênese por meio da interação não neutra entre sujeito e objeto e não deve ser considerado como pronto e acabado ou, ainda, absolutamente verdadeiro.

Dessa forma, com o avanço nos estudos acerca do homem e sua fenomenalidade, os parâmetros empregados pelas ciências humanas, que eram exclusivamente positivistas (padrão hegemônico no modo de fazer ciência e considerado, por muito tempo, o único meio válido), estruturados aos moldes das ciências exatas, foram substituídos por outros pressupostos epistemológicos de produção do conhecimento que eram condizentes com o perfil e a gama de fenômenos abrangida pelas áreas humanas e sociais.

Essa mudança remete aos paradigmas de Kuhn, uma vez que tanto o positivismo quanto o interpretativismo (ou outro pressuposto epistemológico), representam padrões ou modelos aceitos e empregados por determinadas comunidades científicas, sendo um substituído pelo outro, ao menos no campo das ciências humanas e sociais, ao longo da história.

Não se pretende aqui valorizar um pressuposto em detrimento de outro, mas perceber as contribuições de cada um para o processo de estruturação da ciência, compreendendo o seu percurso a as etapas de transição no âmbito da pesquisa científica.

Espera-se, enfim, que as reflexões colocadas a partir dessa releitura conceitual e histórica, possam ao mesmo tempo em que contribuem para a compreensão da temática, suscitar outras curiosidades e novas indagações a esse respeito, a fim de que mais levantamentos teóricos se façam, ampliando assim o conhecimento dessa questão.

Referências Bibliográficas

- CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* Brasília: Editora Brasiliense, 1993.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACON, Francis. *Novo organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J.

C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



A DIFUSÃO CIENTÍFICA COMO SISTEMA AUTOPOIÉTICO

Mirleno Livio Monteiro de Jesus
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Raquel Crosara Maia Leite

Introdução

Sem divulgação, não há ciência. Essa é uma máxima defendida por vários autores que discutem o processo da difusão científica. Entre estes, Américo (2006, p. 3) que, ao se referir aos processos de produção e, particularmente, de divulgação da ciência, assim se posiciona: “[...] uma pesquisa ou trabalho científico que não é divulgado, é como um pássaro que morre no ninho”.

Pode parecer piegas para alguns e salutar para outros iniciar um processo de redação científica, acentuando, por meio de uma linguagem poética, a importância da divulgação da ciência. Entende-se aqui que a construção poética de um texto científico em nenhum momento o descaracteriza e nem ofusca a intensidade de um conhecimento que, apesar de, historicamente, ser estigmatizado, principalmente pelo critério do rigor tão fortemente reivindicado em seu estatuto teórico-metodológico, não pode mais transportar o emblema de dureza e rigidez herdadas em meio à revolução científica do século XVII. Os traços de formalidade em que foi envolvida conferiram à ciência características de rigidez, objetividade, adesão a uma falsa neutralidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento do seu sentido real: perceber, não apenas por meio do dito, mas também do não-dito, do não-observável *a priori*, a riqueza do aparentemente inescrutável: a essência do homem e seu entorno.

É, sobretudo, sobre a ciência e o seu processo de divulgação que este texto propõe-se discorrer. No entanto, tais re-

flexões ocorrerão para tornar comuns informações de caráter inter e transdisciplinar, envolvendo novas abordagens de algo que, aparentemente, reside na morada do esgotamento. De fato, o termo “comum”, intenciona uma aproximação com o campo possível da comunicação e a sua prerrogativa de aproximação por meio da linguagem.

A Divulgação Científica no Contexto dos Sistemas Autopoieticos de Niklas Luhmann

É indiscutível o impacto causado pela ciência e pela tecnologia no mundo atual. Hoje, o maior desafio não é apenas compreender como estas rápidas e múltiplas revoluções científicas e tecnológicas são encaradas, mas também saber prever e interpretar seus efeitos no futuro da humanidade e do planeta.

Sem dúvida, subjacente a toda essa evolução, estão as mãos humanas, por meio dos cientistas e de suas pesquisas e descobertas. Estes têm por obrigação ética divulgar os resultados de suas investigações para usufruto da comunidade que, em última instância, financia suas tarefas, em se tratando de modelo brasileiro. Além dos benefícios imediatos causados pelos resultados obtidos por estas pesquisas, sua divulgação pode subsidiar outros trabalhos, suscitar novas inspirações ou ainda complementar aquelas pesquisas já existentes ou iniciadas. É importante destacar que a divulgação científica deve oferecer a possibilidade de aproximação da sociedade aos saberes produzidos em situação de investigação, tornando possível a todas as pessoas, sem distinção de credo, cor, religião, orientação sexual, o acesso às informações e as possibilidades de formação da cidadania. Este é, em particular, o fio condutor desta exposição, que percorre o caminho da informação

científica, o seu processo de comunicação e sua importância para a educação científica de uma sociedade.

A importância da ação comunicativa dos resultados de pesquisas científicas revelam que a inexistência de meios ou o desconhecimento de suas potencialidades de comunicação, podem ser condições decisivas para o subdesenvolvimento social, econômico, cultural e político de uma sociedade. A esse respeito, Américo (2006, p. 2) alerta:

Imaginemos a seguinte situação: se nos idos de 1885, Pasteur não divulgasse a descoberta da vacina contra a hidrofobia, ou recusasse a repassar sua descoberta para a comunidade científica, quantas vidas seriam sacrificadas ou efetivamente o foram devido a demora ou precariedade dos meios de comunicação da época, que dependiam ainda do recém inventado telégrafo. Por outro lado, imaginemos uma possível criação de um eficaz produto contra a leishmaniose. Em poucos minutos, salvo interesses econômicos escusos, estas informações poderiam ser disponibilizadas na Internet, ao alcance de qualquer pesquisador ou médico do mundo todo. Quantas vidas seriam poupadas.

Da assertiva acima exposta depreende-se que a ciência não se constrói apenas com base em seus processos de observação, de experimentação, de testes de verificação, da elaboração de leis e teorias, com vistas a novas descobertas, tanto no que tange ao aspecto natural como ao social. A continuidade e a descontinuidade da ciência, enquanto campo de explicação do real legitima-se, sobretudo, por meio do processo de divulgação de seus resultados. Disseminar e divulgar são processos fundamentais para a constituição dos saberes e fazeres científicos.

Conforme já explicitado neste estudo, a ênfase ao processo de disseminação e divulgação da ciência está relaciona-

da às reflexões de Bueno (1984) que situa o segundo termo à ideia de popularização do conhecimento científico.

Para ilustrar a importância da popularização da ciência, cita-se Bortoliero (2009, p. 13) que, ao apresentar as contribuições do divulgador Manuel Calvo Hernando, alerta que:

[...] nas regiões pobres do planeta, os divulgadores científicos se deparam com a seguinte questão: a necessidade de participar à comunidade o conhecimento científico e seus benefícios, pois existem os excluídos desse progresso e como exemplo podemos citar o difícil acesso à água potável e ao saneamento, bem como aos medicamentos que auxiliam no tratamento de doenças consideradas negligenciadas. Sem dúvida nenhuma o avanço do conhecimento científico e sua aplicabilidade favoreceram um aumento nos níveis de saúde e bem estar das populações. Todavia, nem o conhecimento e nem o bem estar, bem como o acesso às informações acabaram sendo distribuídos equitativamente no planeta.

Disseminação e divulgação científicas constituem-se faces de uma mesma moeda. Este fato trata da informação em uma de suas variadas facetas: a informação científica. É dela que emanam as possibilidades e potencialidades de vivência e sobrevivência de uma espécie. É com ela que os processos de dominação da natureza se afirmam a cada dia. É por meio dela que nações inteiras demarcam seus territórios de exercício do poder e da força. É com ela que a humanidade caminha, mesmo sem saber às vezes, como e porquê. Ela “[...] é aquilo que necessitamos para fazer escolhas.” (McGARRY, 1999, p. 3). Contudo, vale ressaltar que o acesso e o uso que dela se faz imprime marcas, desenham e redesenham traços em personalidades e em comportamentos. Isso leva a compreender que o potencial de uma informação, e em especial a científica, e a capacidade dela imprimir seus traços característicos, dá-se,

sobretudo, pela via da comunicação, entendida, neste artigo, como um processo de convergência de linguagens, códigos, veículos, signos e traços culturais que potencializam a convivência entre seres em processo contínuo de formação. O significado de formação aqui situado retrata o conceito de Severino (2011) segundo o qual, formar implica a passagem de um estado natural para um estado cultural.

A proposta pensada para esta reflexão é a via da comunicação e, portanto, a disseminação da cultura. É a cultura científica o foco sobre o qual se debruça este artigo. Compreende-se que o corte epistemológico para o entendimento do real aqui proposto traz como cenário a promoção da cultura científica por meio de diferentes formas de comunicação, destacando-se, nesse modelo de estudo, os *blogs* como meios potencializadores de popularização da ciência.

Nesse contexto de cultura científica, o pensamento de Bortoliero (2009) enfatiza que a produção do conhecimento científico está associada às condições históricas, sociais e culturais de uma determinada sociedade. Valendo-se das contribuições de Léblond (2006), a citada autora corrobora que a cultura científica está inserida em um processo cultural, seja do ponto de vista de sua produção, da sua difusão entre pares, ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou ainda do ponto de vista de sua divulgação para a sociedade.

Bortoliero (2009) provoca a reflexão acerca do lugar ou não lugar da ciência e o seu processo de divulgação. Instiga a visualizar a importância do próprio tecido em que são impressas as marcas constitutivas dos saberes e das práticas científicas, o que se caracteriza, sobretudo, pela presença constante e, ao mesmo tempo mutável de formas, traços, meios, processos e funcionamentos da linguagem e, por que não dizer, da comunicação.

Ora, é por meio da linguagem que o homem se vê e se reconhece. Ela os aproxima e os distancia. Une e separa. Essa dialética que lhe é própria é causa e efeito de um processo transformador do ambiente cultural e social. É nesse e desse ambiente que se identificam os elementos que configuram os saberes e práticas cotidianas. Com o sistema científico não seria diferente.

A divulgação das pesquisas científicas tem sido uma preocupação crescente em diversas instituições que trabalham com a ciência, na esfera pública e privada, as quais passaram a divulgar o resultado de suas pesquisas com mais intensidade e de diferentes formas, procurando estabelecer uma relação mais próxima entre o conhecimento produzido e a sociedade. Com isso, há uma busca em romper uma imagem bastante propagada pelo senso comum de que o cientista, o pesquisador, trabalha de forma isolada e para atender os próprios anseios, sendo agora divulgadas as atividades da ciência como inerente às próprias necessidades humanas.

Dada essa assertiva, infere-se que a formação de uma cultura científica perpassa, sobretudo, pela existência de um sistema de relações, inclusive sociais, que, tendo a informação como protagonista, consolida-se no processo de comunicação por meio das possíveis interações realizadas na porosidade de tal sistema.

A ideia de sistema apresentada e utilizada neste trabalho segue as concepções conceituais de Luhmann, sociólogo alemão, “[...] cuja teoria pretende ser universal, capaz de abarcar tudo o que existe, revelando-se uma teoria geral da sociedade.” (KUNZLER, 2004, p. 123). Dessa forma, a citada teoria constitui o fio condutor do entendimento acerca das relações entre o sistema científico e o seu entorno sociocultural.

Segundo Kunzler (2004), Luhmann preocupou-se, sobretudo, com a complexidade do mundo e a sua teoria sis-



têmica propõe sua redução, ao tentar explicar de que forma é possível nascer a ordem do caos. Essa discussão ocorreu, principalmente, segundo Kunzler (2004), pelas teorias defendidas por Prigogine (1996) e Lipovetsky (1996) acerca da sociedade complexa e do significado de complexidade ao qual assim se refere:

[...] complexidade significa a totalidade dos possíveis acontecimentos e das circunstâncias: algo é complexo, quando, no mínimo, envolve mais de uma circunstância. Com o crescimento do número de possibilidades, cresce igualmente o número de relações entre os elementos, logo, cresce a complexidade. O conceito de complexidade do mundo retrata a última fronteira ou o limite último extremo. Sendo que é possível, só é possível no mundo. (NEVES; NEVES, 2006, p. 191).

Nesse contexto, ao tentar explicar de que forma é possível nascer a ordem do caos, Luhmann estabelece relações entre ambiente e sistema, ainda no intuito de atribuir sentido à ideia de complexidade. Dessa forma, Kunzler (2004, p. 125) assinala:

Um sistema pode ser chamado de complexo quando contém mais possibilidades do que pode realizar num dado momento. As possibilidades são tantas que o sistema vê-se obrigado a selecionar apenas algumas delas para poder continuar operando. [...] quanto maior o número de elementos no seu interior maior o número de relações possíveis entre eles que crescem de modo exponencial. O sistema torna-se, então, complexo, quando não consegue responder imediatamente a todas as relações entre os elementos, e nem todas as suas possibilidades podem realizar-se [...] cada vez que o sistema opera acaba gerando novas possibilidades de relações, tornando-se assim ainda mais complexo, mas não mais que seu ambiente, que é sempre mais complexo por conter um número maior de elementos. [...] a tendên-

cia é de que num ambiente o sistema também se torne mais complexo, ainda que não na mesma proporção. [...] para dar conta da complexidade interna, o sistema se autodiferencia, [...] criando subsistemas deixando de ser simples e tornando-se mais complexo, ou seja, evoluindo.

A importância da teoria da complexidade dá-se, sobretudo, mediante a compreensão do seu aspecto multidisciplinar. Apesar de sociólogo, Niklas Luhmann não se baseou unicamente nas teorias clássicas da sociologia. Ele buscou conceitos em outros campos do conhecimento, como na Biologia, nas Tecnologias Inovadoras, na Cibernética e na Neurofisiologia. Isso revela um caráter inter e transdisciplinar no comportamento deste sociólogo que, ao desenvolver sua teoria sistêmica baseou-se, sobremaneira, nos estudos dos biólogos Maturana e Varela (2001) sobre a autopoiese, ou a capacidade de autogeração dos sistemas vivos.

A teoria sobre os sistemas autopoieticos é, para efeito deste estudo, a lente de percepção e investigação do sistema científico e suas idiosincrasias, e visa analisar o processo informacional que é veiculado e circula nos *blogs* científicos. Essa teoria focaliza a compreensão dos *blogs* como sistemas de transmissão de informação, sem avaliar o aspecto valorativo.

O funcionamento de um *blog* pode ser visto como um subsistema social autopoietico, pertencendo a um sistema social maior: a *Internet*.

O conceito de autopoiese refere-se aos sistemas operacionalmente fechados sobre sua própria base operativa, os quais adaptam-se internamente em um processo evolutivo, não havendo uma dependência do ambiente externo, embora haja uma relação entre sistema e ambiente (NEVES; NEVES, 2006, p. 189-190). Esse processo adaptativo surge a partir



da própria irritação do sistema, ou seja, é ocasionado pelas influências internas que o sistema sofre e não de irritações provenientes do entorno.

Os sistemas sociais autopoieticos definidos por Niklas Luhmann foram desenvolvidos a partir dos estudos de sistemas biológicos de Maturana e Varela (2001). Luhmann objetivava analisar as mediações que permeiam a sociedade moderna tida como complexa, entendendo-a como um sistema autopoietico e autorreferencial, no qual a unidade de referência é a comunicação (MENEZES, 2008, p. 17).

O termo autopoiesis foi originado na área da Biologia, por Maturana e Varela (2001), referindo-se à auto-organização dos processos celulares quando, por exemplo, as células produzem substâncias necessárias para sua autoconservação. Ao abordar esse ciclo adaptativo do sistema, Neves e Neves (2006) afirmam que os sistemas se definem (criam identidade) a partir de suas próprias operações. Tais operações são dependentes do sistema no qual são produzidas o que, por sua vez, produz o próprio sistema. Segue-se, portanto, um processo circular de autoprodução de componentes, capaz de dar sentido às informações do entorno e, por isso, distinguir-se do mesmo.

Os sistemas e o ambiente estão assim relacionados a um processo que Luhmann identifica como acoplamento estrutural, uma espécie de adaptação entre ambos. (MENEZES, 2008). No entanto, o ambiente é mais complexo do que o sistema, agrupando as possíveis relações, os acontecimentos ou processos. A relação entre sistema e entorno é bem curiosa, pois é preciso observar a duplicidade de papel exercido pelo primeiro já que embora este e o entorno não tenham uma só constituição, todo sistema é entorno dos demais sistemas.

Para Luhmann (1997), há três tipos de sistemas autopoieticos: vivos, psíquicos e sociais. Os sistemas vivos são

compostos por células, cérebros e organismos; os psíquicos incluem a consciência, os pensamentos, os sentimentos, as emoções; os sociais são formados pela sociedade, organizações e interações (MENEZES, 2008).

As dimensões dos sistemas sociais compõem o sistema em si, a complexidade, o sentido (aqui entendido como a diferença entre o atual e o possível), a comunicação e a dupla contingência¹. Os sistemas autopoieticos não focalizam os sujeitos, mas sim operam por meio da comunicação, pois, segundo Luhmann, apenas a comunicação pode comunicar. As operações dos sistemas ocorrem por meio dos códigos binários que pertencem a eles, permitindo a diferenciação do sistema do ambiente (VIEIRA, 2005).

Nos sistemas sociais, a comunicação ocorre a partir de três fases: a seleção da informação, do ato de comunicar e do ato de entender, sendo que este último é que permite a comunicação prosseguir (já que comunicação gera comunicação).

Em sua visão operacional de sistemas, Luhmann identificou que os sociais têm duas capacidades de observação. A primeira seria a autorreferência, ou seja, é o processo que o sistema tem de observar a si mesmo, por exemplo, observar a observação; comunicar-se sobre a comunicação (VIEIRA, 2005). É a partir das observações de si mesmo e dos outros (hetero-referência) que o sistema consegue fechar-se para iniciar o processo da autopoiese.

Ao abordar os sistemas de divulgação da ciência, logo, um sistema científico, convém apresentar o quadro de configuração em que se deu o processo evolutivo, de diferenciações que ocorreram no interior do próprio sistema.

¹ Processo fundamental que permite que os fenômenos informacionais ocorram dentro do sistema.

A partir da Revolução Científica do século XVII, percebeu-se uma efervescência no processo de publicação dos resultados das pesquisas. O volume de documentos seguiu um crescimento cada vez mais exponencial. O periódico (revistas e jornais) passou a ser o veículo por excelência de disseminação e de divulgação da ciência. Os encontros presenciais de comunidades científicas tornaram-se mais acentuados, fato visível por meio da realização de congressos, conferências, seminários e outros. A massa documental no campo da ciência tornou-se cada vez mais evidente, aumentando, consideravelmente, o número de fontes de informação secundárias e terciárias, que direcionam o usuário para a informação desejada. Surgiram os serviços de indexação e recuperação da informação. Ocorreu, ainda, o aparecimento e o desenvolvimento de bases de dados textuais e referenciais. A comunicação científica tomou proporções exponenciais.

É nesse contexto que o surgimento e o desenvolvimento do computador proporciona o crescimento desenfreado do processo de difusão de informação científica e tecnológica. A comunicação mediada por computador é uma realidade em expansão. A existência do ciberespaço e a virtualidade no acesso e uso da informação são características marcantes da sociedade atual.

Ora, o que se busca mostrar do levantamento deste cenário é a importância de verificar, por meio da teoria sistêmica de Luhmann, o conjunto e o jogo de relações que se configuram nos campos científico e tecnológico. Em se tratando particularmente do saber da ciência, o que se pode vislumbrar é a existência de um sistema de comunicação científica que tem se diferenciado cada vez mais, devido às irritações (informações) que o ambiente lhe apresenta como possibilidades para se auto-organizar / autogerar. Os subsistemas de difusão científica (subsistema de publicação convencional e

o subsistema de publicação eletrônica) são exemplos cabais, pela quantidade de elementos em processo relacional, em que a complexidade é a mola propulsora para a implementação de sistemas autopoieticos no campo da ciência.

Tentando Finalizar...

A sociedade moderna passa por profundas transformações no que se refere à esfera do conhecimento, da informação e da comunicação. A última década foi marcada por um avanço tecnológico possivelmente inimaginável. Tamanho desenvolvimento técnico acaba por se refletir em mudanças significativas em todos os campos da sociedade. A *internet* é protagonista nesse cenário. Ela tem modificado as formas de comunicação e divulgação de informações, alterando, assim, as relações entre as pessoas e destas com o mundo.

Pesquisadores e divulgadores em geral não podem agir com passividade diante do quadro de mudanças sinalizado no campo da Tecnologia da Informação e Comunicação. Com tantas ferramentas à sua disposição, não usá-las demonstra pouca sintonia com as transformações de uma época.

Portanto, difundir a ciência, nesta perspectiva, revela a possibilidade de se vislumbrar um cenário que dependerá do esforço coletivo para que a comunicação científica, sobretudo por meio de uma linguagem poética, seja algo que contribua para a transformação da sociedade.

Referências Bibliográficas

AMÉRICO, Marcos. *Mídia eletrônica: um espaço para a divulgação e o treinamento técnico-científico*. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>.> Acesso em: 20 set. 2011.



BORTOLIERO, Simone. *O papel das universidades na promoção da cultura científica: formando jornalistas científicos e divulgadores da ciência*. Disponível em: <http://www.abjc.org.br/menus/artigo_simone.pdf>. Acesso em: 18 out. 2009.

BUENO, Wilson. *Jornalismo científico no Brasil: o compromisso de uma prática independente*. 1984. 163f. Tese (Doutorado em Comunicação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. V.1

KUNZLER, Caroline de Moraes. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, n.16, p. 123-136, 2004. Disponível em: <[HTTP://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/146](http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/146)>. Acesso em: 20 set. 2010.

LEBLOND, Jean-Marc Lévy. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: USP; FAPESP, 2006.

LUHMANN, N. O conceito de sociedade. In: NEVES, C. B. ; SAMIOS, E. M. B. (Org.). *Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McGARRY, Kevin. *O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MENEZES, M. Comunicação a partir da complexidade contingente da modernidade segundo a perspectiva de Niklas Luhmann. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 31, n. 2, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a teoria dos sistemas sociais. *Sociologias*, Porto Alegre, v.8, n.15, p. 182-207, jan./jun. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A contribuição da Filosofia para a Educação*. Manaus, 2011. Palestra apresentada na Universidade Federal do Amazonas durante a XIX Semana de Filosofia.

VIEIRA, Alcioni Galdino. *Comunicação e autoapoiese*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4, *Anais...* Intercom, 28. 2005, UERJ, 2005.



ELEMENTOS SOBRE A CIENTIFICIDADE DA HISTÓRIA NO SÉCULO XIX

*Janote Pires Marques
João Wilame Coelho Graça*

Introdução

O século XIX é o século da História. Essa afirmação parece não comportar maiores questionamentos, segundo Manoel Salgado Guimarães (2002). Foi àquele tempo em que o conhecimento do passado tornou-se tarefa de uma disciplina com todas as implicações daí decorrentes, seja a criação de um método de pesquisa, seja um aprendizado, seja a afirmação de um profissional específico – o historiador. Foi, também, no século XIX, que se consolidou a ideia de que a experiência humana poderia ser explicada a partir do próprio movimento da história. Desvelar-se-iam, assim, o sentido e a razão da existência humana, tornando-os eminentemente históricos. Por outro lado, pouco se considera o fato de que este procedimento disciplinar com relação à História resulta de forte disputa pelo monopólio da fala com relação ao passado. Noutros termos, longe de uma natureza, o passado constitui objeto de disputa mobilizando interesses políticos e de conhecimento “numa rede complexa em que, se o saber pode significar poder, é também do lugar do poder que se tecem saberes a respeito dos tempos pretéritos.” (GUIMARÃES, 2002, p. 184).

Ressalte-se que, ao longo do século XIX, efetivou-se um avanço significativo na metodologia dos estudos históricos; a multiplicação dos arquivos públicos; a conquista do status universitário pela História; a consolidação de uma comunidade de historiadores com a criação, por exemplo, de sociedades e institutos históricos. De acordo com José Carlos Reis (2006),

no século XIX, a História se emancipou da Filosofia e aderiu à Ciência. A História científica seria produzida por um historiador imparcial, que se neutralizaria enquanto sujeito para fazer aparecer o seu objeto. A História científica (ou metódica, por sua supervalorização do método) deveria se basear em enunciados válidos para todo o tempo e lugar, como faziam as ciências naturais. O historiador deveria evitar hipóteses e julgamentos. “Os fatos fariam por si”. Decorrente dos pressupostos da “História ciência”, intensificou-se a valorização dos documentos oficiais como fontes e da História política como objeto de estudo, posições que dariam margem a críticas ao longo do século XX.

Mas, se o século XIX é conhecido como o século da História, foi também porque nessa época surgiram correntes teóricas que buscaram dar à História caráter de disciplina e de Ciência. Assim, a chamada História científica foi constituída no século XIX e teve várias orientações, como Positivismo, Escola Metódica, Historicismo e Marxismo. O que se constituiu cada uma dessas correntes de pensamento ligadas ao fazer histórico?

Auguste Comte e a Cientificidade da História

O Positivismo, sistema filosófico criado por Auguste Comte (1798-1857), e que pode ser sintetizado em três temas básicos: 1) Lei dos três estados (seria a base de uma espécie de filosofia da História), com as fases teológica, metafísica e positiva. Nesta última fase, Comte defende a ciência como orientadora da vida social e pessoal, pois o conhecimento das leis naturais e sociais tornaria possível, de certa forma, prever o futuro. O desenvolvimento tecnológico (no estado positivo) levaria ao regime industrial (no sentido da exploração da

natureza pelo homem) e à substituição do poder dos juristas pelo dos cientistas e industriais, e à concepção universal da humanidade. 2) Classificação das ciências. Escala que se inicia por aquela cujo objeto é mais simples e determinado (permitindo um maior grau de generalidade) indo até aquela cujo objeto é mais complexo e específico: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. A sociologia permitiria a totalização do saber, relacionando-a à ideia de humanidade. 3) Reforma das Instituições. Liderada pela nova elite científico-industrial. Essa reforma não se daria por meio de uma revolução e sim a partir da reforma intelectual do homem. (BURGUIÈRE, 1993; COMTE, 1988; GARDINER, 1995).

Em geral, entende-se que historiadores positivistas foram aqueles que adotaram como pressupostos a possibilidade de um conhecimento humano inteiramente objetivo; a construção de uma História universal, comum a toda a humanidade; e a ideia de imparcialidade do historiador, ou seja, do sujeito que produz o conhecimento histórico. Sabe-se, também, que houve fortes críticas de historiadores dos *Annales* à historiografia positivista, tida como tradicional e retrógrada. Entretanto, segundo Guy Bourdè e Hervé Martin (2004) não foram muitos os historiadores realmente positivistas, pelo menos na França. Nesse sentido, dois autores do final do século XIX seriam bons exemplos do positivismo comtiano: Paul Lacombe e Louis Bourdeau. Este último reafirmou os pilares fundamentais do Positivismo: Leis Gerais; metodologia aproximada das Ciências Naturais; neutralidade do historiador; linguagem formal e avessa à narratividade.

A “verdadeira” história positivista foi definida por Louis Bourdeau em *A história e os historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva*. De acordo com Bourdè e Martin (2004), como bom discípulo de Comte, Bourdeau

estabelece que o objetivo da História é encontrar as leis que dirigem o desenvolvimento da espécie humana. Essas leis poderiam ser classificadas em três grupos: 1) leis da ordem, que mostram a semelhança das coisas; 2) leis da relação, que fazem com que as mesmas causas provoquem os mesmos efeitos; 3) lei suprema, que regula o curso da História. Em suma, tratar-se-ia, aqui, de uma filosofia da História, resolutamente determinista, que pretende tanto reconstituir o passado, como prever o futuro.

As Escolas Metódicas Alemã e Francesa

A Escola Metódica ou Científica alemã teve como um de seus principais expoentes o historiador Leopold Von Ranke (1795-1885), para o qual a ciência positiva seria capaz de alcançar a objetividade e conhecer a verdade da História. Segundo José Honório Rodrigues (1978), entretanto, Ranke não apenas discutia com comprovada erudição as fontes históricas, como estabelecia princípios críticos sobre o valor adequado do exame e da interpretação das fontes. “Ele tornou o método, a pesquisa e a investigação das fontes um processo científico.” (RODRIGUES, 1978, p. 53). Em termos gerais, os pressupostos teóricos e metodológicos rankeanos eram: 1) O historiador não é juiz. 2) Neutralidade do historiador. 3) Seria possível apreender a realidade passada. 4) O historiador deveria promover uma crítica (externa e interna) dos documentos. 5) Haveria uma narrativa (descrição) cronológica, ou seja, a tarefa do historiador consistiria em reunir um número suficiente de eventos, apoiados em documentos; a partir desses eventos, o próprio relato histórico se organizaria e se deixaria interpretar. 6) Toda reflexão teórica seria até mesmo prejudicial, porque introduziria um elemento de especula-

ção.7) Haveria uma verdade histórica objetiva. (BOURDÉ e MARTIN, 2004; REIS, 2006; RODRIGUES, 1978).

Quanto à Escola Metódica ou Científica francesa, Guy Bourdé e Hervé Martin chamam a atenção para o fato de que “é um erro que se tenha qualificado e que ainda se qualifique a escola metódica que se impôs na França de 1880 a 1930 como corrente *positivista*.” (BOURDÉ e MARTIN, 2004, p. 142). Segundo esses autores, os partidários da Escola Metódica não se inspiraram no francês Auguste Comte, mas, sim, no alemão Leopold Von Ranke. Imediatamente depois da guerra de 1870-71 (franco-prussiana), muitos jovens historiadores franceses foram completar sua formação superior na Alemanha. Acreditavam que a vitória germânica se explicava pela perfeita organização de suas instituições militares, mas também civis e intelectuais. Em meados do século XIX, as ideias de Ranke questionaram as filosofias da História “especulativas, subjetivas e moralizantes” e defenderam fórmulas “científicas e objetivas (positivas)”, que influenciaram duas ou três gerações de historiadores, primeiro na Alemanha, depois na França (BOURDÉ e MARTIN, 2004).

A História científica alemã contou, na França, com dois “tradutores” principais: a *Révue Historique*, criada em 1876, e os manuais de metodologia de História, dos quais o mais conhecido foi o de autoria de Charles Langlois e de Charles Seignobos – *Introduction aux études historiques*, publicado em 1898. De acordo com o manual de Langlois e Seignobos, a História deveria ser baseada em documentos escritos; e o historiador deveria escrever de maneira correta e elegante ou, noutros termos, o historiador deveria ser também um bom escritor. Grosso modo, o manual citado definia que o método de pesquisa em História seria composto por: 1) Operações analíticas, compostas pelo inventário dos documentos

(heurística); pelo “desaparecimento” do próprio historiador atrás dos textos; e pela crítica externa e interna (hermenêutica) aos documentos. 2) Operações sintéticas, que incluíam comparar documentos; agrupar, relacionar e eleger os fatos; e, por fim, a escrita histórica (BOURDÉ e MARTIN, 2004; REIS, 2006).

Breves Aspectos Sobre a Visão de História em Marx

Muitas vezes, “marxismo”, como modelo de ação política, e “materialismo histórico”, como paradigma historiográfico e um método para a explicação da História, são utilizados como expressões sinônimas. Por outro lado, Karl Marx (1818-1883) não deixou uma obra específica sobre a sua concepção de História, embora haja alguns textos em que essa concepção fique mais evidente. “A história propriamente dita ocupa muito pouco espaço no conjunto da obra de Marx.” (BURGUIÈRE, 1993, p. 520).

Não obstante, a pretensão de Marx é a de conferir cientificidade à história por meio de uma tese fundada, sobretudo, na economia política. Noutros termos, é o chamado materialismo histórico, tese na qual o autor expõe os fundamentos de uma história humana marcada, principalmente, pelos processos econômicos. Para Marx, a economia age como um tipo de motor que propulsiona a sociedade humana. O projeto de Marx é demonstrar que a história não caminha de forma autônoma ou ao bel-prazer das ideias humanas alienadas do fator material (econômico). Para este autor, a cultura humana é alicerçada pelo passo das características econômicas de cada contexto social e histórico.

Marx traça um panorama do desenvolvimento histórico desde as sociedades mais primitivas as quais ele chama

comunismo primitivo; depois escravismo; depois feudalismo e seguido pelo capitalismo. O autor demonstra o caráter e a divisão classista presente em cada um destes sistemas. Em todos eles os bens sociais ficavam concentrados nas mãos da classe dominante. Na ótica de Marx, o deslindar da história humana acaba por ensejar um tipo de sociedade onde a economia possa trazer a distribuição da riqueza produzida na sociedade. A classe operária, dentro do capitalismo, teria o papel de uma classe revolucionária que efetuará a transformação social.

A História como Ciência em Schleiermacher E Dilthey

Se for possível dizer que a tentativa positivista de uma “história ciência” acaba por gerar profunda desconfiança nas gerações seguintes, já com Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey o percurso é diferente. A vertente iniciada por estes dois filósofos, mesmo criticados em parte, ganhou respeito e status por ter alicerçado uma estrada pela qual caminhariam nomes contemporâneos como Ricoeur, Heidegger e Gadamer. Este último, por sinal, reconhece diretamente a influência que sofreu de Dilthey: “eu mesmo procurei oferecer desde o princípio em meus próprios trabalhos a minha contribuição para o direcionamento da pesquisa que Dilthey tinha desencadeado.” (GADAMER, 2007, p. 157).

Com Schleiermacher e Dilthey a história enfrentaria dois problemas que os impediam de galgar o patamar científico: o primeiro, a ausência de um método que lhe conferisse cientificidade e o segundo a falta de legitimidade dentro de um campo de abrangência acadêmica. São estas principalmente as duas questões abordadas por Schleiermacher e Dilthey. Com o primeiro, a história adquire um método e com o se-

gundo, ele ganha um campo de existência que lhe confere legitimidade acadêmica.

Desde Aristóteles, os critérios adotados para atribuir cientificidade a um saber eram: objeto de estudo determinado, método adequado e mínimo rigor terminológico. Neste sentido, a hermenêutica de Schleiermacher vem suprir a carência metodológica necessária para consignar a história enquanto ciência. É importante lembrar que Schleiermacher adentra no estudo histórico tendo por foco primeiro a teologia, portanto a discussão sobre a história em Schleiermacher não se dá com a pura autonomia da discussão histórica. Japiassú e Marcondes ao comentarem a obra de Schleiermacher afirmam que:

Sua principal influência diz respeito à proposta de um método exegético do Novo Testamento, acentuando além dos aspectos filológicos e doutrinários a análise dos elementos históricos, considerando o texto bíblico como parte de uma tradição cultural. Influenciou fortemente o pensamento de Dilthey e é considerado um dos principais precursores da hermenêutica. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 171).

O método criado por Schleiermacher é o “histórico-crítico”. Antes a exegese bíblica era feita sem considerar os critérios históricos, como com Lutero e seu método que considera o princípio retórico do todo e da parte em relação ao todo das escrituras. Já o método católico se fundava principalmente na interpretação efetuada pela autoridade católica, nos concílios e também pelos chamados padres da igreja. O método de Schleiermacher consiste naquilo que ele denomina interpretação técnica e gramatical. A análise gramatical é prévia, verificando e exaurindo os limites formais do texto. Neste nível da interpretação,

o tradutor se esforça para, mediante seu trabalho, suprir ao leitor a compreensão que lhe falte da língua do ori-

ginal. E tenta participar aos leitores a mesma imagem, a mesma impressão que ele próprio [...] teve da obra. (SHLEIERMACHER, 2007, p. 32).

O conteúdo, então, será explorado de forma técnica e é aí que vemos a abordagem histórica. Na interpretação técnica, a primeira fase é a chamada compreensão divinatória, consiste em um tipo de empatia espiritual entre intérprete e autor do texto. Seria um mergulho psicológico na tentativa de aproximação intuitiva para com a vontade subjetiva do autor. É com a compreensão comparativa que vemos a ênfase histórica no pensamento de Schleiermacher.

A compreensão comparativa, segunda espécie de interpretação técnica, diferentemente da interpretação divinatória, que dependeria de uma sensibilidade subjetiva do intérprete, buscaria atingir o sentido intencional do autor no texto através de elementos objetivos. O intérprete procuraria comparar diversos escritos do autor, bem como diversos elementos [...] históricos. (MAGALHÃES FILHO, 2004, p. 34).

O que acontece é que quando Schleiermacher,

considerou a Bíblia como um simples texto de natureza histórico-literária, ele estabeleceu um método que serviria para a interpretação não apenas da Escritura, mas também [...] de todos os textos que possuíssem essa natureza. (MAGALHÃES FILHO, 2004, p. 34).

Foi assim que Schleiermacher,

introduziu o método hermenêutico na História e na Filologia, possibilitando o reconhecimento da cientificidade desses dois ramos do saber humano, o que veio a ser finalmente firmado com a divisão das ciências propostas por Dilthey. (MAGALHÃES FILHO, 2004, p. 34).

É o campo aberto por Shleiermacher que incita Dilthey a fundamentar o campo de cientificidade da História, pois

tendo já um método, faltava agora um campo de existência que lhe afirmasse a legitimidade.

Dilthey: a História como Ciência do Espírito

A ênfase do pensamento científico no século XIX se dava em torno do formato das ciências exatas. A mentalidade cientificista iniciada por Descartes atingia seu ápice naquele século que acreditava fortemente que a ciência fosse resolver todos os problemas da humanidade. Na verdade, o prestígio alcançado pela física foi tão avassalador que transformou mesmo a matemática em um tipo de ciência secundária, ou mero método, frente à suposta precisão científica da física. Diante de tal mentalidade seria necessária uma reformulação profunda em todo o conceitual da filosofia da ciência para que a história obtivesse estatuto de cientificidade.

Foi preciso então que Dilthey efetuassem tal revisão. É preciso enfatizar, portanto, que o feito de Dilthey foi, não somente, no campo da ciência, mas na seara da filosofia da ciência. Este autor mergulhou no próprio significado do termo “Ciência”, e no campo de abrangência deste conceito e é por esta ênfase que,

o tema da filosofia da história na escola histórica alcançou seu ponto mais elevado em Wilhelm Dilthey. Seu status se deve a que reconhece realmente o problema epistemológico que implica a concepção histórica do mundo face ao idealismo. (GADAMER, 2008, p. 295-296).

Dilthey sabia que,

durante muito tempo não se reconheceu a cientificidade da História em face da afirmação aristotélica de que só existia ciência do geral e nunca do particular (fatos históricos). (MAGALHÃES FILHO, 2004, p. 35).

A solução encontrada por ele parte da recepção de parte do conceitual até então utilizado. Ele tomou o leque das ciências empíricas e as chamou de ciências da natureza reputando-lhes a tarefa de empreender uma investigação precisa, pontual ou laboratorial sobre os elementos objetivos tangíveis da natureza material. Se existe esta qualidade de ciência, não existem, entretanto, somente esta. A grande virada em filosofia da ciência ocorre quando Dilthey conceitua para além das ciências naturais, as chamadas ciências do espírito.

Para entender Dilthey, vejamos que o pensamento kantiano estipula os conceitos de Ser e Dever Ser. Dilthey aceita este conceitual transportando-o através da ideia de ciências da natureza e ciências do espírito. Remontando ao ideário de Kant podemos relacionar as ciências do espírito com a ideia de Dever Ser, enquanto as ciências naturais se subsumem ao campo do ser. Ou seja, diferentemente do campo da natureza para as ciências do espírito é a, “filosofia que cria novas disciplinas nas ciências do espírito e as entrega depois às ciências particulares.” (DILTHEY, 1979, p. 155). As ciências naturais se utilizam da explicação para demonstrar os fatos da natureza e as ciências do espírito usam a compreensão. Enquanto as ciências naturais buscam a exatidão, a precisão e a repetição, enquanto elas buscam uma prova material e mesmo laboratorial, às ciências do espírito buscam desnudar aquilo que o espírito humano deixou gravado na história, já que, “os rasgos fundamentais da experiência da vida são a todos comuns.” (DILTHEY, 2013, p. 10).

O método das ciências do espírito consiste na correlação constante das vivências e dos conceitos. Na reprodução dos complexos estruturais individuais e coletivos, encontram o seu cumprimento os conceitos científico-espirituais, como, por outro lado, o próprio reviver

imediatamente é elevado a conhecimento científico por meio das formas gerais do pensamento. Quando coincidem estas duas funções da consciência científico-espiritual, apreendemos o essencial da evolução humana. (DILTHEY, 1979, p. 11).

É deste modo que a História ficou consignada, segundo a definição diltheyana, dentro do grupo das chamadas de ciências do espírito, conceituação que germinou a nomenclatura que chegou até nossos tempos como ciências culturais ou ciências humanas. É, portanto, inegável que, ainda hoje, quando analisamos a disciplina de História em sua dimensão científica somos obrigados a recorrer direta ou indiretamente ao manancial teórico deixado por este autor.

Conclusão

O tema exposto revela uma característica do pensamento ocidental, tal seja a força da ideologia científica que se avolumou na modernidade atingindo seu ápice no século XIX, século abordado neste escrito. Foi, em última análise, a mentalidade científicista, nascida em Descartes, que empurrou a História na busca de uma validação científica que lhe referendasse e lhe conferisse patamar junto aos saberes chamados científicos. Destarte toda a discussão exposta que traça o roteiro desta busca de afirmação no campo das ciências, é preciso perguntar se de fato a história precisa ser uma ciência? Tal pergunta pode, ainda, ser elaborada da seguinte maneira: a busca de validação científica continua sendo o norte que guia a visão da disciplina de História? Em um tempo em que rompe no horizonte a ideia de um novo paradigma de conhecimento que supere a visão científicista, precisamos nos perguntar novamente sobre os critérios de validação da História, assim como dos demais saberes.

Analisamos acima vários autores, mas é preciso mais do que meramente repetir o que disseram Comte, Shcleiermacher ou Dilthey. É necessário que consigamos nos revestir de sua atitude intelectual, sua disposição de espírito, afinal o exemplo destes pensadores nos mostra o esforço de quem tentou discernir sobre as indagações de sua geração. O que eles escreveram, o fizeram para influenciar ao seu tempo e seu contexto. O que afirmaram foi o que lhes pareceu adequado ao seu momento. Isto nos mostra que, como eles, precisamos dar voz ao nosso tempo, pois a ideologia da idade moderna jaz superada.

Se foi o prestígio do saber científico que levou a História para o campo cientificista, então que possamos repensar tais conceitos, pois, hoje, sabemos que todo e qualquer saber, para além da chancela científica, precisa sim da capacidade de coexistir de modo dialógico dentro de um grupo amplo de saberes. Nesse sentido, talvez a grande tarefa da História hoje seja construir sua coerência dialogal e holística com os demais saberes, bem como cumprir seu papel ético e transdisciplinar. Isaac Newton disse em uma carta que se conseguia ver mais longe, era por estar de pé sobre ombros de gigantes. Eis a grande divisa do saber: poder construir-se e reconstruir-se utilizando como esteio tudo aquilo que já foi construído pelos gênios do passado, mas como na máxima aristotélica, sendo mais amigo da verdade que dos próprios amigos.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *Las escuelas históricas*. Tradução de Rosina Lajo y Victória Frígola. Madrid: Akal Universitária, 2004.

- BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Tradução de Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- DILTHEY, Wilhelm. *Essência da filosofia*. Lisboa: Presencial, 1979.
- _____. *Os Tipos de Concepções de mundo*. Disponível em: <www.lusosofia.com> Acesso: 20/10/2013.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da história*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- GADAMER, Hans-George. *Verdade e Método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX*. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 184-200.
- JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- MAGALHÃES FILHO, Glauco Barreira. *Hermenêutica e Unidade Axiológica da Constituição*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004.
- REIS, José Carlos. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: introdução metodológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- SHLEIERMACHER, Friedrich. *Dos diferentes métodos de traduzir*. Florianópolis: UFSC, 2007.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PIERRY LÉVY PARA A CIBERCULTURA

Rodrigo Lacerda Carvalho
Antônia Lis de Maria Martins Torres
Ellen Lacerda Carvalho Bezerra

Introdução

A proposta deste artigo é refletir sobre as contribuições teóricas de Pierry Lévy para um fenômeno social, definido como cibercultura. Este trabalho foi feito embasado, principalmente, em duas obras deste filósofo: *Cibercultura* (1999) e *O que é o virtual* (1996). Este debate visa reconhecer a relação entre cultura e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Além das mudanças qualitativas da ecologia de signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural (LÉVY, 1999).

A criação e consolidação dessas tecnologias tiveram implicações sociais e culturais diferenciadas. Segundo Lévy (1999), a presença e uso destas ferramentas em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre os seres humanos. Assim, é quase impossível falarmos dos efeitos socioculturais, unificando a compreensão de uma tecnologia geral, ou seja, não seria legítimo analisar o processo nuclear e suas implicações, da mesma forma como analisamos o desenvolvimento da eletrônica. Ainda de acordo com o filósofo, por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade.

Percebemos que as TDIC, assim como seu desenvolvimento, gera processos de exclusão tendo em vista os acessos diferenciados a uma tecnologia que custa muito caro. No

entanto, reconhecemos que a questão econômica não nos impede de pensá-la em suas implicações sociais e culturais. Nesse sentido, é bem comum evidenciarmos os impactos das TDICna humanidade. No entanto, Lévy (1999) considera que a metáfora do impacto é inadequada. Para o autor, se pensarmos nessa perspectiva de impacto é como se as técnicas fossem lançadas, “arremessadas” de outro planeta e não fabricadas, construídas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também o próprio uso intensivo das ferramentas que constituem a humanidade.

De acordo com Lévy (1999), esse impacto é colocado na maioria das vezes como algo externo ao homem. Na verdade, o argumento do teórico dirige-se no sentido de que o homem é o mesmo que vem construindo as diversas ferramentas que utilizamos, como a pedra, o fogo, a escrita, o telefone, ou seja, o homem não se dissocia das técnicas, sendo que o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico.

Neste sentido, o teórico nos propõe o deslocamento da ênfase no impacto para pensarmos as tecnologias como produtos de uma sociedade e de uma cultura. Entretanto, as verdadeiras relações são criadas pelos atores humanos a partir da criação, utilização e interpretação das técnicas de diferentes maneiras, existindo assim uma relação entre os processos sociotécnicos e mudanças culturais.

Assim, percebemos que os discursos sobre as TDIC situam-se em posicionamentos extremados, ou seja, alguns são otimistas por demais, outros negam ou repudiam a necessidade social das ferramentas de suporte tecnológico. Normalmente, a referência que se faz é da tecnologia como “ser” autônomo e não como produto criado, ao longo da história da humanidade e a partir de suas necessidades. Desta forma, corroboramos Lévy(1999, p. 22) que,

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

Desse modo, o autor enfatiza que uma sociedade encontra-se condicionada e não determinada por suas técnicas, assim reafirma que a técnica abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem a sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas aproveitadas. As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes.

Nesse sentido, evidenciamos que uma compreensão acerca da técnica exige analisarmos seus usos e contextos. Entretanto, Lévy confirma a sua não neutralidade e argumenta novamente que a questão não reduz em pensar seus impactos,

mas de situar as irreversibilidades às quais seus usos nos levariam de formular projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer com ela. (1999, p. 26).

Assim, Lévy (1999) evidencia que estamos vivendo um novo universal, ou seja, diferentes das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. Nesse contexto, é preciso colocar a cibercultura dentro da perspectiva das mudanças anteriores da comunicação.

Em relação ao conceito de cibercultura, o autor a define como

o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de

valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (1999, p. 17).

E o ciberespaço é definido como um sistema de redes de máquinas interligadas e a dinâmica dos usuários, construindo-se pela disseminação da informação, pelo fluxo de dados e pelas relações sociais aí criadas.

A cibercultura é um movimento social que nasceu no meio dos jovens, da cultura das ruas, jovens que se opunham à cultura social vigente, focando as tecnologias digitais, o poder midiático, político e econômico. É oportuno ressaltar que esse movimento alterou significativamente os modos de processamento da informação. Desse modo, a partir da compreensão de Lévy, no próximo tópico apresentaremos alguns elementos distintos que caracterizam essas alterações socioculturais e suas implicações para a educação, por fim, encerramos nosso trabalho com as considerações finais.

A Cibercultura e as Alterações dos Modos de Processamento da Informação

Dentre os referidos elementos destacamos primeiramente as mudanças na velocidade das alterações técnicas. Segundo Lévy (1999), a rapidez de transformação é em si mesma uma constante, paradoxal, da cibercultura. Este fato explica a sensação de impacto e de exterioridade que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo da técnica.

Nesse sentido, nos remetemos a seguinte indagação: é possível apreender o movimento contemporâneo da técnica, tendo em vista a velocidade em que essas alterações ocorrem a cada momento? O autor tenta responder a essa indagação ao afirmar que o digital, fluído, em constante mutação, deve ser



desprovido de qualquer essência estável, ou seja, é talvez um pouco impossível capturarmos esse movimento da velocidade da técnica. Só nos resta, portanto, tentar acompanhar e buscar compreender esse movimento, tendo em vista que:

A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pôde participar ativamente da criação das transformações, do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo de seguir essa transformação de perto. (LÉVY, 1999, p. 28).

Assim, compreendemos que, quanto mais rápida for a aceleração da técnica, mais nos parece vir do exterior. Além disso, esse sentimento de estranheza cresce com a separação das atividades e a opacidade dos processos sociais.

Como alternativa para diminuir essa opacidade, Lévy (1999) aponta três princípios que orientam o crescimento do ciberespaço: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, em um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas em um mundo de comunicação interativa. Nesse sentido, o desenvolvimento das comunidades virtuais se apoia na interconexão. Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo colaborativo. Além disso, importa registrar que isso supera as localizações geográficas.

Nesse contexto, os apaixonados por Matemática ou Português, os loucos por xadrez e os fanáticos por futebol, antes dispersos pelo planeta, muitas vezes isolados ou ao menos sem contatos regulares entre si, dispõem agora de um lugar familiar de encontro. Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido

e mais capaz de aprender. O ciberespaço talvez não seja mais do que indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva. A concepção de inteligência coletiva é,

O estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. (LÉVY, 1999, p. 28-29).

Nessa perspectiva, quanto mais esses processos de inteligência coletiva se desenvolvem, notadamente melhor será a apropriação por parte dos indivíduos e grupos, sendo que menores serão os impactos da exclusão. Assim, para o desenvolvimento dessa inteligência faz-se necessário um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, chamado de ciberespaço (LÉVY, 1999), que consideramos como um dos principais suportes para o desenvolvimento da inteligência coletiva.

Com o advento da internet, o que se desloca é a informação, tanto no aspecto dos espaços físicos, quanto pela velocidade de sua transformação. O espaço físico tem dado lugar ao desenvolvimento do ciberespaço e à constituição de redes de aprendizagem, onde as pessoas interagem, colaboram e aprendem juntas. Como define Lévy (1999, p. 17):

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Uma informação utilizada é interpretada, através da relação com outras informações, desencadeando “um ato criati-

vo, produtivo” (LÉVY, 1996, p. 58). A inteligência coletiva, e consequentemente o ciberespaço, é um território constituído, mas que não possui fronteiras. Trata-se de cadeias expansivas em busca de novas conexões. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas, as TDIC redefinem seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas (LÉVY, 1999). Assim, convém ressaltar que o crescimento do referido espaço fornece um ambiente propício à inteligência coletiva, mas não determina o seu desenvolvimento.

Como terceiro elemento Lévy registra as mudanças no tratamento da informação. Comumente ao analisamos um artefato digital não percebemos ou pensamos sobre o modo de tratamento e todo o processamento realizado para a finalização de uma tecnologia, como: a digitalização, o armazenamento de cada informação, bem como a forma de transportá-la e colocá-la à disposição de um usuário final. Nesse sentido, ainda podemos acrescentar que,

Os órgãos de tratamento de informação ou “processadores”, que hoje se encontram em *chips*, efetuam cálculos aritméticos e lógicos sobre os dados. Eles executam em grande velocidade e de forma extremamente repetitiva um pequeno número de operações muito simples sobre informações codificadas digitalmente. (LÉVY, 1999, p. 33).

Constatamos que os processadores têm diminuído de tamanho, mas aumentado sua capacidade de armazenamento e processamento de dados. Essa afirmação ganha respaldo à medida que analisamos a estrutura física dos primeiros com-

putadores comparados às máquinas que temos nos dias atuais, ou seja, diminuíram consideravelmente seu aspecto físico e grande aumento em sua capacidade de processamento, transmissão e armazenamento da informação.

A expansão da memória refere-se à capacidade que uma tecnologia tem para o armazenamento das informações, sendo que cada instrumento possui uma capacidade própria. A esse respeito, Lévy (1999, p. 34) ressalta que,

desde o início da informática, as memórias têm evoluído sempre em direção a uma maior capacidade de armazenamento, maior miniaturização, maior rapidez de acesso e confiabilidade, enquanto seu custo cai constantemente.

Estes aspectos podem ser explicados pelas mudanças na transmissão. A transmissão de uma informação pode ser realizada de várias formas. A primeira realiza-se de forma física, através de pequenos aparelhos em formatos de pequenos discos que nos permitem transportar as informações, armazená-las e compartilhá-las com máquinas e usuários. O segundo modo refere-se à comunicação direta através de uma rede telefônica, ou seja,

As informações podem viajar diretamente em sua forma digital, através de cabos coaxiais de cobre, por fibras óticas ou por via hertziana (ondas magnéticas) e, portanto, como ocorre usam a rede telefônica, passar por satélites de telecomunicações. (LÉVY, 1999, p. 35).

Como sexto elemento, Lévy aponta as mudanças nas interfaces. Em seu formato inicial, grande parte dos computadores não tinha monitor, sendo que as primeiras telas exibiam apenas letras e números, estes equipamentos funcionavam como verdadeiras máquinas de calcular. As mudanças nos sentidos e usos da ferramenta computacional geraram também a necessidade de diversificação dos modos de comu-



nicação da informação, acarretando assim a necessidade de modificações nas interfaces.

Ainda em relação às interfaces, uma realidade vivenciada nas últimas décadas é que a maioria dos aparelhos de comunicação está interconectada. De acordo com Lévy (1999), a diversificação e a simplificação das interfaces, combinadas com o progresso da digitalização, convergem para uma extensão e uma multiplicação dos pontos de entrada do ciberespaço.

Nesse contexto, evidenciamos que a virtualidade é um traço distinto da nova face da informação e a digitalização é o seu fundamento técnico. A palavra virtual poderá ser entendida a partir de três sentidos: 1) o técnico ligado à informática; 2) a significação da irrealidade (mesmo o real existindo sem estar presente); 3) e o filosófico quando virtualidade e realidade são apenas dois modos diferentes de percepção da realidade.

Para Lévy (1999, p. 47):

É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.

No tocante a informação digital, ressaltamos que esta só poderá ser qualificada como virtual quando é inacessível ao ser humano. Elencamos como exemplo os códigos de computadores, ilegíveis para a maioria das pessoas.

Ao que parece, as redes de suporte digitais têm favorecido imensamente os movimentos de virtualização das imagens e informações, anteriormente iniciado pelas técnicas da escrita, gravação de som, TV e telefone. Na verdade, observa-se que

o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação síncrona). (LÉVY, 1999, p. 49).

No caso do digital, temos uma grande dificuldade em compreender sua amplitude, tendo em vista que estamos vendo uma transformação em curso, onde o digital encontra-se ainda no início de sua trajetória. A interconexão do mundial de computadores, extensão do ciberespaço, contínua em ritmo acelerado. A esse respeito acrescentamos que,

Dados à amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a “realidade virtual”, por exemplo), quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros, etc), quando o digital comunica e coloca em ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais, sociais devem ser avaliadas sempre. (LÉVY, 1999, p. 25).

O processo de digitalização permite com que as informações sejam processadas com agilidade e velocidade, tendo em vista que os computadores calculam em uma velocidade inimaginável. Assim, podemos dizer que o processo de virtualização da informação tem sido modificado em razão das redes digitais.

Nessa perspectiva, no que se refere às implicações da cibercultura na Educação, evidenciamos que é uma relação dialética. Nos baseamos na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior e, para conseguir se manter nele, precisa produzir meios para sobreviver e transcender. Sua atividade está sempre direcionada a satisfazer suas necessidades, o que o leva a atuar e influir no ciberespaço. Assim, ao passo que a cibercultura transforma a Educação também se transforma e vice-versa.



Segundo Lévy (1999), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Nessa perspectiva, o filósofo faz três constatações: a primeira diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes. Elencamos como exemplo que algumas competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Na última constatação, o autor afirma que ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas.

Considerações Finais

A cibercultura é a construção de um laço social que se cria em torno de centros de interesse comuns, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa. Nas comunidades virtuais encontramos um ideal de relação humana desterritorializada. Na atualidade, em que cada indivíduo tem saberes a produzir e compartilhar em coletividade, demanda-se a constituição de uma inteligência coletiva em que saberes diversos são agregados a fim de produzir novos conhecimentos e desvelar novas potencialidades humanas na sociedade. No contexto da cibercultura, os sujeitos podem se constituir como produtores de conhecimento a partir das TDIC e interação do ciberespaço. Esses espaços são próprios às práticas de construção e desenvolvimento de criatividade coletiva.

Esse momento expressa uma evolução e mantém a universalidade, ao mesmo tempo em que dissolve a totalidade. Corresponde ao momento em que nossa espécie, pela globalização econômica e pelo adensamento das redes de comunicação tende a formar uma única comunidade mundial. Nesse sentido, evidenciamos a abertura de um novo espaço de comunicação, que devemos explorar suas potencialidades no plano econômico, político, cultural, educacional e humano. A grande questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na humanidade e o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida sociocultural.

Referências Bibliográficas

LÉVY, P. *O que é o virtual*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Edições 34, 1996. (Coleção TRANS).

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

DUAS REVISÕES DA APORIA FUNDAMENTAL DA HERMENÊUTICA

Filipe de Menezes Jesuino

Desde a deflagração da famosa “querela dos métodos”, a ciência restou cindida entre o caminho da compreensão (*Verstehen*), apropriado às ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*) e o da explicação (*Erklären*), condizente com as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*). Tal polarização resultou em significativo avanço das ciências humanas, visto que a polarização de Dilthey atuou como fundamento moral para elas, supedâneo necessário para sua sedimentação.

As consequências, todavia, não foram somente positivas, visto que muito dos conceitos antigos e já bastante questionados da proposição de Dilthey subsistiram como *petitio principii* na metodologia, perdendo o viço da argumentação problematizadora que marcou suas origens. Da hermenêutica à retórica da “pesquisa normal”, nos termos de Kuhn (2003), a aporia legou dificuldades às ciências do espírito.

Destaco primordialmente sua fundação *psicologista* que, não refletida, implica consequências negativas. Em conformidade com Schleiermacher, defendia ser possível compreender as intenções do autor subjacentes ao discurso, ou documento histórico, melhor do que o próprio autor e que tal empreitada seria suficiente como objetivo da ciência. Essa posição pode ser reconhecida largamente nas pesquisas contemporâneas nacionais, mesmo nos repositórios científicos nacionais mais qualificados.¹

Por outro lado, com fundamento sobretudo nos ideais iluministas e nas derivações das metas positivistas, a

¹ Cf., p. ex., o portal de periódicos *SciELO* <<http://www.scielo.org>> e o próprio portal de periódicos da CAPES, com ênfase nas publicações nacionais, em <www.periodicos.capes.gov.br>.

metodologia “normal” assumiu uma configuração geral de pretendida objetividade por meio do rigor na estruturação dos documentos, nos procedimentos prescritivos e na forma do discurso, o que não eliminou o fundo psicologista. O aumento das exigências de produtividade observado no meio acadêmico brasileiro foi acompanhado de uma antipatia pelo subjetivismo, e pelo subjetivo, e pela sobrevalorização da pesquisa empírica, dos relatos de dados e dos textos que acompanham esquemas acadêmicos prefigurados. Essa imposição menor garante objetividade do que – nos termos de Flusser em ensaio de 1967 – subordina o pensar ao formalismo acadêmico, que “assume responsabilidade pelo rigor (a validade) do argumento e minimiza a responsabilidade do autor como pessoa de carne e osso.” (1998b, p. 94). Com efeito, o autor que se desimplica, aparentemente, com seu assunto por meio do formalismo, não se assume *como outro*, seja este o leitor ou o sujeito investigado na pesquisa. Do ponto de vista hermenêutico, poderia mesmo dizer que não se assume *com o texto*.

Resulta daí um misto de formalismo acadêmico de fachada pretensamente objetiva, e do deslocamento do sujeito para uma posição não problemática na qual o intérprete se admite isento de participação, mas capaz de expor intenções subjacentes, verdades (mesmo que parciais) sobre o outro. Eis o contexto problemático que me leva a resgatar a discussão epistemológica própria da hermenêutica como contributo para a reflexão metodológica da ciência. Para isso, aduzo, mais especificamente, argumentos de duas teorias da interpretação com interesses e pressupostos bastante diversos, a de Paul Ricœur (1913-2005) e a de Carl Gustav Jung (1875-1961).

Ambas resguardam ao menos duas aproximações possíveis. A primeira diz respeito à inesgotabilidade das interpretações. O texto está aberto a numerosas interpretações que

implicam, necessariamente, o intérprete. A segunda, central para minha exposição e vinculada à primeira – como veremos – trata de uma resolução da aporia fundamental da hermenêutica por meio de uma reciprocidade entre explicação e compreensão, tarefa levada a cabo por razões radicalmente diversas. Antes de expor as duas resoluções, entretanto, é necessário posicionar a aporia de maneira mais decisiva e exegetica.

A hermenêutica pode ser definida, segundo Ricœur, como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. (1986, p. 83. Traduzimos). Mas até que se tornasse uma disciplina filosófica geral, encontrava-se distribuída em diversos esforços de interpretação de textos medievais herméticos e sacros. Uma vez desregionalizada, a hermenêutica moderna distinguiu dois momentos. O primeiro deles, de interesse epistemológico, foi demarcado pelos trabalhos de Schleiermacher, fundador da hermenêutica moderna geral, e Dilthey, cuja teoria da interpretação foi conduzida pela meta de garantir legitimidade para as ciências humanas, o que resultou na aporia fundamental. O segundo momento disse respeito à virada ontológica promovida por Heidegger, que não legou importância ao problema epistemológico e que, por isso mesmo, o deixou sem solução. Agravou-o, até. Gadamer, em seguida, fornecer elementos para a superação da aporia, mas produziu uma antinomia entre verdade e método.

Deve-se a Schleiermacher a desregionalização da hermenêutica e, também, as raízes românticas que se perpetuaram na aporia configurada por Dewey. O pensador alemão concebeu a hermenêutica com uma arte responsável por refazer, no sentido inverso, o caminho do pensamento até a linguagem expressa com a finalidade de descobrir os pensamentos e intenções subjacentes ao texto. Sua hermenêutica

pretendia mesmo compreender os enunciados não apenas tão bem, mas melhor ainda que o autor (SCHMIDT, 2012), o que somente seria possível por meio do contraste e da comparação (RICCEUR, 1986).

O interesse de Dilthey pela interpretação era outro. Procurava um fundamento metodológico forte para as ciências do espírito. Na *Verstehen* cientista encontraria um processo que possibilitaria reconhecer, por trás dos sinais oferecidos aos nossos sentidos, a realidade psíquica expressa por eles. A percepção do dado humano, porém, deveria considerar o ser humano integral que precisava ser captado não apenas por meio dos sentidos *stricto sensu*, mas também pelos pensamentos, emoções e intenções. Dilthey compreendeu que, na ação do discurso, estava inserido o próprio pensamento cujo caráter transitório tornava impossível buscar aquilo que lhe subjazia. O recurso do intérprete seria o de reexperimentar o estado psíquico do autor “através de uma investigação histórica extensiva e da alteração imaginativa” (SCHMIDT, 2012, p. 73) para criar em si mesmo estados similares ao do autor do discurso, pois ele admitia a existência de estados universais propiciadores de conformidade plena entre as vivências do intérprete e do autor.

Com isso se abriu uma vertente metodológica capaz de fazer frente à explicação própria das ciências da natureza, cujo objeto apresentava uma “coisidade fundamental” plenamente inacessível ao homem. Pelo outro lado, vista a conformidade possível nas vivências, era possível afirmar que nada poderia ser mais acessível ao homem do que o próprio homem, ideia que não passaria incólume das críticas de Nietzsche e Freud. Gadamer (2004) destacou que, para Dilthey, destarte, o sentido do texto permanecia identificado com a intenção subjetiva do autor. O texto, assim, é provisório, superficial e, obrigato-

riamente ultrapassável pelo hermeneuta. A ênfase, pois, não é naquilo que o texto expressa, mas quem nele se expressa, há algo oculto pelo texto e que cabe desvelar. Com isso, fica de fora o sentido imanente do texto e o mundo que ele descortina, que ele descobre e permite descobrir (RICŒUR, 1986). Ao mesmo tempo, essa perspectiva, pela sua datação e sua limitação de horizonte, não se implica com o reconhecimento, que já anotei, de que ao indivíduo sempre resta muito a conhecer sobre si próprio, quanto mais a respeito do outro.

Os trabalhos magistrais de Heidegger e Gadamer, de acordo com Ricœur, não propiciaram qualquer aperfeiçoamento epistemológico, pois se imbricam na problemática ontológica. Heidegger subordinou a epistemologia à ontologia. Segundo ele, a interpretação depende de uma pré-compreensão, uma apreensão inicial da condição de ser no mundo. Mas com isso, adianta Ricœur, não resolve a aporia, apenas a desloca e agrava. Arrasta ela da tensão epistemológica entre duas formas de conhecer para o problema ontológico, polarizando o conhecer e o ser. Nas palavras de Ricœur

com a filosofia heideggeriana, [a hermenêutica] pratica o movimento de remontar aos fundamentos, mas se torna incapaz de retornar da ontologia fundamental à questão propriamente epistemológica do estatuto das ciências do espírito. (1986, p. 104-105, tradução minha).

Gadamer mantém separados a verdade e o método, mas, de acordo com Ricœur, fornece movimentos de retorno à ontologia em direção aos problemas epistemológicos, sem conseguir, contudo, regressar de fato, não atingindo a problemática científica. Duas ideias são destacadas por Ricœur em seu *Du texte à l'action*: a de fusão de horizontes e a de coisa do texto. A primeira reporta à polissemia em primeiro plano à medida que “exclui a ideia de um saber total e o estranho, entre o pró-

ximo e o distante, o jogo da diferença é, portanto, incluído no agrupamento”². (p. 110; Tradução minha). A segunda reporta ao caráter mediador da linguagem, com o reconhecimento de que a compreensão já não se debruça sobre a forma segundo a qual o texto veio a ser, mas sim, sobre o texto ele mesmo, sobre a coisa do texto. (GADAMER, 2004). A coisa do texto se desprende do autor “e se faz livre para novos relacionamentos. Conceitos normativos tais como o sentido do autor e o entendimento do leitor original representam, de fato, apenas um espaço vazio que é preenchido de quando em vez na compreensão”. (GADAMER, 2004, p. 397, tradução minha).

Ricœur (1975) argumentou que essa perspectiva questiona o primado da subjetividade subjacente e descortina um mundo, próprio do texto e diante dele. Reconduziu, assim, a meta fenomenológica da hermenêutica, pois se há um mundo interpretável não deve de ser buscado alhures, mas no próprio texto. Segundo seu trabalho, desde *A metáfora viva* e de *Tempo e Narrativa*, foi essa exigência lançada pela noção de texto que lhe permitiu retornar ao problema epistemológico e lançar uma resposta à aporética na forma de complementaridade entre *Verstehen e Erklären*no trabalho de interpretação.

Sua tese hermenêutica fundamental, situada sobremaneira em *Teoria da Interpretação* (2000) e em *Du Texte à L'action*(1986), preserva a meta de fundamentar a interpretação, que pressupõe tanto a *compreensão* do texto quanto sua *explicação*. As duas posições se alternam dando azo a um arco hermenêutico (2011) que principia em uma compreensão inocente que alcança erudição com intermédio da explicação e

² Neste caso menciono o texto original, em francês, vista a tradução errônea na edição nacional de *Hermenêutica e Ideologia*(Petrópolis: Vozes, 2011) de *inclus* por seu antônimo: “*exclut*” *idée d’unsavoir total et l’étranger, entre leproche et lelointain; lejeu de ladifférence est ainsiiinclusdanslamiseencommun*”.

com a apropriação (*Aneignung*) do discurso. (1986). Esse é o núcleo da resolução indicada por Ricœur, que, daí, pôde afirmar que “explicar mais é compreender melhor”. (2011, 1986).

O texto se tornou eixo dessa revisão na pressuposição de três considerações (RICŒUR, 2011). Primeiramente, uma concepção de discurso inclusiva das dimensões de *langue* (sincrônica) e *parole* (diacrônica) – separadas por Saussure – segundo a qual o evento do discurso (diacronia) se realiza *por meio de* regras comuns a outrem (sincronia), estruturas gerais do discurso (RICŒUR, 2000). Em seguida, a admissão de divergências capitais entre uso oral e escrito do discurso, visto que o distanciamento promovido pela escrita origina um novo instrumento de pensamento e discurso. Por fim, a noção de texto como obra, que passa por uma composição e adquire textura específica, o que garante individualidade e de sentido internos, não redutíveis ao patamar semântico das frases como unidade de discurso. O texto é, pois, dotado de contextualidade interna que precisa ser captado no nível das estruturas semânticas do discurso e, também, do estilo global da obra.

A noção de obra faz emergir um novo estatuto para a noção de sujeito de discurso. Consoante Ricœur, ele é correlato da individualidade da obra e, assim, o autor humano não é mais o foco visado. Configura-se, porém, uma objetivação do discurso na obra que pode permanecer vinculado ao autor caso a função do distanciamento promovido pela escrita não seja introduzida. Quando admitida em sua profundidade possível, não obstante, a objetividade fornece uma autonomia ao texto que permite acrescentar a perspectiva linguística explicativa e diluir a distância entre *Erklärene* e *Verstehen*.

A semiologia abriu espaço para que Ricœur enxergasse uma aproximação inovadora com as ciências naturais, pois tornava inócua a importação dos seus modelos explicativos

como ocorrera, p. ex., nas origens da Sociologia e da Psicologia. As teorias do texto e da linguagem se compuseram como novos modelos de explicação genéticos ou, mais amiúde, estruturais próprios aos problemas e objetos das ciências humanas. Modelos estes que

repousam mais sobre correlações estáveis entre unidades discretas que sobre consecuições regulares entre acontecimentos, fases ou estádios de um processo. Uma teoria da interpretação tem, doravante, um *vis-à-vis* que já não é naturalista, mas semiológico. (1986, p. 182).

Ao explicar o discurso por meio de uma análise que destaca a lógica das operações e, com isso, apresenta a conformidade com a lei estrutural do texto, no entanto, não se garante uma interpretação. A abordagem estrutural põe em questão o sujeito e o conhecimento de si visto que aponta para o funcionamento de um sistema de signos anônimo. Cria, assim, uma polarização entre a análise estrutural explicativa que abdica do discurso como evento, bem como da subjetividade e da historicidade, e a meta compreensiva, voltada para as intenções, que recaía inexoravelmente no psicologismo.

Destaco, porém, que a noção de texto adveio como culminância de uma problemática mais antiga de Ricœur, cuja centralidade em seu pensamento não legitimava uma oposição ao psicologismo por meio de uma *linguisticturn*. Ricœur partiu, no início de sua obra, do estudo da vontade humana para chegar ao problema do mito e do símbolo. Diante dele, percebeu a limitação da interpretação tradicional que buscava as intenções ocultas, instituindo uma hermenêutica da desconfiança, típica dos pensamentos de Freud e Nietzsche. Ricœur se importava com a *abertura de sentido* que o símbolo propiciava. Acrescia a interpretação, assim, uma dimensão amplificadora – mais próxima de Jung e da poética de Bachelard

-interessada no que desponta *adiante* do texto. Essa revelação implica uma revisão de significados não apenas no texto, mas na práxis humana (RICŒUR, 2011). Esta mobiliza a própria análise estrutural na forma de comunicação que põe em ação uma tradição viva. Não há, assim sendo, como interpretar uma narrativa apropriadamente sem que haja um retorno, uma abertura, para essa comunidade que se interpreta e se realiza por meio da narrativa. Com esse argumento, porém, advém o risco de, ao cabo da explicação, incorrer mais uma vez o psicologismo. É aí que atua a função do texto (RICŒUR, 1986).

Para tratar das consequências da interpretação para o mundo fora do texto Ricœur (2012) resgatou o conceito de Μίμησις (mimese) da *Poética* de Aristóteles, em acordo com o qual compreendeu que o texto não estabelece simplesmente uma réplica chã de significados já presentes na vida (ou na linguagem) e intercambiável com eles, abre horizonte inédito. Tal função se cruza com a do distanciamento promovido pela escrita.

O distanciamento é qualidade imanente do texto que garante uma alteração na referencialidade do discurso, aparta-o de suas condições de psicossociológicas de produção e o abre, assim, a uma sequência ilimitada de leituras possíveis. Na passagem a texto, pois, a referencialidade do discurso é aberta, desprende-se da ostensividade referencial do diálogo cara a cara. O texto anuncia assim, um universo próprio, conforme escreveu Ricœur:

Aquilo que efetivamente se pode interpretar em um texto é uma *proposta de mundo*, de um mundo tal que eu possa habitá-lo e projetar um de meus possíveis mais próprios. Isso é o que chamo de mundo do texto, o mundo próprio desse texto único. (1986, p. 128, tradução minha).

Mundo do texto ε Μίμησις articulam uma função metafórica em que a práxis é imitada e que, por isso mesmo, encontra

na abertura de sentido promovida pelo texto o anúncio de um “nível mais elevado de significância e de eficiência” (2011, p. 33) para a vida.

O *projeto* põe em cena a subjetividade do leitor, que com a obra estabelece um tipo de intersubjetividade. Incorre aí a apropriação (*Aneignung*) do texto pelo intérprete em suas condições psicossociais. Dessa forma, “a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si de um sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se” (RICŒUR, 2011, p. 155), o que é função da apropriação. A resultante interpretativa, assim, é um compreender-se diante do texto, donde Ricœur (1986, p. 131. Tradução minha) asseverou que “o leitor não se encontra senão ao se perder. A leitura me introduz nas variações imaginativas do ego. A metamorfose do mundo [...] é também a metamorfose do ego”.

Ricœur (1986) afastou-se, assim, da divisão dos métodos em favor da admissão de dois polos, dos quais somente a explicação detém caráter metódico de validação ante a objetividade do texto. Em torno dela se forma uma compreensão que a antecede, condiciona e acompanha. Ela enseja a explicação no início do arco e a extrapola como momento não metódico, mas “veritativo” (*veritativ*) “da relação ontológica de pertencimento do nosso ser aos seres e ao Ser”, permitindo aceder, com a cientificidade já garantida pela explicação, a um nível diferente do científico, “de nossa pertença ao conjunto do que é”. (p. 202. Tradução minha).

A psicologia de Carl Jung parte de interesse bastante diverso para confrontar a aporia. Seu compromisso é com o fenômeno psíquico e com uma ética que se dirige a ele. O médico suíço se interessava por mudanças factíveis na vida de seus pacientes. Diante dos sintomas das moléstias de seus pa-

cientes, deparou com limite de conhecimento seu e do paciente. Embora manifestos fenomenologicamente na consciência – em sonhos, fantasias delírios, e também, analogamente, na criação poética e na religião – seu significado e origem eram inconscientes. (JUNG, 1985). A imagem psíquica conhecida cuja dimensão inconsciente é preciso interpretar é conhecida como símbolo, objeto da hermenêutica de Jung.

Sua perspectiva científica, de influência kantiana, investigava empírica e fenomenologicamente um objeto da natureza, sendo, por esse lado, uma *Naturwissenschaft* (JUNG, 1999). Por outro, as propriedades do fenômeno requeriam extrapolar a psique biológica e admiti-la em seu estado modificado pela cultura, apontando uma meta *espiritual*. Os métodos separados por Dilthey se cruzam indisputavelmente aí. A psique precisa ser considerada, dados os pressupostos, sob ambos os pontos de vista natural e espiritual.

Jung compreendia que “[...] a ciência natural extraiu o sentido do processo natural na forma de *leis* [que] *são hipóteses humanas*, colocadas para *explicar* o processo natural”. (1996, p. 411; enfatizei). No caso da Psicologia, contudo, diversamente da Física e da Biologia, não há ponto de referência externo ao objeto, portanto, só é possível reconstituir o fenômeno no mesmo meio de sua expressão. Não há, pois, psicologia *sobre* o psíquico sem ser, ao mesmo tempo e fundamentalmente, uma ciência *no* psíquico (1999). Toda apreciação psicológica é, assim, uma *variante* do fenômeno que, caso seja admitida como verdade subjacente revelada, substitui o objeto por uma alternativa tão incógnita quanto ele.

A prática psicológica, porém, não se satisfazia com uma simples redução do desconhecido ao conhecido que interessava ao cientista, mas não produzia mudanças, por si mesma, na vida dos pacientes. Jung reconheceu aí a necessidade de

acrescentar uma ampliação do sentido do símbolo, em vez de sua substituição, como forma de garantir maior significação consciente com suporte no próprio conteúdo, sem perdê-lo de vista. A análise, que decompõe a imagem psíquica em seus componentes, precisa, pois, ser seguida por uma síntese que a integre “numa expressão conjunta e coerente”. (1980, p. 73).

O método redutivo-analítico considera o produto do inconsciente de uma perspectiva semiótica, como derivado ou representante de um processo subjacente a ele. Reconduz, pois, os produtos do inconsciente “aos processos básicos, sejam reminiscências de acontecimentos reais, sejam processos elementares que afetam a psique”. (JUNG, 1996, p. 437). Sob este prisma, os produtos do inconsciente aparecem à consciência como sintoma.

Os produtos do inconsciente, todavia, abrem um horizonte de desenvolvimento possível que requer uma amplificação do seu sentido. Advém, para cumprir essa meta, a interpretação sintético-construtiva, segundo a qual o produto do inconsciente se revela como símbolo “que procura, com ajuda de materiais disponíveis, caracterizar ou apreender [...] certa linha de *desenvolvimento psicológico futuro*”. (p. 411; ênfase minha). É, assim, um método “*individualista*, pois a atitude futura só se desenvolve a partir do indivíduo” (p. 403), ao passo que o procedimento redutivo é *generalizante*, visto que faz reportar a estruturas, funções e conceitos. Trata-se de condutas complementares, não independentes, visto que o procedimento sintético interpreta os complexos como conteúdos subjetivos “incorporando-os novamente ao sujeito. [...] Neste caso, todos os conteúdos do sonho são concebidos como símbolos de conteúdos subjetivos”. (1980, p. 76).

O caráter individualista incorre no fato, da maior importância prática, de que a interpretação de um sujeito (ana-

lista), não garante sua eficácia para outro sujeito (o paciente). Clinicamente, a validade da interpretação está ligada à sua função este último e é do seu ponto de vista que se deve considerar a proposição de Jung: “para um caso determinado será muito difícil provar que a interpretação seja deveras convincente. Somente se poderá verificar que ela está certa, se ela por seu turno se mostrar eficiente como hipótese heurística”. (1985, p. 153). A interpretação levada a cabo, portanto, *atinge a vida de quem a realiza*.

A interpretação é eficaz e, portanto, válida quando garante desenvolvimento, o que psicologicamente corresponde à assimilação do complexo inconsciente pelo sujeito da consciência. O símbolo, pois, não constitui objeto concorrente com o mundo empírico imediato. Pelo contrário, associa-se a ele, e o intérprete passa a habitar o seu mundo. O símbolo integra consciência e inconsciente. Assim resumida, todavia, a hermenêutica de Jung se aproximaria demasiadamente de um subjetivismo psicologista. Ao considerar, todavia, as ideias de psique objetiva e de função criadora de símbolos, explicação e objetividade assumem seu lugar sem prejuízo para a individualidade da realização simbólica.

Jung desenvolveu, mediante pesquisa comparativa, seu próprio conjunto de hipóteses que auxiliam a explicar cientificamente o fenômeno. Compreendeu que os processos psíquicos fundamentais “são de natureza instintiva, e por isso universais e extremamente conservativos”. (JUNG, 1985, p. xvii). Com isso, delimitou um ponto de vista estrutural, no qual um conjunto de predisposições funcionais *a priori* “conferem determinadas configurações aos conteúdos adquiridos: essas condições universais [...] são a causa da semelhança dos símbolos e dos motivos mitológicos ao surgirem – em toda parte – do mundo”. (1993, p. 16). De acordo com Jung a pes-

quisa que suporta a hipótese do inconsciente coletivo (instintos e arquétipos) “não nos afasta da vida, do mesmo modo que a anatomia comparada não nos separa da anatomia do homem vivo”. Revela-se um parentesco com a ciência natural que pressupõe que o evento *jamaiz* deve ser abandonado em nome da estrutura que o explica. Com isso, Jung faz coalescer a diacronia psíquica e sua dimensão sincrônica, não sendo alvo da crítica de Ricoeur à *linguisticturn*.

A teoria do inconsciente coletivo garante, assim, uma explicação operada por meio de uma redução a motivos típicos comuns à humanidade. Ao mesmo tempo, no entanto, relaciona o fenômeno e *avariante* interpretativa com a mesma predisposição. Doravante, não se admite mais a ideia de uma verdade objetiva alcançável no plano da generalização. Estabelece-se um limite, o acesso objetivo ao inconsciente é impossível por princípio. A teoria atua pragmaticamente apenas como fator de ordenação que atesta em valor da validade de uma interpretação, malgrado a quantidade de significações que se produza.

A teoria do inconsciente coletivo levou Jung a invalidar a aspiração romântica de compreender o outro melhor que ele mesmo. Ao tratar da interpretação de alguns textos alquímicos, ele defendeu que, malgrado a obscuridade dos documentos, precisava considerá-los aquilo que de melhor e mais claro os autores podiam expressar. Ainda assim, o sentido escapa ao leitor moderno e a compreensão espontânea é “de tal modo insuficiente, que nos sentimos impelidos a fazer nós mesmos uma nova tentativa de dizer o mesmo com palavras ainda mais claras”. (1985, p. 165-6).

Com a interpretação, é possível conseguir uma significação que atenda às necessidades do leitor, que será apenas uma dentre as muitas possíveis, partícipes da mesma disposição coletiva (sincrônica). Isso não implica que nosso resultado tenha sido

algo vivido ou pensado pelo autor do texto, pelo contrário, “para nós está claro que tudo o que pensarmos a respeito disso jamais foi imaginado pelos alquimistas”. (JUNG, 1985, p. 165-166).

A hermenêutica de Jung indica assim que a interpretação conduz a um novo texto a ser interpretado quando a necessidade se fizer premente. E isso por pelo menos três motivos fundamentais. Primeiramente reconhece que a Psicologia não fornece o único conjunto de pressupostos explicativos (estruturais e genéticos), possível e, por isso, não pode descartar as outras ciências. A seguir, porque toda validade é relativa a uma individualidade e, por isso, não é critério de invalidação de outras interpretações. Em terceiro lugar, mesmo a relativa validade de uma interpretação, por sua suficiência heurística, perde validade ao se distanciar do sujeito para quem é um sentido transformador. Cobra, assim, assimilação pelo outro sujeito que a confronta. Não à toa, pode Jung escrever:

é de esperar que um futuro mais distante também sinta que nossa tentativa [de interpretação] tenha sido igualmente metafórica e simbólica, como nos sucedeu em relação à alquimia. (p. 166).

O resultado interpretativo de um pesquisador e/ou analista não pode fazer mais que oferecer uma impressão que, ao se associar com a imagem simbólica, facilite a assimilação do complexo e, com isso, promova uma mudança da atitude consciente.

Quando Jung reporta a um inconsciente inacessível *a priori* como hipótese explicativa, deixa aberta a pergunta sobre a função criadora de símbolos ou o “sujeito” das imagens da fantasia. A resposta advém da teoria dos sonhos que, para ele, são fenômenos naturais inexplicáveis pela psicologia da consciência sem que se caia no erro de tentar subir nos próprios ombros. A consciência que julga advém da mesma fonte dos símbolos, que é, pois independentemente dos desejos e

intenções do eu. O autor dos símbolos é desconhecido e não se pode conhecê-lo objetivamente, apenas é possível *realizá-lo* pela ampliação de consciência. Jung argumentou que “a totalidade inconsciente parece-me, pois, ser o verdadeiro *spiritus rector* de todo fenômeno biológico e psíquico. Ela tende à [...] tomada de consciência total. [Oautoconhecimento] é a essência e o coração desse processo (1986, p. 281).

O inconsciente coletivo atua conformando a experiência como imagens simbólicas, sobre as quais a reflexão e a diferenciação formam a personalidade consciente. Esta, por sua vez, é o campo fenomenológico obrigatório da realização do inconsciente. Jung investigou as imagens (conscientes) dessa totalidade inconsciente e pôde organizar o conceito psicológico de si-mesmo (*Zelbst*) que corresponde, ao mesmo tempo, à tendência e à realização, à ordenação e à totalidade.

A hermenêutica junguiana, portanto, reconhece na interpretação final um desenvolvimento psicológico do autor, que inclui o seu mundo. A teoria da psique objetiva é postulada como hipótese que permite não um acesso objetivo, mas uma abordagem objetiva no sentido das *Naturwissenschaften*, uma hipótese explicativa que fornece critério geral para a ocorrência particular. O sentido último encontrado, todavia, é sempre sentido do intérprete que “confronta os pontos de vista da consciência com as declarações do inconsciente, com o que se arrebetam as molduras muito acanhadas da consciência reinante até então”. (1986, p. 221-222). Enquanto a explicação responde ao princípio científico, a transformação promovida pela assimilação extrapola a ciência no sentido da individualidade e da ética.

Visando em conjunto as duas proposições hermenêuticas, reencontro Flusser, que já citara no início, quando ele nos assevera que “não basta explicar o mundo. Mas igualmente é

certo que não podemos modifica-lo sem tentarmos explicá-lo". (1998, p. 33). As perspectivas de Ricœur, para as *Gesitenwissenschaften*, e de Jung, para a Psicologia, redundam em um duplo compromisso: com o rigor científico e a validação, por um lado, e com a compreensão e inserção no mundo, pelo outro. Respondem, destarte, aos problemas do psicologismo e à pretensão de objetividade por meio da técnica, que acaba por isentar o pesquisador de seu compromisso subjetivo.

A fundação *psicologista* irrefletida, foi resolvida por ambos à medida que demonstram a necessidade de abolir a ambição de afirmar o que quer que seja sobre as intenções do outro como condição de uma interpretação válida, visto o distanciamento promovido pela escrita e a autoria inconsciente do símbolo.

Quanto à neutralidade do intérprete, ela é abolida, no mínimo, por duas considerações. Primeiramente, nunca se deve abandonar a singularidade do texto ou do símbolo em favor de uma substituição por variável genérica (teórica ou de outro tipo). Pelo contrário, as teorias devem garantir uma explicação que não descarte o valor de evento singular inserido no mundo. De acordo com Ricœur, delas as ciências humanas já dispõem, enquanto Jung fundou seu próprio substrato teórico que cumpre essa função.

Mas o grande golpe na pretensão de objetividade que apenas deixa espaço para a isenção de responsabilidade de autor e para um psicologismo às avessas é o argumento de que não se conclui interpretação sem engajamento com o contexto que, desde o princípio, mobilizou todo o trabalho interpretativo. O método científico, para os dois revisores da aporia, deve favorecer a construção de novas significações e, em última instância, produzi-las, renovando com elas, o mundo. Creio que seria, aliás, abjuração muito severa da meta *espiritual* da ciência caso o resultado não chegasse aí.

Referências Bibliográficas

- FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do brasileiro: em busca de um novo homem*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 1998a.
- _____. *Ficções filosóficas*. São Paulo: EdUSP, 1998b.
- GADAMER, Hans-Georg. *Truth and method*, v. 2. London/New York: Continuum, 2004.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. (Ed. original, 1963). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. *Mysterium coniunctionis*. (Ed. original, 1963). Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *Psicologia analítica e educação*. (Ed. revista e ampliada, 1946) In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Psicologia do inconsciente*. (Ed. original, 1942). Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. *Sobre o inconsciente*. (1918). In: _____. *Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Tipos psicológicos*. (ed. original, 1921). Petrópolis: Vozes, 1996.
- RICCEUR, Paul. *Tempo e narrativa*, v.1. (Ed. Original, 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. *O problema da hermenêutica*. In: _____. *Escritos e conferências v.2 – hermenêutica*. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2000
- _____. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*. Paris: Editions du Seuil, 1986.
- _____. *Phenomenology and hermeneutics*. *Nôus*. v. 9, n.1, Mar. p. 85-102, 1975.
- SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: BREVES CONSIDERAÇÕES À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA

*Maria Elisian de Carvalho
Valdemarin Coelho Gomes*

Trabalho como Complexo Fundante do Ser Social

Conceito de trabalho

A natureza é um dado existente que se articula numa relação de complementaridade entre os reinos animal, vegetal e mineral, sendo que, a relação da animalidade com as demais dimensões da natureza é uma relação de domínio, haja vista que a sobrevivência do reino animal depende dos outros meios existentes. Porém, não existe aí uma relação de exploração, pois a própria natureza efetiva a satisfação das necessidades imediatas, num processo de interação entre os seres orgânicos e inorgânicos.

Os animais desprovidos de racionalidade precisam da natureza para lhes assegurar as condições de sobrevivência e esta relação se efetiva mediante ações rotineiras. Na espécie animal, o homem é considerado ser superior, porque através do trabalho, atividade exclusiva da espécie humana, o homem constrói asi mesmo e a totalidade social da qual é participante e cria as condições de transformação do dado existente na natureza. Nesta mediação do homem com a natureza feita pelo trabalho, é que se encontra a gênese do ser social.

[...] Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação

que pode estar situada em pontos determinados [...] mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, www.sergiolessa.com).

O trabalho que é elemento fundante do ser social, porque é condição de existência do homem, é o trabalho útil, formador de valores de uso, é aquele que se constitui como uma necessidade natural do homem. “...é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social.” (LESSA, 2012).

O trabalho, como fundamento do ser social, faz uma articulação entre o objeto natural e o resultado final do produto idealizado na mente do trabalhador que antes de fazer a atividade, já prevê na imaginação o resultado final da ação. Por isso, o trabalho humano tem uma dimensão criativa e transformadora. Nesta perspectiva, compreende-se que o trabalho humano, primeiro é pensado, depois produzido. No pensamento é posto o fim da natureza enquanto um dado imediato a ser transformado, ou seja, há uma prévia ideação da realidade posta.

O objeto trabalhado pode ser de utilidade para outros membros da espécie e, conseqüentemente, a coisa produzida ganha uma dimensão social. Porém, as necessidades do homem são determinadas pelo meio onde habita e, neste sentido, a produção do objeto procura atender à demanda individual e social.

A dimensão da relação entre necessidade e satisfação humaniza a espécie, no sentido de que esta relação encontra nas objetivações postas pelo trabalho, as particularidades que complementam e fazem retroagir as interações indivíduo-gênero, emergindo assim, o ser social. A partir daí pode-se falar em humanização pelo trabalho, que, ao fim e a cabo, vai

encontrar sua razão de ser na transformação da natureza em função do interesse individual e coletivo. O trabalho, exercido como uma necessidade do ser social, deve afugentar todas as dimensões do individualismo possessivo, haja vista que a relação do “eu” com o “nós”, é uma relação de abertura para o outro, pois o produto da consciência individual, deixa de ser propriedade do indivíduo, tornando-se socializado enquanto patrimônio da coletividade. Deste modo, o trabalho enquanto atividade social, próprio da espécie humana, se constitui em fator de autorrealização, porque quando o homem transforma a natureza ele também se transforma a si mesmo e o meio onde vive e constrói as relações sociais.

Salto ontológico

Para compreender o processo de produção e reprodução do ser social, faz-se necessário assinalar, mesmo que brevemente, a passagem do homem da esfera animal à condição social, considerando as etapas de seu desenvolvimento, nos estados: selvagem, barbárie e civilização. Em todos os momentos da existência humana, percebe-se que entre os seres da espécie, o homem exerce uma relação de superioridade em função da subsistência. A relação de domínio sobre a produção de alimentos é determinante para o desenvolvimento progressivo das grandes épocas que marcam a história da humanidade.

No estado selvagem, há uma identificação natural do homem com a natureza diante da qual as condições de subsistência são dadas pela realidade posta. Nesse período foi importante o desenvolvimento das atividades que diferenciam o homem dos demais membros da espécie animal. Estas diferenças são as marcas do processo de desenvolvimento da espécie humana, tais como a formação da linguagem articulada,

o uso do fogo, que deu ao homem a condição de transformar o alimento e aproveitá-lo; a invenção das primeiras armas – a clava e a lança – e a formação de instrumentos de pedra polida. O marco inicial do estado da barbárie foi a introdução da cerâmica, seguida pela domesticação e criação de animais, a irrigação, o emprego do tijolo cru e da pedra nas construções. A fundição do minério de ferro tornou possível a prática da agricultura em grandes extensões, por causa do arado de ferro puxado por animais. A descoberta do ferro e a invenção da escrita fazem o início da fase que se convencionou chamar de civilização. Destarte, pode-se dizer que a barbárie é o período que marca a atividade humana como processo inicial da transformação da natureza pelo homem.

A partir do momento em que o homem começa a fabricar utensílios de ossos ou de pedra, a dimensão cognitivas e manifesta num estágio mais avançado de desenvolvimento humano. Mas, a novidade é que o objeto criado pelo esforço humano, é construção de uma individualidade que tem repercussão social, pois a funcionalidade da coisa transforma o objeto criado em necessidade social. A ação do homem que transforma a natureza em função de uma finalidade posta caracteriza a gênese do trabalho, o qual assume a tarefa de fazer a mediação do homem com a natureza. Assim sendo, é pelo trabalho que a natureza se torna satisfação coletiva das necessidades humanas e acontece o salto ontológico da condição natural do homem para dimensão social que ultrapassa a simples adaptação ao ambiente.

O movimento teleológico da atividade posta no processo de articulação da relação entre a origem casual e a possibilidade do seu uso concreto, manifesta uma contradição da coisa em si, pois a matéria original, uma vez transformada não é mais a mesma coisa, embora os fundamentos ontológico-

-naturais permaneçam os mesmos. Neste sentido, Natureza e trabalho são categorias heterogêneas, porque enquanto uma é a coisa em si, o outro que transforma é o entrelaçamento entre causalidade e teleologia, é a objetivação do fim, que é unitário e homogêneo, pois o fim posto é uma nova objetividade. Havendo erro no processo de reconhecimento dos nexos entre natureza e trabalho, a posição teleológica se suprime por si mesma, porque nesse caso há um desvirtuamento, manifestado pela impossibilidade de concretização do objeto previamente idealizado na mente humana.¹

O salto da humanização do trabalho foi decisivo para a superação da animalidade, embora depois do salto, o homem ainda tenha que conviver ontologicamente com as formas inferiores do ser de onde veio. A transformação do sujeito que trabalha faz com que o homem se torne homem do homem, evoluindo do estado de natureza para o ser social. Por isto, o trabalho é um instrumento de autocriação do homem. Como ser biológico, o homem é um produto do desenvolvimento natural, como autorrealização, pelo trabalho, o homem ingressa em um novo tipo de ser, o ser social.

Educação e Reprodução Social

As habilidades necessárias ao desenvolvimento de atividades que contribuam com a existência do ser humano, são

¹ ... a teleologia não existe por si mesma (ao contrário da causalidade), mas apenas no interior de nexos causais determinados. A teleologia, portanto, é cronologicamente posterior à causalidade, tem sua existência limitada ao interior de um único complexo social (o trabalho) e, por isso, só pode operar em indissociável conexão com o desenvolvimento causal, não teleológico, do mundo dos homens. [...] pertence à essência da teleologia ser prévia ideação da transformação da causalidade em causalidade posta e, por isso, a realização da teleologia conduz, necessariamente, a profundas transformações na própria causalidade: a gênese de uma nova esfera ontológica, o ser social. (LESSA, 2012, p. 65).



adquiridas pelas necessidades impostas às condições de sobrevivência, não se trata de uma questão biológica; por isso, o indivíduo tem a possibilidade de fazer as escolhas que considerar adequadas às suas necessidades. Diante das alternativas que podem ser apresentadas para a satisfação de suas necessidades, percebe-se que a condição humana se depara com um leque de possibilidades que demandam a necessidade de aprender a fazer, a fim de que as necessidades coletivas sejam satisfeitas. Daí a importância do trabalho como categoria fundante do ser social, pois pelo movimento teleológico, a prévia idealização do objeto uma vez materializado, concretiza a satisfação das necessidades humanas e o homem se torna homem do homem.

[...] trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo com o próprio trabalho. (TONET, 2009, p. 9).

A gênese do processo de educação acontece na fase inicial de organização dos homens para transformar a natureza, mas ela tem uma relativa autonomia em relação ao trabalho, no sentido de que tem uma função específica e pode se organizar independente dele, contudo, o seu desenvolvimento sem dúvida, tem grande influência sobre os outros momentos da totalidade social. A educação pode contribuir com o processo de transformação social, mas não é a ela que cabe a centralidade do processo, pois se assumisse esta tarefa, estaria se contrapondo ao trabalho como categoria fundante do ser social e os fundamentos de qualquer forma de sociabilidade que são determinados pelo trabalho.

A partir do momento em que surge a propriedade privada, a relação do homem com a natureza e o trabalho passa por mudanças substanciais, que tiveram sérias consequências para a humanização.

[...] A sociedade deixou de ser uma comunidade, no sentido forte do termo, para converter-se em uma realidade social cindida, no seu interior, em grupos sociais antagônicos. A divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. Daí também, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e o privilegiamento do segundo em relação ao primeiro. (TONET, 2009, p. 11).

A privatização dos bens foi determinante para a transformação das relações do homem com natureza e sua relação com o trabalho. Estas mudanças trouxeram consequências para as diversas dimensões da vida social, inclusive para a educação. Se antes a educação tinha o carácter de universalidade, agora passa a se organizar para atender os interesses de classe, havendo distinção entre a forma de educação para as classes dominadas e a forma de educação para a classe dominante. Nos sistemas escravista e feudal, esta desigualdade era vista como algo natural. Na sociedade burguesa, esta divisão, no plano da formalidade, foi proclamada como algo superado, pois entre os princípios teóricos da nova ordem social, estava a igualdade natural de todos os seres humanos e consequentemente a educação deveria ser um direito universal. O que não se levava em conta, era que a natureza do capitalismo emergente, estava respaldada na desigualdade real e a educação embora seja universal, no sistema do capital, tem sempre alguma forma de desigualdade, seja no conteúdo, seja no alcance das metas efetivas.



Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela. (TONET, 2009, p. 12).

Na concepção da sociedade burguesa, o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e a conquista das metas vai depender do esforço e desempenho de cada um. Partindo do pressuposto de que por natureza todos são iguais, o acesso à educação é um direito universal e o sucesso na conquista desse direito vai depender da aquisição de propriedades que expressem de modo análogo, as formas humanas manifestadas na divisão do trabalho.

O ser social é um ser unitário, no qual subjetividade e objetividade são categorias que se complementam e não podem ser pensadas separadamente. Neste sentido, a educação do homem integral é incompatível com os princípios da sociedade burguesa, haja vista que, conforme o princípio de integração entre objetividade e subjetividade, “a lógica do capital, põe sempre mais obstáculos ao direito de uma educação integral e harmoniosa.” (TONET, 2009, p. 15).

Emancipação Política x Emancipação Humana

O conceito de cidadão na sociedade civil burguesa tem uma dimensão de universalidade, pois todos são livres para dispor de seus bens. Segundo Locke (1978), a primeira propriedade de que o homem dispõe é o seu próprio corpo que pode vendê-lo se assim quiser. Ora, com esta concepção, Locke justifica a venda da força de trabalho, pois todo trabalho é exercido individualmente pelo ser humano e se ele é capaz de dispor do trabalho que realizou com seu suor, significa dizer

que se o trabalhador é dono da sua pessoa, ele pode vender o fruto do seu trabalho sem que ninguém possa intervir na sua decisão, haja vista que se trata da decisão de uma pessoa livre.²

No estado burguês, o conceito de igualdade muda de paradigma em relação ao Antigo Regime, o qual relacionava a igualdade entre os homens com a filiação divina. No período moderno, igualdade é sinônimo de ascensão social pelo trabalho. O privilégio de pertencer à comunidade dos cidadãos não acontece pelo nascimento no seio de uma determinada linhagem, é uma conquista laboriosa, haja vista que, sob o ponto de vista do discurso burguês, a igualdade é um direito de todos, desde que haja esforço para ascender economicamente. Na perspectiva da liberdade de direitos da burguesia, pode-se compreender o conceito de cidadania no Estado burguês. Em função do poder econômico, a liberdade é um meio de justificar a exploração do trabalhador, porque se ele é livre, pode vender sua força de trabalho como um ato da vontade individual.³ Portanto, ser livre no Estado burguês, é ter o direito de comprar e vender, é ter iniciativa para a livre concorrência, e o Estado com suas leis, deve favorecer o gerenciamento da economia de mercado, que com os tributos garantem a sustentação da instituição política.

Assim sendo, no Estado moderno, a convivência com a classe trabalhadora é conflitiva, pois os direitos pelos quais

² Para que a economia de mercado capitalista funcione é preciso que todos sejam proprietários de mercadorias, mesmo que seja unicamente da mercadoria força-de-trabalho. E para que se possibilitem as trocas mercantis através de contratos livres é preciso que todos sejam sujeitos de direito “pessoas”, portadores de direitos e deveres (CORREA, p. 129, 2002).

³ Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele.[...] Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. (LOCKE, 1978, p. 45).



esta classe procura sua liberdade se dão na perspectiva dos direitos sociais que são limitados e as conquistas acontecem com muitas lutas. Conclui-se daí, que a cidadania burguesa não é sinal de liberdade para a solução do conflito de classes. Para que a sociedade caminhe rumo a uma verdadeira liberdade faz-se necessário a compreensão da liberdade como emancipação do ser humano.

Para assegurar ao trabalhador os direitos sociais, a imposição jurídica coloca limites na desigualdade social, mas isso não significa dizer que a desigualdade seja erradicada. A cidadania é apenas uma maneira de suavizar a escravidão assalariada. Contudo, embora esteja sempre vinculada à sociedade regida pelo capital, tem o seu valor no processo de autoconstrução do ser social. Nesta forma de participação o homem não é livre, porque a liberdade plena pressupõe outro nível de convivência social, que vai além da emancipação política na qual se configura o limite da cidadania.

A emancipação humana é a liberdade do indivíduo em sua totalidade, é a realização do homem que se constrói pela mediação do trabalho, superando a esfera do trabalho alienado para uma produção humana autêntica, na qual o homem se reconhece naquilo que faz. O trabalho não é apenas um meio de sobrevivência, mas um processo de realização do ser humano. Quando o homem se identifica com o que faz e vê no ato produtivo o resultado do esforço individual como uma obra sua, há uma realização plena de significado que dá ao trabalho uma característica eminentemente humana. Trata-se da construção histórica de uma base material, capaz de criar condições suficientes para satisfazer as necessidades de todos. Esta forma de sociabilidade tem como base o trabalho associado.

Emancipação humana é a garantia dos direitos fundamentais do ser humano como norma universal. A cidadania,

sendo uma concessão da burguesia para a classe trabalhadora, não ultrapassa a ordem do capital, e cidadania plena só é possível com a superação dos direitos individuais, para a universalização dos direitos como regra universal, o que é impossível acontecer na sociedade do capital, na qual os direitos e deveres estão condicionados à realidade econômica. Somente na perspectiva da universalidade é que pode existir a autêntica liberdade humana.

A emancipação humana é o processo de construção da sociedade para que ela esteja a serviço do homem. As necessidades continuarão a determinar o agir humano, no entanto, não serão determinadas pelo capital, porque serão necessidades verdadeiramente humanas. O advento da sociedade emancipada pressupõe uma ruptura com a propriedade privada, que é o resultado de uma liberdade sem limites. Não existindo leis para conter o avanço exagerado da aquisição de bens, a liberdade é privilégio de poucos, pois na relação de exploração do homem pelo homem, o trabalhador não tem condições de ser proprietário do seu próprio trabalho.

No processo da emancipação humana, a educação tem um papel fundamental, pois, para que o trabalhador possa chegar à sociedade emancipada, é preciso libertar-se da consciência alienada e se tornar consciente de que cabe a ele a construção da história. Todavia, não basta só ter consciência do seu papel de sujeito na transformação da sociedade, é importante que busque os recursos necessários para a efetivação do processo de emancipação social.

Quando se fala em educação como parceira da superação do processo de alienação, trata-se da educação livre do jugo da ideologia da sociedade do capital. Estando a serviço da formação humana, a educação deve formar o indivíduo para a responsabilidade social, de tal maneira que cada um

sinta-se responsável pelo desenvolvimento da sociedade, assumindo uma consciência coletiva da igualdade de direitos e oportunidades.

A emancipação humana é uma utopia que poderá vir a ser uma realidade, mas isto pressupõe o desenvolvimento do processo de tornar a humanidade livre; a lógica do capital não irá facilmente abrir mão das estruturas de poder que lhe dão suporte. Enquanto assim acontece, a educação emancipatória manifesta-se como um sonho, um ideal desejado.

Referências Bibliográficas

- CORREA, D. *A Construção da cidadania*. Ijuí, RS: Unijui, 2002.
- ENGELS, F. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Escala, [s/d.].
- LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o Governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- LESSA, S. *Mundo dos Homens Trabalho e Ser Social*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, L. *Ontologia do Ser Social*. Disponível em: www.ser-giolessa.com/BibliotecaLukacs.htm
- TONET, I. *Marxismo e Educação*. Disponível em: www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf. Maciá, 2009.
- _____. *A Educação numa Encruzilhada*. Disponível em: www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCruzilhada.pdf.

EDUCAÇÃO E SEUS PENSADORES: UMA REVISÃO SOBRE A EVOLUÇÃO ENTRE OS SÉCULOS

Cristine Brandenburg
Bruna Germana Nunes Mota
José Rogério Santana

Introdução

O presente artigo compõe-se por meio dos pensadores da educação que contribuíram no processo filosófico educacional ao longo dos séculos. Na primeira parte apresentamos algumas definições do que é educação e a filosofia. A segunda parte vai nos trazer quem são os filósofos da educação com o objetivo de conhecer e citar algumas das frases que influenciaram ao longo do tempo. Para isso, foi necessário utilizarmos como metodologia, a pesquisa bibliográfica e análise qualitativa baseada em Ludke & André, (1986) e Meihy & Holanda (2007), com práticas de leitura e construção textual coletiva que tiveram como embasamentos teóricos: Abbagnano (2007); Agostinho (2002); Arendt (1954); Arce (2013); Briza (2005); Cerisara (1990); Coll (1994); Comênio (1976); Comte (2003); Durkheim (2011); Faria (1975); Florestan (1975); Freinet (1969); Freire (2001); Gardner (1995); Gramsci (1968); Herbart (2003); Hernández (2000); Keim (2010); Mandela (1993); Manacorda (2007); Mello (2007); Neves (2006); Nietzsche (2008); Nóvoa (1991); Perrenoud (2000); Piaget (1964); Rousseau (1762); Roterdã (1978); Sakamoto (2012); Soëtard (1994); Stenhouse (1975); Teixeira (2000); Todorov (2009) e Veiga-Neto (2005).

Educação e a Filosofia

A educação é responsável pelo conhecimento e transmissão de saberes desde os primórdios das civilizações e como diz Nelson Mandela (1993), “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Sendo que é importante salientar que ela sempre esteve em processos de formação contínua. Podemos definir como um dos princípios básicos para educação no Brasil a própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas suas manifestações.

Para iniciar, verifica-se que o significado da palavra “educação” vem do latim “*educare*” ou “*educere*”. Provérbio: e, verbo “*ducare*”, “*ducere*”. Significa ato de educar; conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito. (FARIA, 1975).

Na concepção da filosofia, a educação é uma das definições da palavra “educação” sendo ela rica em significações. Segundo o *Dicionário de filosofia*, do filósofo italiano Nicola Abbagnano (2007, p.306-307):

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana

não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação.

A Filosofia vem da palavra grega, literalmente “amor à sabedoria” de acordo com a definição trazida pela Wikipédia. É o estudo de problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem. Ao abordar esses problemas, a filosofia se distingue da mitologia e da religião por sua ênfase em argumentos racionais; por outro lado, diferencia-se das pesquisas científicas por geralmente não recorrer a procedimentos empíricos em suas investigações. Entre seus métodos, estão a argumentação lógica, a análise conceptual, as experiências de pensamento e outros métodos *a priori*. Como definição na filosofia da própria contextualização da palavra filosofia, de acordo com Abbagnano, ela é muito complexa, com varias definições e disparados significados (2007, p. 442):

Dentre varias correntes a definição contida no Eutidemo de Platão: é o uso do saber em proveito do homem. Platão observa que de nada serviria a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não soubesse utilizar o ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade, e assim por diante. É necessário, portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber utilizar o que é feito, e esta ciência é a Filosofia. Segundo esse conceito, implica a posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível; uso desse conhecimento em beneficio do homem. Esses dois elementos recorrem frequentemente nas definições de Filosofias em épocas diversas e sob diferentes pontos de vista. São reconhecíveis, por exemplo, na definição de Descartes, segundo a qual “esta palavra significa o estudo da sabedoria, e por sabedoria não se entende somente a prudência nas coisas, mas um perfeito co-

nhecimento de todas as coisas que o homem pode conhecer, tanto para a conduta de sua vida quanto para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes.

Uma definição dentre muitas estudadas, mas otimizada em geral é que a filosofia consiste em pensar sobre o pensamento. E que ela está fortemente correlacionada à educação.

Os Filósofos da Educação

Tanto quanto a Filosofia é antiga, o pensamento educacional com seus primórdios se desdobra em várias correntes ao passar dos séculos. Segue abaixo um quadro onde podemos perceber quão grande é sua influência em seus pensadores.

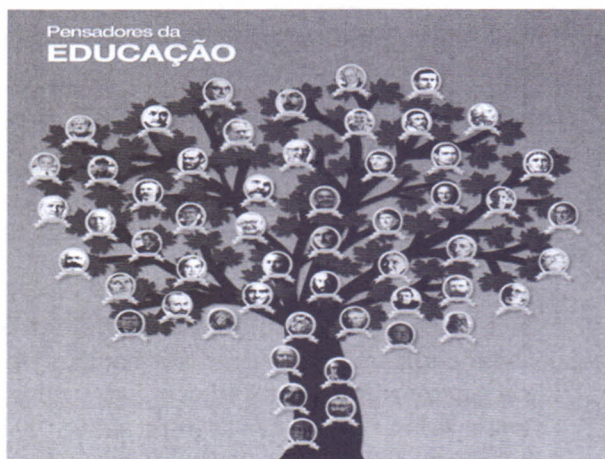


Foto 1 – Esquema em forma de árvore simbolizando “Os pensadores da Educação” Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/>

São vários os pensadores da educação e todos contribuíram nas diferentes correntes filosóficas com seus métodos, pensamentos, experiências dos quais podemos citar: Alexan-

der S. Neill, Antônio Gramsci, Anísio Teixeira, Anton Makarenko, Aristóteles, Augusto Comte, B.F. Skinner, Carl Rogers, Célestin Freinet, Comênio, Condercet, Donalt Winnicott, Edgar Morin, Édouard Claparède, Erasmo de Roterdã, Florestan Fernandes, Friedrich Froebel, Henri Wallon, Friedrich Nietzsche, Émilio Durkheim, Emília Ferreiro, Guy Brousseau, Hannah Arendt, Herbert Spencer, Howard Gardner, Jean Piaget, John Dewey, Jean Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, Karl Marx, Lawrence Stenhouse, Lev Vygotsky, Maria Montessori, John Locke, Martin Buber, Martinho Lutero, Michel de Montaigne, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Ovide Decroly, Paulo Freire, Roger Chartier, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Tzvetan Todorow, Philippe Perrenoud, Platão, Sócrates, César Coll Salvador, Fernando Hermandéz, Antônio Nóvoa e Bernardo Toro são os pensadores da educação citados pelo site Educar para Crescer da Editora Abril.

Há uma necessidade fundamental em reafirmar que todos estes filósofos contribuíram para a educação no seu espaço de tempo e influenciaram muitos destes após a sua morte. Alocamos algumas frases e pensamentos célebres destes grandes pensadores.

Antonio Gramsci viveu de 1892 a 1937, censurou a escola dita tradicional que separava o ensino para formar especialistas e dirigentes do que seria destinado à formação de operários (ensino profissional). Lutava por uma escola singular, crítica e criativa, que desenvolvesse tanto competências predominantemente intelectuais quanto manuais (técnicas), possibilitando a autonomia dos alunos. “A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.” (GRAMSCI, 1968).

De acordo com Anísio Teixeira, que viveu entre 1900 a 1971: “A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam” (TEIXEIRA, 2000). Por acreditar que a educação era a solução para acabar com as diferenças sociais, estabelecia e defendia a escola gratuita para todos.

Entretanto, Auguste Comte que nasceu em 1798 e faleceu em 1857 considerado por muitos estudiosos como pai do positivismo, que, de maneira global, esquematizou as ciências humanas, em que o valor supremo era a ordem e era fundamental que a sociedade aprendesse desde cedo a importância da disciplina, da obediência e da hierarquia, função primordial da escola (COMTE, 2003).

“Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos.” (CÉLESTIN, 1969). Célestin Freinet (1896 a 1966), adepto de uma pedagogia em os interesses dos alunos deveriam estar nos ambientes escolares com uma cooperação mútua de aluno para professor.

Sempre a natureza e a educação ao longo dos anos foram influenciadas uma pela outra, juntamente com questões religiosas. Comênio (1592-1670) defendia que pela educação o homem se prepararia para a vida eterna. Afirmava que, pela imitação da natureza, seria possível criar um método eficiente para ensinar “tudo a todos”. Também desenvolveu o método simultâneo (um professor para vários alunos), o calendário escolar e o livro didático (COMÊNIO, 1976).

Duas frases de Erasmo de Roterdã que viveu entre 1469 a 1536, deixaram sua marca na educação, uma delas “Ninguém pode escolher os próprios pais ou a pátria, mas cada um pode moldar sua personalidade pela educação” e a outra criticava o excesso de religiosidade. “Toda educação saudável é uma edu-

cação sem controle religioso”. Sendo que criticava a educação do seu tempo que era severa, acreditava que jogos e brincadeiras ajudavam no processo de aprendizagem e juntamente com a disciplina do corpo (ROTerdã, 1978).

Florestan Fernandes (1920 a 1995) analisava que a escola pública, leiga, gratuita, universal deveria ser um trâmite para reduzir as desigualdades sociais. Para ele, as ciências sociais deveriam contribuir para solucionar o impasse pelo qual, nas sociedades capitalistas, essas desigualdades se produzem e reproduzem.

A frase que ilustra este pensamento seria a de que “Hoje se trata mais concretamente de colocar o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora.” (FLORESTAN, 1975).

O criador do jardim de infância foi Friedrich Froebel que nasceu em 1782 e faleceu em 1852. Ponderava que o princípio da infância era uma fase de importância decisiva na formação humana e que, portanto, mereceria prestar atenção nesta fase. Para isto, as mulheres deveriam ser responsabilizadas pelo ponto de partida da educação da primeira infância (ARCE, 2002).

Friedrich Nietzsche nascido em 1844 e falecido em 1900 comentava que “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos” com isso ele recriminava o sistema escolar por ser um reforço da moral de massa de manobra: uniformizando o conhecimento e os próprios alunos, a instituição se curva às exigências externas do mercado e do Estado. Em lugar da massificação e do utilitarismo, propunha o aprimoramento individual e uma “Educação para a cultura.” (NIETZSCHE, 2008).

Uma colocação coletiva da educação, que tem como objetivo o bem social é defendida por Émile Durkheim, nascido em 1858 e tendo seu óbito em 1917. Com isso, à sociedade caberia originar quais as ideias e os sentimentos a transmitir

na criança para que se tornasse um cidadão ajustado. Como frases significativas podemos citar duas: “A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto” e “A sociedade e cada meio social particular determinam o ideal que a educação realiza.” (DURKHEIM, 2011).

Emilia Ferreiro nasceu em 1937, para educação brasileira se tornou uma espécie de menção e seu nome passou a ser unido ao construtivismo. As pesquisas de Emilia com ênfase ao estudo da alfabetização, deslocando o foco educativo dos processos de ensino para os de aprendizagem, dos métodos preconcebidos para a construção do saber na prática pedagógica, sendo ela discípula de Piaget. Frases “Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”; e “É preciso sermos enfáticos: a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.” (MELLO, 2007).

Em 1906 nasceu Hannah Arendt que faleceu no ano 1975, acreditava que educar é acolher as crianças em um mundo que existe antes de seu nascimento, mas que será renovado pelas novas gerações. Além disso, a educação deve contribuir para que as crianças desenvolvam sua singularidade com isso dizia que “O conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa.” (ARENDR, 1954).

Segundo Howard Gardner que surgiu em 1943 e defende que as inteligências são potenciais para processar informação que o ser humano vai ou não ativar, dependendo dos valores e crenças de uma cultura, das oportunidades de aprendizagens e das experiências. Acreditava que “Todos os indivíduos têm potencial para ser criativos, mas só serão se quiserem.” (GARDNER, 1995).

O precursor da teoria da epistemologia genética foi Jean Piaget (1896-1980), defendia uma teoria em que o conhecimento centrado no desenvolvimento natural da criança. Conforme ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. “Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo” e

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola. (PIAGET e SZEMINSKA, 1964).

Quando se trata em defender que o homem é produto do meio em que vive, Jean-Jacques Rousseau que viveu entre 1712 a 1778 defendeu que as instituições educativas corrompem o homem e tiram-lhe a liberdade. Para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade e à capacidade de julgar. Deixou pensamentos como “A instrução das crianças é um ofício em que é necessário saber perder tempo, a fim de ganhá-lo”; e “Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar.” (ROUSSEAU, 1972; CERISARA,1990).

A pedagogia como ciência sendo ela organizada, abrangente e sistemática foi conceituada por Johann Friedrich Herbart que nasceu no ano de 1776 e faleceu no ano de 1841. Fundamentada pela composição teórica se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, por seu caráter científico e por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Com suas ideias de que “A pedagogia mostra os fins da educação; a psicologia, o caminho, os meios e os obstáculos”;

“Virtude é o nome que convém ao objetivo pedagógico em sua totalidade. É a ideia da liberdade interior convertida em realidade permanente numa pessoa.” (HERBART, 2003).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 a 1827) influenciou o método indutivo de ensino, que assume um aspecto indutivo, partindo do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Sendo respeitado como o pai da pedagogia moderna. Seu estudo inspirou Froebel e Herbart. “A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim, de ação. É atividade.” (SOËTARD, 1994).

Um dos maiores críticos de ideologias burguesas era Karl Marx (1818 a 1883) que mencionava que a educação era integral e deveria ser destinada a todas as crianças, jovens sem distinção de classe social, possibilitando-lhes conhecer tanto as ciências quanto as atividades produtivas. “A união entre trabalho, instrução intelectual, exercício físico e treino politécnico elevará a classe operária.” (MANACORDA, 2007).

Como um estudioso Lawrence Stenhouse (1926 a 1982) aplicou ao estudo do currículo escolar. Defendia que um currículo de boa qualidade estava amarrado ao desempenho dos professores assumirem uma postura investigativa, examinando suas próprias práticas educativas de forma crítica. Sendo que a sala de aula giraria, assim, como um laboratório no qual a comunidade científica seria composta por professores. “O pesquisador da educação e o docente devem compartilhar a mesma linguagem.” (STENHOUSE, 1975).

No parâmetro social temos uns dos estudiosos Lev Vygotsky que viveu entre 1896 a 1934, e defendia que a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser intercedida. Neste contexto, o papel da escola é orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir do que já sabe, constituindo uma ação colaborativa en-

tre o educador e o aluno. “O saber que não vem da experiência não é realmente saber.” (NEVES e DAMIANI, 2006).

Martinho Lutero (1483 a 1546) um construtor da ética social, interventor do tradicional monopólio da Igreja Católica sobre a educação escolar, defendeu a institucionalização do Estado como o responsável pelo ensino. Ou seja, a educação seria para todos, independentemente do gênero e classe social, embora tivesse objetivos diferentes para os distintos grupos sociais. “Quando a escola progride tudo progride.” (KEIM, 2010).

Dentre as problemáticas educacionais Michel Foucault (1926-1984) por meio de uma análise histórica inovadora, o autor Veiga-Neto (2005) aponta o filósofo Foucault como aquele que melhor captou a forma como saber e poder se articularam a partir do século XVI, dando origem à Modernidade e ao sujeito moderno. Comentava que a escola é uma das “instituições de sequestro”, como o hospital, o quartel e a prisão. Espaços que moldam o pensamento e conduta do homem. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (VEIGA-NETO, 2005).

Paulo Freire nasceu em 1921 e faleceu em 1997, defendeu que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Em outras palavras, significa que a educação deveria se dar num processo dialógico que possibilitasse o desenvolvimento da consciência crítica para a formação da personalidade democrática. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também é educado.” (FREIRE, 2001).

Santo Agostinho (354 a 430) com sua proposta de formação do cristão delineia a educação da transição da Antigui-

dade para a Idade Média, contextualizando que a tradição antiga, grega, romana e helenística, sob a ótica do cristianismo. Ponderava o saber como o caminho para a compreensão da palavra sagrada. Por isso, os estudos teriam como finalidade o acesso à verdade expressa no texto bíblico. “Não se aprende pelas palavras, que repercutem exteriormente, mas pela verdade, que ensina interiormente.” (AGOSTINHO, 2002).

A expressão “Literatura não é teoria, é paixão” defendida pelo filósofo e linguista Tzvetan Todorov nascido em 1939. Todorov considera que os livros acumulam a sabedoria que os povos adquiriram ao longo dos séculos. Incentivador do fomento a leitura, para ele, os professores devem incentivar o acesso direto às obras literárias em vez de ensinar literatura por meio de resumos e classificações (TODOROV, 2009).

Philippe Perrenoud nasceu em 1955, é autor do livro *As dez novas competências para ensinar*. De acordo com Perrenoud, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações que muitas vezes vão exigir um esforço que alguns anos atrás não seria necessário, mas que na atualidade pode extrapolar as expectativas do professor. Entre elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho e trabalhar em equipe. Também trata dos temas: avaliação, pedagogia diferenciada e formação (PERRENOUD, 2000).

Na história, o primeiro pedagogo foi o filósofo Platão nasceu por volta de 427 a.C. e morreu por volta de 347 a.C., por ter concebido um plano geral de educação e disciplina para a juventude de seu tempo e por tê-lo integrado a uma dimensão ética e política. O objetivo final da educação, para o filósofo, era a formação do homem moral, vivendo em um Estado justo. “Ao longo dos anos, os antigos encontraram uma

boa receita para a educação: ginástica para o corpo e música para a alma” (SAKAMOTO,2012).

Um dos filósofos que influenciaram a educação baseava na ideia em que só voltando-se para si mesmo o homem chega à sabedoria e se realiza como pessoa. Sócrates, que viveu entre 469a.C a 399 a.C, orientado por um oráculo que lhe teria dito: “conhece-te a ti mesmo”, usava o diálogo para “parir” as ideias de seus interlocutores a respeito de temas como a virtude e o amor. Acreditava que nada sabia, e que o verdadeiro saber é o autoconhecimento. “É sábio o homem que pôs em si tudo que leva à felicidade ou dela se aproxima.” (BRIZA, 2005).

A educação sofreu no seu processo de aprendizagem influencia do filósofo César Coll Salvador, nascido em 1950, que com seus estudos têm como princípio uma concepção construtivista de orientação sociocultural. Para ele, os conteúdos escolares que possuem relação com a vida do aluno são mais facilmente aprendidos. Salienta que o importante é aquilo que o aluno, efetivamente, aprende, e não o conteúdo transmitido pelo professor. “Para que a criança atinja os objetivos finais de cada unidade didática, temos antes de identificar os fatos, conceitos e princípios que serão propostos.” (COLL, 1994).

Fernando Hernández nasceu em 1952, defende que a organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com desempenho ligado entre alunos e professores. Tendo como base a observação que as diferentes etapas e atividades que compõem um projeto ajudam os estudantes a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. “Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto.” (HERNÁNDEZ, 2000).

Hoje em dia os filósofos dizem que o desafio dos profissionais da área da educação é manterem-se atualizados so-

bre as novas metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. António Nóvoa, que nasceu em 1955, sustenta que “O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (NÓVOA, 1991).

Considerações Finais

Neste capítulo procuramos analisar alguns filósofos e pensadores da educação, sendo que muitas foram as contribuições destes homens e mulheres pelos séculos, transformando a educação em um processo contínuo de transformação e transmissão de conhecimento influenciando a sociedade. Ou seja, promover a educação; transmitir conhecimentos; ensinar condições para o educando mudar para melhor.

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Edição revista e Ampliada. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Santo. *A Doutrina Cristã*. Traduzido por: Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Ed. Perspectiva, 1954.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n. 20, pp. 107-120. ISSN 1413-2478. Acesso em: 20 de novembro de 2013.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRIZA, Lucita. O mestre que desafiou o homem a se conhecer. *Revista Nova Escola*, edição n 179, 2005.

- CERISARA, Ana Beatriz. *Rousseau A Educação na Infância*. Ed. Scipione, 1990.
- COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre. ARTMED, 1994.
- COMÊNIO, J. Amós. *Didática magna*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- COMTE, Augusto. *Augusto Comte e o Positivismo*. João Ribeiro Jr., Ed. Edicamp, 2003.
- Durkheim, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-português*. São Paulo: Editora Fename, 1975.
- FLORESTAN, Fernandes. *A Revolução Burguesa*. Zahar Editores, 1975.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. Ed. Martins Fontes, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed, São Paulo, Cortez, 2001.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Dirigentes e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KEIM, Ernesto Jacob. A educação e a revolução social de Martinho Lutero. 220 *Ecco S Rev. Cient.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 219-237, jan./jun. 2010.
- MANDELA, Nelson citado em “*A Moral Emergency: Breaking the Cycle of Child Sexual Abuse*”- Página 66, Jade Christine Angelica – Rowman & Littlefield, 1993, ISBN 1556126174, 9781556126178 – 169 páginas.

- MANACORDA, Mario A. Marx e a Pedagogia Moderna. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. *Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Publicado em: março 2007. Acesso em: 13 nov. 2013.
- NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Florianiana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNI revista*, v. 1, n° 2, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da moral. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Ed. Porto, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Tradução de C.M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Ed. Martins Fontes, 1762.
- ROTTERDÃ, Erasmo de. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta. Platão como origem do totalitarismo. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*. v. 5, n 5, ano 5, Março 2012.
- SOËTARD, Michel. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). *Revisão Trimestral da Educação Comparada*, Paris, UNESCO: Bureau Internacional de Educação), v. XXIV, n. 1/2, 1994.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à Filosofia da Educação. A escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

_____. <http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

_____. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia>. Acesso em: 21 de novembro de 2013.

DA REFLEXÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ARRANJOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

José Maclecio de Sousa

Introdução

As pesquisas em educação pela amplitude do tema e pelas diferentes teorias (co)existentes (tanto complementares como também em intensa disputa epistêmico-ideológica) revelam matrizes de análises diversas, permitindo compreender a educação nos seus diferentes intentos e (a)diversidades.

Uma vez construídas e aprofundadas, as matrizes teóricas da Educação não engessam o processo de pesquisa, à medida que a Ciência renova o seu Estatuto, abrangendo demandas contemporâneas que ensejam estudos para além das análises reducionistas que enquadram a realidade educacional, por exemplo, em um circuito de explicações engessadas, visando retirar o caráter dinâmico próprio das relações sociais para dar conta da “totalidade” de eventos que circundam um dado fenômeno. Os estudos em educação, também, no intento de abrigar a complexidade, como paradigma emergente, não deve se esvair em esquemas explicativos intermitentes, cuja provisoriedade teórica é concebida de maneira tão líquida que a relatividade se expande, corroendo a relevância teórica de um estudo.

Essa compreensão permite dar plasticidade suficiente ao processo de pesquisa para que seja possível costurar, de modo consistente, um fazer metodológico através do diálogo. Nesse caso, optamos por aproximar as contribuições de Pierre Bourdieu e de Paulo Freire. Posto que Bourdieu e Freire aparecem tradicionalmente em vertentes ou versões da literatura

da educação brasileira não como pares possíveis, predominando as suas antíteses (de uma lado um crítico-reprodutivista, de outro um educador crítico popular). De outro modo, propomos uma relação conceitual.

Para a relação conceitual, a plasticidade relativa, vale lembrar, não é relativista. Identifica nesses autores, no encontro de suas principais categorias de análises, complementariedades que contribuem na compreensão de aspectos da educação ambiental.

O Encontro Possível

A maneira pela qual foi realizado o encontro desses autores, entre a suas teorias, envolve relacionamentos conceituais que reescrevem seus contributos de maneira contextualizada e dialógica. Tanto considera o legado de suas obras, apreendendo conceitos de base em si, como o inscreve na ordem de estudos contextualizados, como os que realizamos na busca de compreender fenômenos e ambientes do campo da educação ambiental.

Dessa maneira, estabelecemos conexões que transpõem a mera revisão bibliográfica, aproximando Bourdieu a Freire no sentido metodológico de uma análise, ampliando o poder analítico presente em suas obras, quando entre eles, por exemplo, estabelecemos um cabedal teórico que reúne autorias diversas que dialogam com profundidade sobre uma realidade e tema latentes.

Quando pesquisamos a formação de estudantes em educação ambiental na Universidade¹, percebemos em Pierre

¹ Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFC, com o título de “Formação de educadores na UFC: habitats para a educação ambiental”.

Bourdieu (2007) reflexões de ordem estrutural que dispõem os sistemas simbólicos de poder numa reflexão panorâmica de como a educação tende a manter o status de quem, por meio do capital cultural acumulado, contribui na conservação das relações e de suas forças subjacentes. Em contraposição, não se nega a força contrária, que perturba a ordem estabelecida, à medida que acumula poder simbólico, traduz a constituição de novos habitus. Nesse viés, a ordem contracultural da educação ambiental se estabelece.

O movimento ecológico tem [...] raízes histórico-culturais. Talvez nenhum outro movimento social tenha levado tão a fundo essa ideia, na verdade essa prática, de questionamento das condições presentes de vida. Sob a chancela do movimento ecológico, veremos o desenvolvimento de lutas em torno de questões as mais diversas: extinção de espécies, desmatamento, uso de agrotóxicos, urbanização desenfreada, explosão demográfica, poluição do ar e da água, contaminação de alimentos, erosão dos solos, diminuição das terras agricultáveis pela construção de grandes barragens, ameaça nuclear, guerra bacteriológica, corrida armamentista, tecnologias que afirmam a concentração do poder, entre outras. (GONÇALVES, 2006, p. 12).

Assim, na interface das contradições, tanto dos domínios científicos quanto da vida em sociedade, a questão ambiental emerge como um campo de disputas simbólicas.

A questão ambiental na verdade diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Nela estão implicadas as relações sociais e as complexas relações entre o mundo físico-químico e orgânico. **Nenhuma área de conhecimento específico tem competência para decidir sobre ela, embora muitos tenham o que dizer.** A não ser que se acredite que cabe aos cientistas e técnicos decidir sobre o devir da sociedade. Por esse caminho a senda está aberta em direção ao totalitarismo

se se [sic] entende o conhecimento técnico-científico como o racional absoluto: se alguém discorda dessa racionalidade é tido como irracional e por aí se produz **simbolicamente** e politicamente o louco. A questão ambiental é assim mais que urn **campo** interdisciplinar pois nela se entrecruzam: o conhecimento técnico-científico, o de normas e valores e estético-cultural regidos por razões diferenciadas, porém não dicotômicas. Ela requer urn campo de comunicação inter-subjetiva não viciado e não manipulável para se fazer de modo efetivamente racional. Ela requer também, ou fundamentalmente, democracia. (GONÇALVES, 2006, p. 14. Grifos nossos).

O encontro conceitual entre Bourdieu e Freire, ocorreu numa trama tecida através de pressupostos dialógicos (FREIRE, 2006). Assim, constituindo-se nas possibilidades de diferentes saberes e linguagens, que embora aparentem intensas distinções, possam ressignificar-se quando elaboram saberes parceiros (FIGUEIREDO, 2003), o que potencializa formatações e conteúdos novos, recriando a práxis educativa. Com essa compreensão, o sentido deste estudo pauta propostas que possam desvelar para além dos arremedos conceituais.

Em Freire (1992), o campo de disputa simbólica que envolve a educação ambiental, além de apontar um campo de forças, depreendido a partir de Pierre Bourdieu, encontra potencialidades nos engajamentos e nos relacionamentos dialógicos. Neles, a percepção contributiva aparece como estruturante. Nessa perspectiva, a inovação educativa que o ambiental transporta, não pode sucumbir à cultura arraigada na dominação e na reprodução das injustiças socioambientais. Assim, os encontros possíveis, que transformados em convivência, podem tecer novas relações entre os sujeitos da história, mudando o rumo da história do grupo. Convivência dialógica, em que:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico não é invadir, não é manipular, é não slonganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” [...] **o diálogo é o encontro amoroso** dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos [...] Este **encontro amoroso não pode ser, por isto, mesmo, um encontro de inconciliáveis.** (FREIRE, 2006, p. 28, grifos nossos).

Projetar a proposta do estudo em questão, a partir da dialógica freireana, refletida em sua dimensão ambiental, significa reconhecer a diversidade e adversidades porque passam as experiências de educação ambiental, quando se consolidam através de atividades em seus cotidianos, e que fazem surgir identidades variadas, contidas e desenvolvidas pelo conjunto de classificações, denominações, formuladoras de concepções diferentes de educação ambiental, apresentando vocábulos e sentidos identitários heterogêneos (LAYRARGUES, 2004). Entendimento necessário para a percepção contributiva que cada abordagem proporciona e o que advém de seu dever.

A perspectiva do estudo reflexivo e dialógico permite ainda desvelar contradições que possam figurar nos processos de educação ambiental, e, como tais, emergem como conteúdos resignificadores das práticas. Pois, o campo da educação ambiental participa, desde sua origem, alinhado a movimentos contraculturais.

Das Teorias, o Encontro em Bourdieu

Consideramos as contribuições teóricas de Bourdieu (2004) quando compreende que as relações de lutas simbólicas nas produções culturais conformam campos de forças. Para o autor, “Todo o campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (2004, p. 22). Tal conceito se aplica ao panorama em que trabalhamos.

Em primeiro lugar, porque, a educação ambiental emerge como partícipe de um movimento contracultural, no qual “A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer, explicita uma crise da cultura ocidental.” (GRUN, 1996, p. 21). Tal argumento evidencia a composição de um campo, como visto em Bourdieu (2004), pois demonstra tensões provocadas por relações simbólicas de poder. Assim vemos: “a educação se vê forçada a fazer”. Esta reflexão relaciona de um lado uma educação historicamente estruturada na inexistência do componente ambiental – “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna”. (GRUN, 1996, p.21) – de outro, expõe o movimento de estruturação nessa estrutura, reivindicando que tal dimensão passe a existir nela, transformando-a.

Nessa dialética, à medida que se aperfeiçoam as estratégias de entrada, em confronto e demandando a transformação da estrutura de sua inexistência, as estratégias de conservação tendem a refrear o desmonte que esse movimento requer do estado mantido das coisas, havendo a disputa. Das palavras de Carvalho (2004, p.124), identificamos a “hibridéz da educação ambiental” versus a “retidão disciplinar”, que em nossas interpretações correspondem respectivamente ao capital sim-

bólico transformador versus o capital simbólico preestabelecido conservador. Isso caracteriza o padrão de campo de forças, onde:

O capital simbólico é um crédito, é um poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo. (BOURDIEU, 2004, p. 166).

Por isso, não à toa lidamos com diversas adjetivações de educação ambiental. Para cada adjetivação emergente, há em si e em relação a outras, um capital simbólico que a define e a consolida, com seus respectivos agentes de produção e reprodução.

Re-nomear completamente o vocábulo composto pelo substantivo Educação e adjetivo Ambiental (como por exemplo, com a Ecopedagogia) ou designar uma outra qualidade nele, mesmo que para enfatizar uma característica já presente, embora ainda pouco expressiva entre os educadores ambientais (como por exemplo, a Educação Ambiental Crítica, que evidencia os vínculos existentes entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental), pode significar dois movimentos simultâneos mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente sejam bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 8).

Assim sendo, o sentido reconstruído percebe no registro das experiências, os esquemas de percepção atinentes a uma gênese social, o “habitus” delas depreendido, pois:

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Todavia, sem solidificar as contribuições e sem torná-las impenetráveis explicadoras da realidade pesquisada, não se pretende as intenções de esgotamento, acusação ou rotulações. As informações que alcançamos, revelam-se historicamente situadas e apontam para possíveis (des)caminhos das práticas de educação ambiental.

Portanto, refletimos sobre a disposição dos agentes no mundo social – mas, não simplesmente a posição como uma determinação. Local fixo e acabado em que se encontram, ou que naturalmente pela força do destino irão se encontrar, tornando a realidade social manipulável e previsível. Mas, o “habitus”, um posicionamento e uma disposição em relação aos condicionantes sociais dos agentes, que por sua vez, em relação a um dado campo, se inclinam para a sua manutenção ou transformação, sendo, pois, composto por lutas simbólicas de poder, que envolvem tanto a “pluralidade potencial das estruturações possíveis” – o que “comporta uma parcela de indeterminação e fluidez, e, ao mesmo tempo certo grau de elasticidade.” (BOURDIEU, 2004, p.161) – quanto os “capitais simbólicos” que conformam os grupos, a partir dos agentes.

Das Teorias, o Encontro em Paulo Freire

Com a perspectiva freireana, remetemos ao empoderamento dos sujeitos em relação aos conflitos que lhes tocam, de que participam, e, que, por conseguinte, podem atuar na busca por resolvê-los, protagonizando os mesmos. Mas, a condição de protagonistas, direta ou indiretamente em relação a questão ambiental, demanda e demarca padrões de relações sociais diferentes das do quadro de dominação social existente. O que se defronta aos pressupostos oportunizados pela educação libertadora.

A educação libertadora opõe-se à dominação pela iluminação da realidade, mostrando o que ela realmente é – uma cultura de dominação onde as pessoas têm o poder de enfrentar a manipulação. Isto estimula as pessoas a saberem o que é escondido de nós e de que modo nós cooperamos na negação da nossa própria liberdade. (FREIRE, 1986, p. 206).

Assim, a inserção do ambiental na educação segue, inevitavelmente, acompanhada pelas contradições da própria sociedade, de onde as disputas simbólicas produzem diversos efeitos dissonantes. Muitos ruídos podem ser observados no que diz respeito à educação ambiental. De onde a fuga ou a eliminação do outro não faz dos conflitos, mobilizadores de mudanças coletivas. Contudo, numa perspectiva de superação, a inovação educativa que o ambiental transporta não pode sucumbir à cultura arraigada na dominação e na reprodução das injustiças socioambientais.

Nessa direção, as contribuições de Paulo Freire para a educação ambiental tecem novas relações entre os sujeitos da história mudando o rumo da história vivida pelo grupo. Pois, o encontro com as Teorias de Freire, fortalece princípios no-

vos de convivência ambiental, em que a convivência pede que os ruídos entre os sujeitos sejam reordenados através dos diálogos, que no sentido freireano assume a feitura da dialógica:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico não é invadir, não é manipular, é não slonganizar [sic]. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” [...] **o diálogo é o encontro amoroso** dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos [...] Este **encontro amoroso não pode ser, por isto, mesmo, um encontro de inconciliáveis**. (FREIRE, 2006, p. 28, grifos nossos).

Por isso, no tocante a educação ambiental:

É preciso compreender que mais que ciência, as políticas públicas em EA podem ser construídas através de inúmeras vozes [...]. Isso implica dizer que nada assevera que a questão ecologista esteja assegurada por uma minoria militante, e que nossa luta política está longe de estar finalizada. Ainda que na árdua tarefa, não é preciso abandonar a esperança, nem a poesia para se combater o apartheid étnico, o fanatismo religioso, ou a dominação da indústria bélica, mesmo que certas ideologias do capital mostrem que a luta esteja perdida antes mesmo de se começar a proteger a Terra. (SATO, 2006, p. 94).

Através do diálogo, do amor e da esperança na convivência humana, se estabelece o encontro com Paulo Freire na Perspectiva Eco-relacional (FIGUEIREDO, 2003), de onde:

[...] pensando nos termos de multidimensionalidade do humano, é que propomos a “amorização” como

liame, integrando esses elos. O eco-relacional significa, essencialmente, respeito e reconhecimento do direito e da importância do outro ser um autêntico outro. (FIGUEIREDO, 2003, p. 50).

Sato (2006) em um de seus escritos, também reverbera a importância desse contributo:

Ciências e poesias necessitam romper com a dicotomia do espírito e da matéria, permitindo que os sujeitos da Educação Ambiental (EA) pensem com os corações, ou seja, permitam unificar a racionalidade na sensação, oferecendo simultaneamente, o estranhamento ao lado do maravilhamento [...]. Na combustão da chama que acende e apaga os diversos campos de saberes da EA, é preciso evocar a educadora ou o educador ambiental em sua nudez, no ímpeto do silêncio ou do vanguardismo, sem se deixar dividir pela grosseira dualidade filosófica do sujeito e objeto – na ruptura do individualismo à construção do coletivismo. A dominação do capital, a crise do petróleo, as corrupções em todos os níveis, a escassez da água, a miséria e a pobreza não estão em esconderijos – saem das cavernas e estão explicitamente apresentados. (SATO, 2006, p. 92-95).

Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 48) não somos determinados. “É exatamente por isso que, ao lado da tarefa “reprodutora” que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalisticamente cruzar os braços”. Por isso, das representações inquietantes, os passos a mais, no sentido de fortalecer os processos de transformação da realidade ambiental, dos quais nos sentimos participantes, são: o da “criatividade”, permitindo surgir novas referências e metodologias; o da “participação ampliada”, possibilitando adesão e apropriação da temática, dando a ela, a devida visibilidade; e o do “convite”, permitindo as mediações e a continuidade

do processo para grupos diversificados, em seus respectivos lugares de convivência. Assim sendo:

Com a dialógica, torna-se possível uma ruptura com uma lógica que gruda o sujeito ao concreto, de tal modo que não permite abstrações para deslumbrar-se diante do mundo de possibilidades e perceber que a pedra no caminho não é obstáculo intransponível, mas um trampolim. Por outro lado, possibilita romper com a semiotização associada à ênfase nos imaginários midiáticos, mundo digitalizado, elimina a idéia da representação como pura realidade. Re-inverte esse processo que consolida o conceito, o abstrato, as palavras ocas como o real, na busca do concreto pensado, da ação refletida, da palavra carregada de vida, das narrativas, dos causos, das metáforas como portadoras de vivências ricas do mundo dos sujeitos críticos, atuantes e eco-relacionados. Retoma-se, dessa maneira, a relevância das relações contextualizadas e conscientes, dos vínculos essenciais que se pautam na solidariedade, no reconhecimento do contexto imediato e na relevância do outro na constituição de sua ascensão humana e democrática. (FIGUEIREDO, 2003, p. 14).

Desse modo, a superação dos conflitos persiste como meta/trabalho, que envolve muitas mãos e não se encerra nas palavras tingidas destas folhas. Mas, através delas, são como expressões que convidam à produção de saberes parceiros, dos quais:

Seres distintos se encontram no encontro dialógico; seres que se reconhecem em suas ricas e enriquecedoras diferenças; entrelaçam saberes e tecem novos saberes de interface, de fronteira, saberes sem dono, saber compartilhado e por isto mesmo saber parceiro. Este saber rompe com a lógica impositiva de uma única episteme, de uma hierarquização de saberes e conhecimentos, pois que democratiza a gestação do conhecimento e reconhece a diversidade como o que habilita gerar informação, conhecimento e sabedoria. (FIGUEIREDO, 2010, p. 20).

Considerações Finais

O aporte teórico-metodológico de uma pesquisa contribui no estabelecimento e estruturação do percurso de estudo pretendido, legitimando critérios e ampliando a capacidade de análise do/a cientista social/educacional. No que se refere ao campo da Educação, cuja Seara de matrizes apresenta múltiplas categorias de base, a fundamentação do trabalho exige apropriação do legado dos teóricos para a compreensão das versões históricas de como se constituíram os sistemas educacionais e suas implicações ideológicas, também no como se legitimam ou permanecem as estruturas simbólicas vigentes e suas resultantes políticas.

Não se deve enquadrar o campo estudado, concebendo as matrizes teóricas como grades aprisionadoras da interpretação da realidade. São lentes, bússolas, que indicam ou desvelam versões dos fenômenos com grande profundidade, sendo capazes de transitarem por pesquisas para além do tempo em que se originaram.

A validação científica de uma dada obra em um processo de análise abriga variáveis, que envolve desde o modo como se concebe o que venha a ser Ciência, e, que constitui o papel do/a cientista diante dos desafios socioambientais que o refere, como também as singularidades do tema/problema/recorte estudado, além, do paradigma fundante.

Nesse sentido, optamos por estudos de ordem conceitual com diversidade teórico-metodológica que seja capaz de refletir a questão da educação ambiental de maneira qualificada. Nesse intento, percebemos como relevante as aproximações dialógicas/teóricas/científicas entre as contribuições de Pierre Bourdieu e Paulo Freire, com uso de outros referenciais a fim de persistir na construção do aporte teórico-metodológico no processo de fazer Ciência da Educação.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004
- _____. *O poder simbólico*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. O problema é a questão. In: Figueiredo, João B. A.; Silva, Maria Eleni Henrique da. (Org.). *Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: Reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2009.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica*. Fortaleza: UECE, 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *A dialogicidade de Paulo Freire na educação ambiental dialógica*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/A%20DIALOGICIDADE%20DE%20PAULO%20FREIRE%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DIAL%20GICA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional*. In: <<http://www.entrelugares.ufc.br/artigos/joao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – CE (Brasil)*. Tese. São Carlos: UFSCar, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos de meio ambiente*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GRUN, Mauro. *Ética e educação ambiental: A conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. *Educação: Teoria e Prática*, v. 9, n. 16, jan.-jun.-2001 e n. 17, jul.-dez - 2001.

SATO, Michèle. Isto não é um texto. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 40. Madri, 2006.

O CAPITALISMO E A CRÍTICA À ECONOMIA POLÍTICA EM MARX: UM RESGATE DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO CEARÁ

*Virginia Márcia Assunção Viana
Flávio Gondim Viana*

Introdução

O processo de industrialização e do modo de produção capitalista em sua dinâmica histórica e na crítica marxista norteia as análises deste artigo no sentido de investigarmos a relação e interferências da expansão da indústria no desenvolvimento social e econômico das cidades.

Em princípio, entendemos haver uma dinâmica histórica que marca a manutenção e/ou redefinição das estratégias do trabalho e do modo de produção. Portanto, a transformação do trabalho manual com base no ofício para o trabalho industrial com a criação da manufatura, através da mudança do feudalismo para o capitalismo, e as alterações no modo de produção fordista para o taylorista, tem motivações econômicas, sociais e políticas que vão para além de mudanças focais das técnicas e estruturas de trabalho.

De acordo com Castells (1983), para saber mais sobre as questões que se relacionam às cidades, basta analisar em que estágio estão os modos de produção adotados por seus habitantes. A dimensão cultural como destaca Santos (1999), por exemplo, sinaliza o resultado da atividade dos homens sobre o seu espaço, onde se reproduzem formas diferenciadas de forças produtivas concretas concebidas através do conhecimento.

De toda forma, é consenso que o desenvolvimento da industrialização foi e, ainda é, determinado pelo dinamismo do capitalismo. Desencaixá-lo da ordenação urbana e social é

impossível. Mesmo que a necessidade de acúmulo de capital, a ampliação de mercado e as conquistas tecnológicas se distanciem de contextos locais de interação, o processo industrial, inclusive a desindustrialização, continua influenciando o desenvolvimento das atividades capitalistas no espaço urbano.

A partir destas considerações, apresentamos este artigo com o objetivo de contribuir com argumentos que organizem as ideias sobre o modo de produção capitalista e suas características em torno da relação industrialização/desenvolvimento, os debates na questão urbana e no contexto da sociedade capitalista brasileira, em especial no Ceará. A proposta busca, também, desmistificar a concepção da industrialização e o projeto de modernidade como único caminho possível ao desenvolvimento e garantia de melhores condições de sociabilidade.

A perspectiva crítica de Marx, no texto “Introdução à Crítica da Economia Política”, fundamenta as discussões deste artigo, pois regata a atualidade das análises marxistas sobre as categorias econômicas (dinheiro, mercadoria, salário...) através da sugestão do método da teoria crítica, que subsidia o entendimento sobre o capital em toda sua dinâmica histórica, social, econômica e política, em especial, no contexto da industrialização, seja com o modo de produção fordista, taylorista ou de acumulação flexível.

A história da industrialização no Brasil como economia dependente e a experiência fabril do Ceará é pautada neste texto apresentando-a, desde o início, como submetida às regras do capital mundial. A princípio, com as atividades da pecuária, do plantio de algodão, mamona, oiticica e a instalação de maquinário para extração de óleos, indo além com as fábricas de calçados, de tecidos e indústrias têxteis e, atualmente, em diversos ramos de produção e serviços, que estejam em sintonia com as necessidades do mercado capitalista mundial.

O Processo Histórico da Industrialização no Contexto de Expansão do Capitalismo

O impulso industrial é uma das principais causas do desenvolvimento.
(FURTADO, 1962. p. 52).

A expansão do capitalismo é marcada por uma história de contradições e antagonismos entre as classes sociais, burguesia e proletariado, que vai se ajustando às suas condições concretas de sobrevivência de acordo com seus interesses. O processo da industrialização, como um momento de reprodução do capitalismo, surge num contexto de afirmação da burguesia como classe dominante, detentora dos meios de produção, ao mesmo tempo em que agudiza as desigualdades sociais provocadas, principalmente, pela exploração do trabalho humano.

Do ponto de vista histórico, a industrialização moderna iniciou-se na Inglaterra, no século XVIII, passou pela Europa e espalhou-se pelo mundo afora. As primeiras indústrias precisavam estar próximas das suas matrizes energéticas à base de carvão mineral com minas fora do perímetro das cidades. A partir do uso dos trens de ferro, as indústrias passaram a se localizar nos grandes centros urbanos facilitando o uso da mão de obra, que estava na cidade, e o comércio dos produtos no mercado consumidor.

A indústria fundamentava-se conceitualmente como o processo de transformação de algum material bruto em outro manufaturado através do uso dos meios tecnológicos. Desde as cidades pré-industriais já eram perceptíveis as grandes transformações na estrutura das cidades em virtude dos processos de trabalho. Se antes, dentro do modelo medieval de cidade, a casa era ao mesmo tempo moradia e lugar de trabalho, com a industrialização ocorre a separação dos espaços de residência



e de trabalho. As mudanças e evolução fizeram surgir novos setores – zonas industriais, bairros fabris e favelas –, e, ainda, inovações nos transportes e nas regras do mercado imobiliário, mudança de hábitos da população e nas relações de vizinhança, poluição, aumento da criminalidade etc.

Desde as raízes do capitalismo o antagonismo entre as classes sociais – burguesia e proletariado – é ideologicamente escamoteado, sendo a luta de classes identificada como um fenômeno natural, irreversível e necessário para o desenvolvimento e progresso do sistema capitalista, inclusive no sentido de se aperfeiçoar e conter suas “distorções”. Assim, perceber as diferenças dos interesses entre as classes sociais sugere a desmistificação do processo de desenvolvimento social como garantia de “um projeto de modernidade” com suas bases na industrialização e capitalismo. Essas não são as únicas forças dinâmicas que geram o desenvolvimento, elas estão aí para servir ao homem, como seu principal agente e ao seu habitat, conseqüentemente, aos interesses das classes sociais e as formas concretas de seus enfrentamentos e disputas políticas.

A industrialização para Castells (1983), também revela que esta “novidade” traz danos para a vida social, portanto, o autor critica as mudanças com a indústria ao mencionar que:

O desenvolvimento do capitalismo industrial, ao contrário de uma visão ingênua muito difundida, não provocou o reforço da cidade e sim o seu quase desaparecimento enquanto sistema institucional e social relativamente autônomo, organizado em torno de objetivos específicos. (p. 45).

Mesmo que as mudanças ocorridas nesses últimos três séculos tenham desviado os hábitos das antigas sociedades, algumas dentre essas descontinuidades ainda se mantiveram entre o tradicional e o moderno. A religião e a língua são

alguns desses elementos culturais que se mantêm estáveis ou são renovados numa velocidade bem mais lenta que as impactantes tecnologias que nos surpreendem a cada dia.

Um exemplo diferente é a cidade. Embora ela se desenvolva dando uma ideia de continuidade e expansão de alguns locais tradicionais seu desenvolvimento termina sendo orientado segundo as atividades produtivas da sua sociedade. Nesse sentido, basta notar que quando as fábricas cativaram a mão de obra rural, com elas cresceram também o comércio e os serviços em geral.

O desenvolvimento de uma região através da industrialização para os capitalistas deve ser uma via de mão única. A “modernidade” que alguns grupos empresariais buscam para fortalecer seus interesses, não se aplica como qualidade de vida nem como qualidade espacial permanente para todos. Essas conquistas passam por um constante processo de reorganização espacial de base política, através de planejamentos e intervenções sob o comando das classes dominantes.

Na América Latina, a “desorganização” da sociedade rural, nas primeiras décadas do século XX, fez com que a transferência das populações rurais em busca de vagas no setor terciário da cidade grande, fosse mais significativa para o processo de centralização populacional, que as ligações da urbanização com a industrialização.

Há uma relação intrínseca entre a dimensão urbana e a indústria e, não se pode esquecer, que mesmo sendo a industrialização a principal responsável pela urbanização, esse processo se alimenta das trocas entre uma sociedade com outras externas em distintos níveis de cultura, tecnologia e economia. Nas palavras de Villaça: “Não existe transformação social sem a participação do espaço, e não existe transformação do espaço sem a transformação social.” (2012, p.15).



As crises cíclicas do capitalismo antecipam as redefinições necessárias para a manutenção do controle das classes dominantes desde as mudanças do feudalismo para o capitalismo. No próprio contexto do capitalismo, presenciamos as mudanças internas do modo de produção como formas de enfrentamento a estas crises e, ressaltamos a crise do Taylorismo/Fordismo, o surgimento do Toyotismo e da reestruturação produtiva com a Acumulação Flexível, motivadas pela redução do poder norte-americano no sistema financeiro internacional. As determinações mais significativas deste processo, dentre outras, foi a formação do eurodólar e a desvalorização do dólar, a contração do crédito¹, a diminuição da demanda efetiva e a precarização dos contratos sociais de trabalho.

O longo período de expansão do pós-guerra implanta o Fordismo-Keynesianismo² fundado no controle do trabalho, no incremento das tecnologias, no fortalecimento dos hábitos de consumo, e assim, configura novas relações de poder político-econômico, em que o estado subsidia a classe dominante. Atualmente, as corporações transnacionais representadas pelos grandes capitalistas construíram uma divisão geopolítica do mundo e dão o comando da produção e reprodução do ca-

¹ Os períodos mais significativos da contração de créditos, que fazem impactar a viabilidade da acumulação do capital, foram: o final da década de 1920, meados de 1960, início dos anos de 1970 com a crise fiscal e de legitimação do Estado em sua versão Neoliberal e final dos anos de 1990. Já nos anos iniciais do século XXI, no início dos anos 2000 há a crise financeira do capitalismo central nos Estados Unidos e nos países europeus.

² O Fordismo-Keynesianismo pode ser considerado uma estratégia de aperfeiçoamento e enfrentamento à crise do capital no período pós-guerra a partir da grande depressão dos anos 1930. A lógica era construir um planejamento estatal racionalizado em que o Estado implementaria políticas sociais subsidiando os capitalistas com a prestação dos serviços aos trabalhadores e reduzindo os custos sociais das indústrias e empresas com benefícios e obrigações a partir das relações com o trabalho. Mais esclarecimentos Harvey (1983), Behring (2003).

pital com a mundialização do controle econômico e sociopolítico mapeado pelos países centrais do capitalismo. É cada vez mais nítida a superação da concorrência entre os capitalistas, que dá lugar as fusões das riquezas e exploração de atividades produtivas e mercados globais.

Harvey (1983) destaca que, nos dias atuais, a desorganização aparente do sistema capitalista com a flexibilização do trabalho, a instalação de parques industriais em territórios jamais explorados pelo capital entre outros sinais de aperfeiçoamento da engrenagem do capital, não interfere no processo da acumulação destes capitalistas, visto que estão sob total controle das corporações transnacionais. Os estados nacionais passaram a obedecer às regras internacionais do capital implementando “reformas” (ou “contrarreforma”³) e privatizando a prestação dos serviços públicos, tais como o sistema previdenciário, de educação e de saúde, além de proporcionar aumento das alíquotas de arrecadação dos contribuintes e isentar os grupos econômicos de suas obrigações fiscais.

A Crítica à Economia Política em Marx e o Contexto da Industrialização Capitalista

O debate sobre a industrialização nos remete as análises de Marx em “Contribuição à Crítica da Economia Política” em que contesta os estudos dos economistas clássicos Adam Smith e Ricardo sobre a produção material, o consumo, a distribuição e a troca no contexto da sociedade burguesa.

A trajetória dos estudos de Marx se fundamentou nas pesquisas sobre a sociedade moderna, desde a ordem feudal do século XVIII ao XIX na Europa Ocidental, e em específico

³ Mais informações sobre o significado de “contrarreformas” ao invés de reformas, em Behring (2003).

a sociedade burguesa em sua gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de crise no modo de produção capitalista. Segundo Netto (2009), Marx passa em torno de quarenta anos construindo suas análises que estão expressas nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 e culmina com um vasto material consolidado para *O Capital*. No processo da pesquisa Marx percorre três eixos analíticos em seu pensamento: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês.

No primeiro eixo, da Filosofia Alemã, faz críticas ao pensamento de Hegel com base em seus estudos sobre a “Fenomenologia do Espírito”, e através dos escritos da “A sagrada família ou “A crítica da crítica crítica” (1845), dos “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844) e “A ideologia alemã” (1845-1846), só publicados em 1932, ambos em construção com Engels. Estes estudos revelam que suas afirmações não partem do que os homens dizem ou imaginam, mas do que eles são na realidade como sujeitos ativos, de “pés no chão”, fincados em ações concretas da vida em seu processo cotidiano. Daí a assertiva: “A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007 Apud Netto, 2009).

O segundo e o terceiro eixos do pensamento de Marx, destacados por Netto (2009), nos remetem às análises sobre a economia política e o socialismo francês. *Miséria da Filosofia* (1847) pode ser destacado como um livro que desenvolve as ideias da crítica à economia política, pois centraliza as polêmicas com Proudhon em sua obra *Filosofia da Miséria* (1846), refletindo que Proudhon não interpreta as instituições sociais como resultante da história, e, assim, não identifica suas origens e desenvolvimento. Nas críticas aos economistas polí-

ticos, Marx avança nos estudos sobre a sociedade burguesa priorizando as discussões sobre a história, a sociedade e a cultura numa perspectiva do homem como ser social inserido numa sociabilidade resultante do trabalho. Sendo o trabalho pensado como o atributo que constituirá a práxis, na perspectiva da superação e transformação social, pois entende que a vida social é perpassada de contradições e antagonismos, ao mesmo tempo em que é possível em suas entranhas construir caminhos de superação, autonomia e emancipação humanas.

A proposta de articular as discussões sobre a industrialização com as análises marxistas neste artigo nos remete ao texto “Introdução à Crítica da Economia Política” (1857) inserido na obra “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Marx, por nele termos um convite ao pensamento crítico em torno da produção e riqueza socialmente construída. Nele temos, também, a oportunidade de desvelar a ideologia burguesa contida nos argumentos dos economistas clássicos, de como concebem as determinações históricas a partir das necessidades da burguesia dominante e como buscam legitimá-las como verdade dada, incontestável e absoluta.

É, neste texto que Marx suscita o debate sobre o *Método da Economia Política* e propõe o método da teoria social crítica. A pretensão não é de abordar as técnicas metodológicas como amarras ou o centro da discussão, mas revelar um caminho de investigação da realidade que nos permita ultrapassar as constatações aparentes e, num movimento de sucessivas abstrações, sintonizadas às múltiplas determinações da vida social, potencializar o conhecimento com novas referências, numa perspectiva de transformação, por uma ordem social ligada às necessidades da classe trabalhadora. Do debate sobre a compreensão do método em Marx são priorizadas duas ideias fundamentais, a das *categorias econômicas* e a das *relações*

de produção, tendo em vista que ele quer aprofundar suas análises sobre as formas históricas de produção material, mais especificamente, a “produção burguesa moderna”.

No prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política* (2008) Marx destaca que é na Economia Política que se encontra a anatomia da sociedade burguesa e de um estudo realizado em Paris e em Bruxelas revela que:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. [...]. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...] De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se então uma época de revolução social. (MARX, 2009. p. 47).

Netto (2009) enfatiza que a elaboração da “Introdução” se deu num contexto de maturidade de Marx em torno de suas pesquisas sobre a sociedade burguesa intensificada com seu exílio a partir de 1850 em Londres, somada às experiências da Revolução Francesa de 1848 e tantas outras reflexões junto aos trabalhos na imprensa e no movimento político da sociedade europeia. Teve a oportunidade de na *City*, na sede do maior centro financeiro do capitalismo àquela época, acompanhar as manifestações das classes sociais (burguesia e proletariado), estar atualizado com as análises da imprensa,

com a biblioteca do *British Museum*, possibilitando-o definir seu objeto de estudo e método de investigação.

Portanto, diferentemente dos economistas clássicos Marx questiona se a população deve ser o ponto de partida para as análises em torno da Economia Política, tendo em vista que é uma abstração se não a considerarmos com todas as suas determinações, tais como o trabalho assalariado, a divisão de classes sociais, as diferenças entre campo e cidade, os diversos ramos da produção etc. Para Marx, a produção material, como seu objeto de estudo, só pode ser resultante de “indivíduos produzindo em sociedade”, por isso descarta a ideia de indivíduos isolados no exercício das atividades econômicas e entende a “produção em geral” como abstração, pois apenas revela um fenômeno comum a todas as fases da história, sendo sempre um mesmo sujeito, a humanidade ou sociedade, e um mesmo objeto, a natureza. Destaca que é preciso não deixar perder a historicidade como via analítica para não correr o risco de eternizar o tempo, a história, por isso delimita suas análises, como já mencionamos, à “produção burguesa moderna”.

Marx, então, segue no sentido de analisar o modo como se produz a riqueza material, a fim de não se saciar de forma superficial e não deixar de alcançar a totalidade que envolve o conhecimento sobre a sociedade burguesa, em sua organização econômica, mas, também, em suas instituições sociais, políticas e culturais. Portanto, compreende que a riqueza material não está apenas na produção, mas na distribuição, na troca e circulação (como referência ampliada da troca) e no consumo; sendo assim, partes de uma mesma unidade, que não os tornam idênticas, mas com diferenças numa mesma totalidade.

Continua seus argumentos de que os economistas do século XVII começam suas análises pelo todo vivo – a nação, a população, o Estado –, contudo só chegam às relações gerais

abstratas, tais como a divisão do trabalho, dinheiro, valor que, como elementos isolados dão sentido aos sistemas econômicos. Por isso, contesta seus métodos e defende que:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto pensado representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a este ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente Economia Política [...] O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008. p. 258 e 259).

A questão importante trazida por Marx é que as categorias simples que decorrem das abstrações analisadas numa dinâmica de “idas e vindas” não partem, apenas, do conhecimento dado, mas das descobertas viabilizadas pelas análises das múltiplas determinações. Mesmo que ainda estejam caóticas, são determinações da realidade construídas historicamente e modificadas na dinâmica e fluxo da vida cotidiana social. O exemplo do dinheiro e do trabalho no texto da “Introdução à crítica da economia política” revela que estas categorias diferenciam de sentido quando vistas historicamente. Na antiguidade o dinheiro já existia, mas não como elemento dominante nas relações econômicas, mesmo entre gregos e romanos, sen-

do um pouco mais importante em nações comerciais, assim, os impostos e entregas de produtos eram os fundamentos principais daquelas sociedades. Contudo, é na sociedade burguesa, e em especial nos Estados Unidos, que o sistema do dinheiro assume o caráter comercial, imprescindível ao contexto histórico desta época. Assim, para Marx:

Embora a categoria mais simples tenha podido existir historicamente antes que a mais concreta, não pode precisamente pertencer em seu pleno desenvolvimento, interno e externo, senão a formações sociais complexas, enquanto que a categoria mais concreta se achava plenamente desenvolvida em uma forma de sociedade menos avançada. (MARX, 2008, p. 262).

Da mesma forma, o trabalho é uma categoria simples e tem uma concepção muito antiga, mas em seu sentido geral, na acepção econômica o “trabalho” é uma concepção moderna, assim como são suas condições e relações abstratas. Marx menciona que houve um grande avanço quando se reconheceu que a fonte da riqueza não está no sistema e objeto manufaturado ou comercial, mas no trabalho subjetivo destas atividades. Inclusive, referencia Adam Smith quando considera o trabalho “puro e simples”, “não o trabalho manufatureiro, não o comercial, não o agrícola, mas tanto uns quanto os outros” (MARX, 2008, p. 262). Assim, o entendimento do trabalho em geral, visto como trabalho passado e realizado passou por uma transição difícil que fez até Smith cair em um sistema fisiocrático.

Ou seja, as categorias mais abstratas são também determinadas historicamente, por isso tem uma validade compreendida dentro do limite das suas condições históricas concretas. “A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada.” (MARX, 2008, p. 264), com isso Marx indica que na economia burguesa tem-se a

chave de compreensão da economia da antiguidade, contudo não sob a lógica dos economistas que não consideram as diferenças históricas e idealizam a condição burguesa em todas as sociedades.

Enfim, Marx compreende que há uma lógica racional para análise do modo de produção da sociedade burguesa moderna, considerando que o seu objeto de estudo faz o trajeto de: a) resgatar as determinações abstratas gerais presentes em todas as formas de sociedade; b) tomar as categorias articuladoras da dinâmica interna da sociedade burguesa e de suas classes sociais, “Capital. Trabalho assalariado, propriedade rural. Suas relações recíprocas. Cidade e campo. As três grandes classes sociais. A troca entre estas, circulação. Crédito (privado).” (MARX, 2008, p. 268); c) compreender a forma de Estado da sociedade burguesa com seus impostos, créditos, a população em sua dinâmica de emigração e como colônias; d) perceber as relações internacionais da produção (divisão do trabalho, câmbio, troca, importações e exportações); e, e) entender o mercado mundial e suas crises.

O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final e ser desenvolvido antes da propriedade rural. Depois de ter considerado separadamente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca. Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação dominante [...] Não se trata do lugar que as relações econômicas ocupem historicamente na sucessão das diferentes formas de sociedade [...] Trata-se de uma conexão orgânica no interior da sociedade burguesa moderna. (p. 267).

Nestas considerações analíticas de Marx percebemos que a industrialização, enquanto centralidade do capitalismo

industrial surge como uma necessidade de produção e acumulação do capital, que não se limita a redefinição de técnicas e estratégias do trabalho produtivo, indo além e propondo uma sociabilidade humana sob o controle da classe dominante. Vale enfatizar que não se redefine, apenas, o modo de produção do sistema, mas se imprime uma ordem social com valores, modos de ser, dinâmicas ideoculturais, comportamentos individuais e coletivos voltados a uma padronização que não contrarie as exigências burguesas.

Em Marx, vemos que todas as determinações são fundamentais para compreender a realidade e suas perspectivas. E, quando não consideramos algumas delas, corremos o risco de delimitar a própria história e condicionar uma visão parcial, a partir de interesses específicos, em uma verdade absoluta, assim como propôs a economia clássica inglesa e, contemporaneamente, os Estados Unidos e os países centrais do capitalismo mundial.

O cenário contemporâneo, que se constrói historicamente, sinaliza que vale à pena resgatar, mesmo que sucintamente, algumas considerações sobre o processo da industrialização brasileira e cearense para termos como articulá-las às críticas marxistas em torno da economia política, num esforço que propomos de reavivá-las na atualidade.

O Processo Industrial no Brasil e no Ceará

A industrialização e a urbanização são processos complementares que costumam marchar associados um ao outro. A industrialização oferecendo empregos urbanos à população rural; esta entrando em êxodo na busca dessas oportunidades de vida. Mas não é bem assim. Geralmente, fatores externos afetam os dois processos, impedindo que se lhe dê uma interpretação linear. (RIBEIRO, 2006, p. 181).



No caso do Brasil e da região Nordeste, em especial o Ceará, há uma especificidade, se considerarmos que a industrialização chega de forma tardia, num território desprovido de infraestrutura urbana capaz de promover uma acumulação “tranquila” e quase sem ônus aos capitalistas. O que a história nos revela é o acirramento da luta de classes, as formas mais indignas de exploração do trabalho humano e as péssimas condições de vida aos trabalhadores e suas famílias no perímetro urbano e rural. A produção humana é cada vez mais dirigida ao monopólio internacional do capitalismo desde as práticas agrícolas, como o plantio da cana e do algodão na fase inicial da inserção da economia brasileira no mercado internacional, e atualmente, com o retorno da produção de matéria prima monocultora da soja e cana-de-açúcar, de forma paradoxal a vigência do capitalismo financeiro.

Como já destacamos, depois da Primeira Guerra Mundial, fortes transformações vão surgindo em diversos países e em níveis também distintos. Algumas delas chegam ao Brasil, por encontrarem uma sociedade já receptiva as novas tendências mundiais. A vida urbana na cidade torna-se mais atrativa e se expande espacialmente. Além disso, a hegemonia política, através do empresariado industrial, se transfere para a cidade, que passa a ser também o palco dos principais movimentos sociais da época: das reivindicações operárias e da emancipação feminina.

A assertiva de Marx, ainda em 1857, é bem atual para as análises sobre o capital contemporâneo, tendo em vista as “novas” formas que o sistema organiza para enfrentar as suas crises cíclicas, e ele já destacava que:

A agricultura transforma-se mais e mais em simples ramo da indústria e é dominada completamente pelo capital. A mesma coisa ocorre com a renda territorial. Em todas

as formas em que domina a propriedade rural, a relação com a natureza é preponderante. Naquelas em que reina o capital, o que prevalece é o elemento social produzido historicamente. Não se compreende a renda territorial sem o capital; entretanto, compreende-se o capital sem a renda rural. (MARX, 2008. p. 267).

O Brasil como uma nação subdesenvolvida e dependente do sistema capitalista internacional até, então, como país meramente produtor de matéria-prima extrativista e agrícola revela uma atmosfera nacionalista que passa a questionar esta condição de subserviência. Neste contexto nacionalista, em 1922, a Semana da Arte Moderna representou um grito de independência cultural e a industrialização passou a representar a voz da independência econômica.

A partir do Estado Novo, ocorreu a ampliação do parque industrial brasileiro tendo como foco a substituição de importações. O *crack* da bolsa americana de 1929 criou a alternativa de levar o capital do setor agroexportador e o de alguns comerciantes de mais sucesso a ser investido no setor urbano-industrial. Nesse mesmo período, o Sudeste ainda nem tinha se consolidado como polo industrial, mas já mostrava sua força política ao se posicionar contrário a financiamentos diferenciados para a lavoura algodoeira nordestina.

Depois da Segunda Guerra Mundial, intensificou-se o intercâmbio comercial com os Estados Unidos. A ausência de política de investimentos de infraestrutura complementares a industrialização, continuou até 1952, quando surgiu o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Embora fossem implantadas indústrias mais sofisticadas e também mais rentáveis, como a automobilística e a eletroeletrônica, elas eram filiais de grandes grupos econômicos estrangeiros, cujos controles e capital estavam na matriz. Mas tinham *status* de serem, naquele período, as donas do processo de industrialização do Brasil.

As empresas nacionais das mais modestas as mais tradicionais, chegam à década de 1960 sem poder competir com as multinacionais, algumas vão à falência enquanto outras são vendidas a grupos estrangeiros. A política de Juscelino de facilitar os subsídios para as indústrias estrangeiras teve o êxito da modernização do parque industrial nacional, mas a concentração dessas empresas no Sudeste atraiu para as zonas industriais uma parcela da população rural de todo o país, bem maior do que a necessidade de vagas, contribuindo assim para o surgimento de favelas e o aumento da violência urbana.

A partir de 1968, as empresas internacionais voltam a investir no Brasil, apoiados por uma conjuntura nacional e mundial muito favorável. Foi o período conhecido como o “Milagre Brasileiro”. O Brasil teve altos índices de crescimento industrial, mas continuou dependente do capital internacional e da sua alta tecnologia.

O governo do presidente Geisel, de 1974, implantou a terceira fase de substituição das importações baseado na implantação de indústrias de máquinas e de seus insumos básicos (aço, alumínio, petroquímica, dentre outros). Porém, ao valorizar as empresas estatais e privadas nacionais terminou desagradando as “donas do pedaço” que pouco contribuíram para o projeto Brasil Potência. Nesse período, o petróleo teve seu preço quadruplicado, desestruturando boa parte do projeto e agravando a inflação (100 % em 1981).

O período da ditadura militar – 1964 a 1984 – dá continuidade a essa relação de dependência da economia brasileira ao capital internacional e não difere das outras nações dependentes no eixo da América Latina. Nelas foram implementadas, principalmente, “reformas” nas instituições nacionais – a exemplo da previdência pública e da educação, em todos os níveis, sob o comando do acordo MEC/USAID (instituto

americano) –, e construíram a infraestrutura de malha viária, imprescindível à expansão das grandes indústrias automoto-
ras instaladas no Brasil.

A economia brasileira nacionalista tem seus últimos suspiros com os acordos internacionais a partir da década de 1980, tal como o Consenso de Washington, impondo a implantação das diretrizes do neoliberalismo e comprometendo o patrimônio e as riquezas nacionais através das privatizações das empresas públicas, subsidiando as corporações internacionais com negócios no Brasil. As relações de trabalho e as formas de organização dos trabalhadores foram precarizadas, sendo terceirizadas e desregulamentadas as conquistas trabalhistas. O governo do presidente Collor de Mello nos anos de 1990 sela o compromisso de implementar o receituário neoliberal, que segue com os governos subsequentes de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Rousseff.

O caso da industrialização do Ceará pressupõe entender a expansão da economia cearense, que, de acordo com Viana (2011), pode ser contada por três momentos: a) O inicial, estudado como a Fase espontânea, que vai dos fins do século XX até o final da década de 1950; b) A Fase de Intervenção Planejada, compreendida entre 1950 e 1987; e, c) A fase da “Guerra Fiscal” a partir de 1987 até hoje.

O primeiro momento está associado ao crescimento urbano de Fortaleza. Antigo lar dos índios potiguares e tabajaras, onde a história da cidade se inicia com a ocupação das terras cearenses pelos portugueses quase cem anos depois do descobrimento do Brasil. As primeiras tentativas esbarraram numa gama de problemas, tais como: a falta de atrativos econômicos, a aridez do solo, as fortes correntes marítimas que dificultavam a navegação e a agressividade nos nativos.

Logo após a expulsão dos holandeses do Nordeste, em 1654, aparecem espalhados pelo Caribe novos centros produ-

tores de açúcar, mais produtivos e competitivos que os nordestinos. Esse novo mercado acentuou a crise no preço do açúcar regional contribuindo para o surgimento de um novo cenário econômico, deslocado do litoral para os sertões – conhecido como o ciclo do gado.

As rotas de pastoreio baiano e pernambucano iam até o Maranhão e passavam no interior do Ceará. Entre paradas para abastecimento, principalmente nas áreas ribeirinhas dos rios Jaguaribe e Acaraú, os sertões cearenses foram sendo ocupados por currais e povoado pelos fazendeiros e seus vaqueiros.

Na dinâmica do sertão cearense, o mesmo fazendeiro que criava o gado cuidava simultaneamente da lavoura algodoeira, plantava o algodão para obter ração e exportava o excedente. Em virtude da Guerra da Secessão, guerra civil americana ocorrida entre 1861 e 1865, grande parte da produção americana decaiu, e há no Ceará um incremento ao cultivo do algodão com vistas à maior exportação para as indústrias têxteis inglesas, e, assim, grandes áreas de vegetação nativa são substituídas por algodoais.

A inauguração da Companhia Cearense da Via Férrea de Baturité, em 1873, moderniza o transporte e conduz a produção do sertão até a capital. A ferrovia foi construída principalmente por flagelados da seca, embora os trens não fossem para transporte de passageiros, o que nos faz entender que as benfeitorias eram favoráveis aos interesses capitalistas e não como infraestrutura necessária a população.

A cidade de Fortaleza, embora não fosse a mais expressiva à época em relação a Aracati, Icó ou Sobral, se consolidou de vez como o principal centro urbano da província, tanto por ser a sua Capital, a sede administrativa, quanto por estar condicionada a coleta e exportação do algodão e do couro. A partir de 1860, o porto de Fortaleza se liga comercialmente com os portos mais importantes do país e os da Europa.

Nos períodos de negociação da safra de algodão, Fortaleza se enchia de produtores vendendo suas mercadorias e comprando “o necessário e o supérfluo”. Os recursos oriundos da exportação aumentaram a renda dos comerciantes, latifundiários e capitalistas locais que por sua vez passaram a importar mais. Muitos negociantes estrangeiros fixam-se em Fortaleza aproveitando o bom momento comercial. Essa nova elite propicia intensa transformação urbana. Alimentadas pelas interferências das mudanças do sistema capitalista, nesse período, novos estabelecimentos comerciais e habitações são construídos com características espelhadas na França, dando um aspecto menos provinciano à capital.

Após a guerra da Secessão, a produção americana se normaliza e o algodão perde valor. O setor algodoeiro se viu em crise, uma das alternativas encontradas para aproveitar a grande produção foi investir no mercado interno com indústrias têxteis nacionais. É importante destacar que a produção têxtil, por ser tecnicamente mais simples, foi a primeira opção industrial nos países subdesenvolvidos. Em 1867, já existiam nove fábricas de tecidos no Brasil, sendo seis no Nordeste. O Ceará ganha sua primeira fábrica em 1883, quando é inaugurada, no centro da cidade de Fortaleza, a Fábrica de Tecidos Progresso, com maquinário inglês, cujos proprietários são os irmãos Antônio e Thomas Pompeu de Sousa Brasil, e o cunhado destes Antônio Nogueira Accioly.

Antes da entrada do século XX, Fortaleza vê surgir novas fábricas: um curtume (com motores a vapor), uma de meias em 1894, e outra de fiação em 1889, fato esse que acontece também nas principais cidades do interior do estado. A estrutura industrial que predominava, aproveitava a produção agrícola local: o algodão para fiação e tecidos grosseiros e seus caroços, além da mamona, a carnaúba e a oiticica para a produção de óleos vegetais, e o couro para vestuário.

As primeiras fábricas estabelecidas em Fortaleza atendiam as necessidades imediatas da população, eram fábricas de sabão, de doces e bebidas, de velas, charutos e rapés, tipografias, metalúrgicas, oficinas de alfaiates, sapateiros e artesões do couro, padarias e farmácias. Para atender a um mercado de baixo poder aquisitivo, essas indústrias tinham baixa produtividade e fabricavam produtos simples com baixo preço. Mesmo assim conseguiram se distinguir por criarem uma classe empresarial e de operários urbanos.

As primeiras plantas e máquinas industriais chegadas ao Ceará, embora oriundas de um *layout* que envolvia o planejamento de produção da época, não traziam mudanças substanciais na forma de construção utilizada no restante do país. O mesmo edifício se adaptava a muitos e distintos usos.

A falta de infraestrutura, (principalmente de energia elétrica), de tecnologia moderna e de investimentos governamentais, contribuiu para tornar as fábricas em atividades obsoletas. É importante esclarecer que os investimentos industriais realizados a partir do início do século XX até os anos de 1950, dependiam do capital de grupos familiares locais, geralmente de grandes comerciantes e fazendeiros.

Em 1888, o engenheiro pernambucano Adolfo Herbster apresenta a terceira das suas propostas para a remodelação de uma cidade com cerca de 27.000 moradores. Influenciado pelo Barão Haussmann, Herbster amplia os limites da cidade para o leste rasgando-a com largas avenidas e criando três *bulevares*⁴ próximos ao centro da cidade: o da Avenida Dom Manuel, da Avenida Duque de Caxias e o da Avenida do Imperador.

⁴ Os *bulevares* criados por Adolfo Herbster foram inspirados nas grandes praças verdes que o Barão Haussmann criou em Paris, na última metade do século XX, e reforma que transformou a Cidade Luz em exemplo mundial de organização e beleza.

Em 1928, a ferrovia atravessa a zona oeste da cidade em direção ao sul do Estado. O empresariado sabia que ela representava o único meio ágil de receber a matéria-prima e de escoar sua produção. Logo, a chegada de novos estabelecimentos industriais ao longo da via férrea transforma a zona oeste no primeiro polo industrial da cidade. O nobre bairro da Jacarecanga é atravessado pela ferrovia, e com a chegada das indústrias, das habitações operárias, dos cortiços e das favelas, assiste ao abandono dos seus bangalôs. A população de baixo poder aquisitivo ocupa as terras públicas ou de áreas pouco valorizadas pelo mercado imobiliário por não terem infraestrutura para fixar moradia.

A Siqueira Gurgel Ltda. foi a primeira fábrica de óleo de caroço de algodão em Fortaleza e existe desde 1924, ainda situada na Avenida Francisco Sá, que corta a zona oeste de Fortaleza, saindo do bairro da Jacarecanga até o bairro da Barra do Ceará, onde se instalaram as primeiras indústrias na década de 1920. A partir daí, em 1926, temos a Fábrica Philomeno Gomes, a Indústria Têxtil José Pinto do Carmo, no ano seguinte e em 1928 a Oficina dos Urubus, da Rede Viação Cearense. Na década de 1940, mesmo com a instalação de outras indústrias, como a Brasil Oiticica, o uso dado à Avenida Francisco Sá continuou espontâneo sem intervenções mais significativas do poder público e esta avenida esteve no centro de uma expansão precária de Fortaleza com o nascimento de bairros sem infraestrutura e nem reservas paisagísticas.

Devido à escassez de mão de obra na cidade, e tendo em vista a necessidade de disciplinamento e controle dos trabalhadores, alguns empresários construíram suas próprias vilas operárias incorporando a ideia da familiarização em torno da fábrica. Ali surgiram a Vila São José, da Fábrica Philomeno Gomes, o conjunto habitacional da Indústria Têxtil José Pinto

do Carmo e a Vila dos Ferroviários. Aqueles trabalhadores que não conseguiam casas da empresa construíam seus barracos no Pirambu, intensificando, assim, a população da favela que ali ia se formando. Como revela Villaça:

Uma zona industrial é uma zona de concentração dos empregos dos mais pobres, [...]. A proximidade do emprego industrial não é disputada pelos mais ricos, por isso os mais pobres a disputam. (2012, p. 65).

Em 1931, a Cortez O'Grady & Cia, inicia sua produção de óleo de oiticica neste mesmo espaço da cidade. Em 1934, é inaugurada a Brasil Oiticica S.A., herdeira da Usina Myrian, fundada em 1929, de Carlito Pamplona e Franklin Monteiro Gondim. Anos depois, ela inicia a primeira produção de castanha de caju e no auge de sua evolução, com mais de 1100 funcionários, a Brasil Oiticica para manter sua produção e status de grande indústria teve que fazer um importante investimento comprando um gerador de 90 cavalos de força para extrair água vinda de poços profundos e não interromper seu funcionamento. Ao contrário da Brasil Oiticica, as novas indústrias instaladas nos anos de 1940, continuavam com a mesma estrutura inicial de beneficiamento do algodão, como a Fábrica de Tecidos Santa Cecília do Cotonifício Leite Barbosa, e de produção de óleos vegetais.

As diferenças regionais entre o Nordeste e o Sudeste ficaram acirradas e ainda por volta dos anos 1950, foram adotadas algumas medidas governamentais de cunho regional como a criação do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) – instalado em Fortaleza e atualmente ainda responsável pelo crédito a empresas, indústrias e pequenos produtores – e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) com sede em Recife/ Pernambuco.

A segunda fase da industrialização cearense, segundo Viana (2011), é contada a partir das diretrizes desenvolvimentistas da SUDENE, logo no início da década de 1960. Os incentivos dados facilitaram as transferências de capital e de algumas unidades fabris do Sul e Sudeste para o Ceará, não mudaram a estrutura industrial existente, mas contribuíram para sua diversificação. Chegaram indústrias metalúrgicas, de material elétrico e de embalagens, ao mesmo tempo em que se ampliavam as atividades de beneficiamento de matérias-primas agrícolas com a instalação de novas unidades fabris.

Contrariando uma das intenções da SUDENE, a tecnologia das novas fábricas não absorveu a mão de obra pretendida, deixando à margem os trabalhadores desempregados e sem expectativas de contrato formal de trabalho remunerado. Portanto, a automação dos processos industriais substituiu gradativamente, desde os anos de 1940, a mão de obra humana por máquinas e tecnologias. O programa da SUDENE concentrou as indústrias nas áreas mais bem servidas de infraestrutura, notadamente nas capitais dos estados. No Ceará, além de Fortaleza, os centros regionais como Juazeiro do Norte, Crato e Sobral foram os mais beneficiados com incentivos.

A partir de 1963, o então governador Virgílio Távora, fiel representante do Coronelismo⁵ no Ceará e na política nordestina, criou o primeiro Distrito Industrial do Ceará, em Maracanaú, no então distrito de Pajuçara. A estratégia do governo e elites fortalezenses era oferecer lotes de terra a preços simbólicos, incentivos fiscais e financiamentos pela SUDENE. Muitas empresas chegaram e grandes unidades foram instaladas,

⁵ A expressão Coronelismo no Ceará representa um ciclo de governos no período da Ditadura Militar que se inicia a partir de 1963 e segue até 1987, onde a indicação do Coronel Virgílio Távora, Governador Gonzaga Mota, rompe com a aliança dos coronéis cearenses: César Cals, Adauto Bezerra e Virgílio Távora.

embora algumas não tenham ficado no Distrito Industrial em decorrência da falta de infraestrutura básica, tais como: rede de esgoto, vias de acesso e telecomunicações. Assim, a escolha para locação em bairros continuou sendo onde já existiam fábricas de grande porte, tais como nos bairros: Carlito Pamplona, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Monte Castelo e adjacências.

A fase dos Governos da Mudança que proclamou o fim do período dos coronéis, protagonizada pelo governador Tasso Jereissati e o recém-criado Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB surge como o “novo”, que fincado em “velhas” raízes do poder oligárquico, desta vez não mais focalizada no poder local, mas articulado ao capital internacional através das estratégias neoliberais do capital mundializado e da sua dinâmica de controle econômico-social. O Ceará passou a ser o estado brasileiro que mais incrementou o processo de privatização das empresas públicas, sendo o pioneiro na venda da companhia energética – COELCE, no início dos anos de 1990, além de incentivar a criação das Organizações Sociais – OS, como o Instituto de Desenvolvimento do Trabalho – IDT, que substituiu a prestação públicas das atividades do Sistema Nacional de Emprego – SINE e do hospital público Waldemar de Alcântara.

Atualmente a expansão de parques industriais em Fortaleza foi pulverizada na região metropolitana em obediência às exigências dos grandes capitalistas por oferta de subsídios fiscais e garantia de infraestrutura necessária a produção e comercialização das mercadorias; hoje, mais recentemente, localizadas nos municípios de Horizonte e no Maciço de Baturité. Assim, proliferaram as chamadas cooperativas de trabalho, como forma estratégica de precarização do trabalho e clara distorção das práticas cooperativistas dos trabalhadores enquanto alternativas coletivas de sobrevivência e de organização política.

Considerações Finais

O projeto de modernidade com fundamento na industrialização se hegemoniza na sociedade do capital e encarna os interesses e necessidades da classe dominante, da burguesia. Vale destacar algumas críticas ao modelo de produção social trazidas por Harvey (1992) identificando a modernidade ao que chama de “destruição criativa”: em que questiona se é possível criar algo “novo” sem destruir o “velho”, ou o que havia antes. Isto sugere que a construção do “novo”, no caso do “moderno”, não significa trazer benefícios universais para todos, que implique em condições e qualidade digna de vida sem qualquer discriminação de classe social. Há uma relação imbricada entre o “velho e o novo” que busca afirmar o discurso hegemônico da burguesia e homogeneizá-lo como único capaz de conciliar e agregar as classes, permitindo, assim, a acumulação satisfatória e tranquila de capital aos donos e proprietários dos meios de produção. O que se proclama novo não se revela, apenas, no modo de produção, mas na estética das cidades, nos comportamentos socioculturais, na dinâmica das relações sociais e em todas as esferas da vida social sob a lógica do trabalho e de sua produção mercantil.

A perspectiva crítica de Marx em torno do debate sobre o trabalho nos revela que a forma alienada do trabalho, que fortalece a reprodução do capital, foi condicionada estrategicamente pela classe dominante no processo da apropriação e exploração da atividade humana dos trabalhadores. A forma alienada do trabalho se concretiza quando o trabalhador troca sua mão de obra por um valor simbólico do mercado, contudo desconhece as determinações para o exercício e resultado do seu trabalho humano.

Marx ressalta, ainda, que há distinções em torno do trabalho como valor de uso e como valor de troca e defende que



o trabalhador é um ser social, livre, capaz de criar suas formas de produção numa perspectiva emancipatória, de socialização da riqueza produzida e não tê-lo como meio de exploração e escravidão.

Há a óbvia constatação de que o Estado contemporâneo assume a representação social dos capitalistas, enquanto classe dominante, mediando e favorecendo a acumulação do capital através da liberação de recursos públicos sem juros ou subsidiando-os, a concessão e/ou privatização de serviços públicos essenciais através de empresas, OS e outras instâncias do terceiro setor. As articulações políticas de formas ilícitas e corruptas entre os poderes executivo, legislativo e judiciário são cada vez mais nítidas no sentido de manter o controle e reprodução de bens e serviços a partir dos interesses dos grupos da classe dominante.

As análises marxistas sobre a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista postas, em especial, na Introdução à Crítica da Economia Política marcou o debate deste artigo, por entendermos sua validade no contexto da contemporaneidade do capital. Nele percebemos que as construções abstratas sobre as categorias econômicas trazidas pela economia política dos clássicos ingleses tem uma forte conotação ideológica de dominação da classe dominante. Tal como se dá nos dias atuais, significando que, mesmo nos momentos de crises do capitalismo, as formas de controle são redefinidas em função da perpetuação da exploração do trabalho humano e da continuidade do controle dos capitalistas.

As condições de vida da classe trabalhadora no contexto urbano como é o caso do Brasil e de Fortaleza, em favelas e ocupações de territórios urbanos que permanecem insalubres e desprovidos de infraestrutura, acirrados historicamente pela industrialização precária e tardia, ainda, são exemplos visíveis e nítidos do domínio do capital contemporâneo.

No contraponto desta lógica capitalista está em curso, também, a luta de classes com as resistências da classe trabalhadora e suas formas de enfrentamento, enfatizando a importância dos movimentos sociais, que a partir de uma análise crítica da conjuntura, perpassada pelas imprescindíveis discussões marxistas, orientem a organização das lutas por uma ordem social que busque a autonomia e emancipação humana.

Referências Bibliográficas

AMORA, Zenilde Baima. Aspectos históricos na Industrialização no Ceará. In: SOUZA, Simone et al. *História do Ceará*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 1994.

BEHRING, Elaine Rosetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUM, Argemiro Jacob. *O Desenvolvimento Econômico Brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

CASTELLS, Manuel. A questão urbana. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.

_____. *A Pré-Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

COSTA, Maria Clélia Lustosa da. Fortaleza: expansão urbana e organização do espaço. In: SILVA, José Borzacchiolo da, et al. *Ceará: Um novo olhar geográfico*. 2. ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2007.

FARIAS, Airton de. *História do Ceará*. 6. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, Marciano *Royal Briar – A Fortaleza dos Anos 40*. Fortaleza: Gráfica Editora Tipoprogresso. s/d.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. O método da Economia Política. In: _____. Para a crítica da economia política. São Paulo: IFCH/ UNICAMP, 1997.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009.

NOBRE, Geraldo. *O Processo Histórico de Industrialização do Ceará*. 2. ed. Fortaleza: FIEC, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, Frank (Coord.). *História da Moderna Indústria Brasileira*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1986.

SANTOS, Milton. *O Espaço o Cidadão*. São Paulo: Nobel. 1999.

SILVA, José Borzacchiolo da. *A cidade contemporânea no Ceará*. In: SOUZA, Simone, et al. *Uma nova História do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

VIANA, Carlos Negreiros. Uma breve história da industrialização cearense. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza, 2011.

VILLAÇA, Flávio. *Espaço Intra-Urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

_____. *Reflexões sobre as cidades brasileiras*. São Paulo, Studio Nobel, 2012.

“CULTURA VIVA” NO CONTEXTO DO IMAGINÁRIO DO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO: ARTE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

*Lisimére Cordeiro do Vale Xavier
Antonio Roberto Xavier
Kátia Cilene Ribeiro Lopes*

Introdução

O trabalho ora apresentado tem como objetivo analisar brevemente o “Programa Arte, Educação e Cidadania-Cultura Viva”, desenvolvido pelo Ministério da Cultura do Brasil. À medida que as análises são apresentadas tecem-se considerações diversas que visam discutir questões que apontam o imaginário do desenvolvimento no contexto político, social, econômico e educacional, e outros contextos a estes inerentes, que se correlacionam e se ressignificam no cenário cultural brasileiro a partir, sobretudo da Constituição Federal de 1988. Cultura Viva difunde a ideia de que é a cultura que permite pensar as bases do modelo de desenvolvimento social de forma integral na relação do homem com o planeta, com a terra, com o outro e consigo mesmo. Pensa-se na sustentabilidade, no bem-estar e na qualidade de vida do homem na contemporaneidade e no futuro.

Em Cultura Viva, o pressuposto de cultura é pensado como um direito que pode promover o acesso aos bens e valores culturais, materiais e imateriais que, ao longo da história do homem, são historicamente construídos. Pode-se perceber que a proposta do programa, professa, reflete, discute e disseminam-se valores e atitudes que objetivamente podem construir as bases do modelo de cidadania cultural, que por sua vez, podem consolidar no Estado Brasileiro, uma democracia cultural pautada na justiça e na equidade social.

Políticas Públicas Culturais no Brasil

A palavra cultura em suas origens denota o cultivo da terra. Posteriormente, esse conceito se estende para a relação do homem com a natureza em geral (CEVASCO, 2003). Na atualidade, a palavra cultura é ainda mais abrangente, pois pressupõe o envolvimento de todos os saberes e fazeres que mexem com o imaginário humano. Com o tangível e o intangível. Posto deste modo, pode-se entender que a Cultura é um pressuposto fundado naquilo que é finito e infinito. Não se esgota e renova-se continuamente na dimensão da tradição, da memória e da ruptura. Dessa forma, segundo Ferreira (2010), o termo cultura pode ser definido como:

Ação ou maneira de cultivar a terra ou as plantas; cultivo: a cultura das flores. Desenvolvimento de certas espécies microbianas: caldo de cultura. Terreno cultivado: a extensão das culturas. Categoria de vegetais cultivados: culturas forrageiras. Arte de utilizar certas produções naturais: a cultura do algodão. / Criação de certos animais: a cultura de abelhas. Conjunto dos conhecimentos adquiridos; a instrução, o saber: uma sólida cultura. Sociologia Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade: a cultura inca; a cultura helenística. Aplicação do espírito a uma coisa: a cultura das ciências. Desenvolvimento das faculdades naturais: a cultura do espírito. Apuro, elegância: a cultura do estilo. Cultura de massa, conjunto dos fatos ideológicos comuns a um grupo de pessoas considerado fora das distinções de estrutura social, e difundido em seu seio por meio de técnicas industriais. Cultura física, desenvolvimento racional do corpo por exercícios apropriados.

Partindo-se da premissa etimológica do que seja cultura, pode-se perceber claramente que a proposta do “Programa Arte Educação e Cidadania-Cultura Viva”, envolve não só o Estado,

mas também a sociedade brasileira, certamente que otimiza as relações políticas, sociais, econômicas e educacionais do povo brasileiro, à medida que esta se assenta na ética, na liberdade e nos pressupostos de democracia cultural como conjunto de distribuição de bens que deve conduzir os seres humanos que formam as diferentes redes sociais (BRASIL, 2007).

É certo que Cultura Viva nos parâmetros das políticas culturais tem como meta um conjunto de operações e resultados que objetivam garantir os direitos culturais e à construção de uma democracia cultural que reconhece as formas de vida em sua plenitude e capacidade de ação. É fomentada e disseminada a ideia de que a cultura faz o homem mais humano, por sua capacidade de simbolização e produção de imaginários que podem reunir uma localidade, uma cidade, um país numa teia social capaz de ultrapassar fronteiras geográficas e culturais, assim, construindo uma unidade, que, no caso brasileiro, se produz essencialmente na diversidade. Entende-se que a cultura é tratada como um fenômeno que lida com o material e o imaterial. Reconhece-se que os agentes que protagonizam os diferentes pontos de cultura promovem o acesso a fruição e ao encantamento espiritual e isso torna a existência humana mais rica, duradora e feliz porque o homem naturalmente precisa do imaginário.

[...] o imaginário não é a negação do real, mas apóia-se no real para transfigurá-lo e deslocá-lo, criando novas relações no aparente real. [...], pois encontram-se no imaginário, mesmo através da transfiguração do real, componentes que possibilitam aos homens a identificação e a percepção do universo real. (LAPLANTINE, 2003, p. 28).

O programa não só reconhece, mas potencializa os agentes culturais que protagonizam e constroem a identidade



do povo brasileiro. Cultura Viva, retrata, mapeia, identifica, prestigia e reconhece a produção cultural de diferentes agentes sem distinção de raça, credo ou poder aquisitivo. Visita a periferia, as tribos, os quilombos. Define caracteristicamente marcas profundas do modo de ser do povo brasileiro, de sua gente, de sua nação, inferindo sempre que o estado é a instância que pode legalmente legitimar as diferentes manifestações culturais. É pressuposto básico do programa a alteridade cultural, a percepção do outro, o encontro e o reencontro com o outro. É desse modo que se resgata e empreende-se nos pontos de cultura. Estes sustentam a ação embrionária encetada por diferentes grupos sociais que exercem e manifestam sua cidadania e diferentes formas de ver o mundo, de construir o mundo e de estar no mundo.

Compreende-se que índios, negros, brancos, mulatos, imigrantes, camponeses, pobres e mulheres, cada grupo e/ou indivíduo vê o mundo por um número determinado de sentidos que faz emergir as inquietações e a pluralidade. Por isso, a diversidade é trabalhada como categoria política que compõe o eixo central do desenvolvimento que, via de regra, impacta, porém equilibra e promove justiça, igualdade e inclusão social.

Cultura como Direito no Âmbito da Educação e da Cidadania no Brasil

A Constituição Federal de 1988 define que o Estado Brasileiro deve promover Políticas Culturais que proporcionem desenvolvimento, participação, respeito e promoção da diversidade, pois se sabe que o Brasil, conforme Albuquerque

[...] constitui-se dentro de uma tradição autoritária e excludente, de modo que seu povo foi mantido sempre estrangeiro em sua própria terra, à margem da políti-

ca, considerada pelos ditos populares como “coisa de branco”. Um dos autores que estudou a formação dessa cultura autoritária e excludente comenta, de modo crítico, uma opinião disseminada de que o povo brasileiro assistiu “bestializado” à proclamação da República. Essa atitude apática ou “bestializada” não corresponde, porém, à realidade, mas a um discurso que desqualifica a cultura, as formas de ação e de participação social do povo brasileiro. (*apud* HERMANS, 2004, p. 16).

Foi no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se estimulou pela primeira vez uma política de isenção fiscal destinada a cultura. Esta política até hoje, permanece como praticamente a única política de financiamento do MinC. Dada a situação política e econômica deficitária relacionada aos empreendimentos culturais é que o Programa, Cultura Viva enfrenta muitas dificuldades e burocracias. Embora, muito se tenha realizado em meio a tantas diversidades, não se pode ignorar que nossa frágil sociedade ainda desconhece os instrumentos que viabilizam os meandros da estrutura pública e como afirma Chaui (2007, p. 55) “[...] a tarefa da lei é a conservação de privilégios e o exercício da repressão [...]”, ou seja, o Estado existe para defender os interesses daqueles que constituem a elite, ou seja, Cultura Viva, caminha na contramão da história, visto que intenta superar as desigualdades fomentando a diversidade e sabe-se que no caso brasileiro a promoção da desigualdade e a supressão da diversidade sempre marcaram as políticas culturais até então empreendidas em favor das elites.

Cultura Viva através da ação Grô, Ação Escola Viva e o Projeto Pontos de Cultura, primordialmente, reconhece que é a cultura que tece o sentido e o desenvolvimento da vida num tempo e num espaço que são sempre historicamente constituídos e construídos por seus atores sociais. Com efeito, é na

dimensão da cidadania cultural que se assegura nos espaços informais e formais um conhecimento e uma existência mais prazerosa. Conta-se que por esse caminho é possível encontrar formas mais humanas de se coexistir e se correlacionar. Podem-se construir as imagens, os sentidos, os espaços e os caminhos que levam o homem e a sociedade a incorporar virtudes, sentidos e valores que passam a ser comungados por todas as redes e categorias sociais.

Cultura Viva, sobretudo, acredita que as categorias virtudes, sentidos e valores, podem genuinamente fazer frente à cultura industrializada (padronizada) que no Brasil em especial, se tem frequentemente apostado. A cultura material (industrializada) tem se inspirado na ideia dos valores finitos. Sabe-se que esses valores sempre geraram a disputa que de um modo geral promove a degradação social. Sabe-se também, que o padrão é o carro-chefe das sociedades da disputa e este gera a multiplicação que supre a demanda daquilo que é finito e, este por sua vez demanda mais e mais consumo daquilo que é tangível. Essa é a túnica da ideologia disseminada pelo sistema capitalista neoliberal que tem como meta colocar sempre no centro o interesse pelo produto que é sempre objeto de compra e venda e que sutilmente escraviza e deturpa o ser que pouco a pouco perde a essência e passa a ser e a viver em função da aparência. Esse processo tem transfigurado o ser em detrimento do ter.

A proposta do projeto tem como objetivo instigar, modificar e ampliar a liberdade de circulação, intervenção e possibilidades do indivíduo frente à produção e consumo de bens materiais que se refletem no plano da dimensão econômica, cidadã e simbólica. Cultura Viva instiga o indivíduo e os sujeitos culturais a criarem mecanismos e estratégias de pensamento e ação que possam efetivamente evitar a destruição

e deturpação do manancial simbólico econômico. Com efeito, acredita-se ser possível combater e/ou minimizar a famigerada degradação social.

Uma Proposição de Desenvolvimento com Envolvimento: Educação, Política e Economia

No campo do desenvolvimento o Programa Cultura Viva apresenta o suporte para que as arquiteturas sociais sejam construídas de modo austero. E a intenção é possibilitar a competição de todos os grupos sociais, assim havendo um real desenvolvimento entre a educação a política, e a economia que de um modo ou de outro empreendem e refletem as prerrogativas do estado, do mercado e da sociedade. Nessa perspectiva, estes setores poderão reelaborar a relação trabalho versus capital. Poderão restabelecer a sustentabilidade da vida na terra e no planeta de forma planejada e sábia. Só assim, pode-se acreditar que é possível promover um desenvolvimento com envolvimento. É isso que se espera como nova maneira de ser e estar num mundo em que se descobre que os recursos podem ser finitos e que o mito dos recursos inesgotáveis imaginados a partir da tríade natureza, lucro e paraíso caem por terra à medida que o homem tem descoberto que o suposto paraíso terrestre não é o sonhado jardim do éden. E como afirma Matus (1989, p. 25):

O homem age produzindo atos e ações que revertem em efeitos sobre ele mesmo. Essas conseqüências também atuam sobre os outros homens que compartilham com ele a mesma situação, os quais, por sua vez, são igualmente produtores de atos e ações. O efeito de todos esses fatos não se esgota no presente, prolonga-se no tempo e, às vezes, incide principalmente amanhã, sobre nós. O amanhã construído por todos nós, incidirá sobre

mim, abrindo possibilidades e colocando-me diante dos problemas. Esse amanhã me afeta hoje porque é hoje que posso fazer algo para estar em condições de aproveitar as oportunidades de amanhã e evitar os problemas futuros.

Cultura Viva cultiva a ideia de que a intervenção humana deve realizar-se sempre no âmbito da cooperação, solidariedade e responsabilidade. Portanto, pensa-se o processo educacional não somente no âmbito da transmissão sistemática de conhecimento, mas pensa-se a educação de forma integrada e, considerando esse âmbito, procura-se reconstruir os parâmetros e os valores que permeiam e embasam a educação no contexto do diverso, do plural, tendo-se em vista a formação de sujeitos críticos que possam ampliar e conquistar a sua cidadania na interação solidária. Considera-se, que deste modo, o sujeito reconhece-se, identifica-se e contrapõe-se amplamente com o outro à medida que o outro lhe permite o acesso pleno a cultura material e imaterial. Esse imbricamento educacional, político e econômico permite que os sujeitos sociais gerem e qualifiquem suas relações num contexto de valores e virtudes que podem enriquecer a rede das correlações culturais que são sempre mediadas pela razão produtiva.

Nota-se que o mundo vive uma revolução cultural e observa-se que infelizmente as escolas brasileiras não têm acompanhado nem dado conta dessa demanda. A forma como a escola tem sistematizado e ministrado a relação forma e conteúdo tem sido claramente equivocada, por isso é que se propõe que haja um compromisso e uma integração entre forma e conteúdo, alma e corpo, tendo-se em vista que a escola é o espaço onde se fomenta e se medeia todas as relações.

É considerada gritante a necessidade de se compreender que a cultura e a educação não são instâncias estanques e

que a relação entre a cultura e a educação deve ser pensada de forma primordial no que se refere à aplicação na práxis socioeducacional, já que é evidente que existe a necessidade de que a cultura deixe de ser vista como o recheio do educacional e passe a ser vista e ministrada como a massa que dá forma e conteúdo a pasta educacional.

É refletido e considerado que os sistemas pelos quais se vive há muito entraram em crise. A cultura é o caminho pelo qual se pode reconstruir novos saberes, uma nova sociedade, um novo desenvolvimento, um novo mundo, uma nova humanidade; posto que este lida com a criação, com o conhecimento, com o imaginário, com o simbólico, com o expressivo, com o material e o espiritual (DURAND, 1998). Esses elementos se entrelaçam e tecem as teias e redes sociais que podem fazer frente ao poder instituído e ao poder midiático, haja vista que, são eles que simulam e suprimem as várias formas de expressão que legitimam os fios e veios pelos quais representam o ser que significa o mundo.

A Arte Brasileira no Contexto do Imaginário do Desenvolvimento

No programa Cultura Viva a arte brasileira procura conquistar efetivamente seu espaço ao passo que promove a transgressão dos cânones. Acredita-se que a produção artística é, em sua essência, algo que naturalmente se renova e se produz permanentemente. Professa-se que a arte pode incrementar uma proposta de desenvolvimento cultural que pode estimular a fruição estética e a subjetivação que condiciona o ser. Pauta-se que, através da arte, pode-se desencadear a produção de um antídoto que natural e processualmente pode romper com a atual cultura de entretenimento que subjuga os sujeitos, que, na sua alienação, acabam se comprometendo.



do com os interesses daqueles que dominam. É estratégico trabalhar com a arte, pois esta está imersa na cultura que em princípio é sempre estruturada e estruturante (BOURDIEU, 2002). Através da arte, o cidadão reflete e revitaliza os traços étnicos e culturais que o identificam e alarga os horizontes e dimensões de sua existência.

O pressuposto da diversidade em Cultura Viva instaura a proposição de que não há razão para a cultura e a arte brasileira se refugiarem em guetos, pois se sabe que os guetos por si só fadam-se a uma coexistência que nega os encontros, os diálogos. A pluralidade e a diversidade são inerentes e peculiares ao povo do Brasil por conta de suas origens e de sua formação. Esse caldeirão cultural tem sempre prestigiado a arte brasileira com o tempero da diferença que imprescindivelmente estabelece sua dimensão humano-genérica.

Na contemporaneidade, a arte tem se apropriado dos meios tecnológicos. Isso lhe tem permitido a promoção de novos parâmetros e novas relações em que as realidades são atravessadas por um tempo e por um espaço que caracteristicamente marcam a produção artística no Brasil e no mundo. Cultura Viva reflete a condição do ser brasileiro no século XXI no contexto da globalização e da cibercultura, pois, se sabe que a dita globalização tem arvorado à transição de valores que se deslocam e unem-se de maneira que a riqueza do todo é sempre maior que a soma das várias culturas (MORIN, 2007, 2010).

O programa aqui analisado apresenta como uma de suas premissas básicas trabalhar a unidade cultural no contexto panorâmico da nova era civilizatória que exige que os sujeitos tecnológicos reelaborem as condições que produzem o fazer e o refazer artístico, posto que se faz necessário utilizar os diversos meios tecnológicos, que colaboram com a criação.

Os pressupostos tecnológicos, conseqüentemente, re-dimensionam a dinâmica da recepção versus criação. Com a cultura digital, setores populares revigoram seus protagonistas recuperando as rédeas da existência cultural no âmbito das redes sociais que tecem a rede da diversidade que potencializa a comunidade que se sente empoderada de conhecimento e, por sua vez, requiere uma política pública cultural que, em seu bojo, desenvolva uma estratégia de resistência capaz de promover a construção de novos paradigmas de convivência social, ambiental, econômico e simbólico cultural (BRASIL, 2007).

A tecnologia digital, sem dúvida, é um instrumento que fortalece as redes sociais e estabelece uma forma de se fazer contatos e se fazer trocas totalmente inovadoras. A integração telepresencial entre as teias sociais pressupõe um paradigma de relação com o mundo onde se acredita que o local está no mundo e o mundo sempre foi local (IANNE, 2002). Pode-se visitar virtualmente pontos de cultura que outrora só se poderia visitar presencialmente. Essa sinalização e verbalização *cibercultural* tem disponibilizado o acesso ao popular e ao erudito que muitas vezes se colocam lado a lado rompendo às fronteiras, o preconceito, a discriminação e, deste modo, ampliando as bases culturais que expressam e revitalizam a cidadania e a democracia cultural no mundo dito globalizado.

Cultura em Movimento – SECULT- Itinerante: o Caso do Ceará

No período 2003-2006 houve grandes empreendimentos no governo do presidente Lula e no Brasil de um modo geral. O governo Lula mostrou grande compromisso apresentando uma agenda de desenvolvimento que visava estabilizar a economia, enfrentar a exclusão e a pobreza. Este procurou

também reorientar e fortalecer o território, a democracia e a cidadania garantindo ao Brasil um lugar soberano e solidário no mundo (Plano Plurianual Anual 2008-2011). Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar e analisar, embora de forma sucinta, a experiência pioneira no estado do Ceará (durante o governo Lúcio Alcântara) que reconhecendo os mesmos princípios constitucionais e as mesmas proposições teóricas, (já postas em Cultura Viva) põe em ação o programa "Cultura em Movimento: SECULT- itinerante" (2003-2006), o qual tem a sua frente a Secretaria de Cultura Cláudia Leitão (CEARÁ, 2010).

A secretária, Cláudia Souza Leitão, coordena o Programa e reúne reflexões teóricas e experiências práticas a fim de contribuir para a realização da proposta que efetivará as políticas culturais no estado do Ceará. Políticas estas, nunca antes empreendidas com tanto esmero, esforço, comprometimento, responsabilidade social, educacional, econômica e cultural. Essa proposta estará essencialmente fundada nos seguintes pilares: Valorização das Culturas Regionais; Gestão do Conhecimento na Área Cultural; Preservação do Patrimônio Cultural Material e Imaterial; Apoio à Criação Artística e Cultural; Gestão Pública Eficaz e Compartilhada.

E assim, foi criado o Sistema Estadual de Cultura que, por sua vez, estimulou a criação dos Sistemas Municipais. No decorrer dessa gestão, o programa atendeu os municípios cearenses na sua quase totalidade, reconfigurando-se, assim, o panorama socioeducacional, político, econômico e cultural que ainda hoje colhe os frutos desse grande empreendimento que se dispôs a ressignificar os tradicionais modelos de desenvolvimento no Ceará. SECULT-Itinerante ampliou os sentidos da cidadania cultural. Construiu uma prosperidade dinâmica local e regional amparada no desenvolvimento com

envolvimento, na cooperação e na solidariedade. Propiciou o respeito. Prestigiou e legitimou a diversidade cultural cearense no cenário nacional e internacional (LEITÃO, 2010).

Considerações Finais

Este artigo tratou de analisar sucintamente o Programa “Arte Educação e Cidadania-Cultura Viva” enquanto fomento de Políticas Públicas Culturais. Estado, Mercado, Sociedade Civil e Comunidade em geral são representados neste programa via Ministros de Estado, Secretários Executivos, Filósofos, Sociólogos, Especialistas em Políticas Culturais, Economistas, Artistas, Escritores, Dramaturgos etc.. Esta análise desenvolveu-se tendo-se em vista os objetivos, metas e ações que dão suporte ao Programa e a forma como se propõe inserir os sujeitos sociais. Porém, tecidas e analisadas as considerações, não é possível ocultar-se, camuflar-se ou negar-se diante das contradições que definem o contexto, econômico, político, educacional e cultural que marcam o cenário no qual se empreende esse programa.

Em verdade, o que se conclui é que todo esse empreendimento acontece na contramão de tudo que se tem construído historicamente no Brasil, posto que as relações políticas, sociais e econômicas que movem a sociedade brasileira, em especial na contemporaneidade, têm como marco de referência um verdadeiro culto ao desenvolvimento e tudo o que impede seu avanço tem sido escamoteado, seja com referência ao patrimônio material, seja o patrimônio imaterial, seja a natureza, sejam os seres humanos. Estereótipos e imaginários de povos e culturas inferiores continuam sendo gerados em favor da hegemonia do interesse mercadológico.



Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Participação Cidadã nas Políticas Públicas. In: HERMANS, Klaus (Org.). *Participação Cidadã: novos conceitos e metodologias*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado, 1988.
- _____. *Caderno Diretrizes Gerais para o Plano Nacional de Cultura*. Brasília, 2007.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual Anual 2008-2011: projeto de lei/ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos-*. Brasília: MP, 2007.
- CEARÁ. *Plano Estadual da Cultura 2003-2006: valorizando a diversidade e promovendo a cidadania cultural*. Fortaleza: Secult, 2010. (Coleção Nossa Cultura. Série Documenta).
- CEVASCO, Maria E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*. Salvador: SECULT, 2007.
- DURAND, Gilbert. O paradoxo do imaginário no Ocidente. In: *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário do Aurélio*. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Cultura>> Acessado em: 25 ago. 2010.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Avaliação do Programa Educação Cultura e Cidadania Cultura Viva. *Relatório*. IPEA/FUNDAJ: Brasília, 2009.

LAPLATINE, François; TRINDADE, Sálvia. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEITÃO, Cláudia Souza; SANTOS, Fabiano dos (Org). *Seminário Cultura XXI: seleção de textos*. Fortaleza: Secult, 2006. (Coleção Nossa Cultura. Série Documentada).

MATUS, Carlos. *Adeus, Senhor Presidente*. Recife: Litteris Editora Ltda., 1989.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 13. ed. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.



MEMÓRIAS DE UM HOMOSSEXUAL ACERCA DAS DIFICULDADES DE ACEITAÇÃO

Scarlett Ohara Costa Carvalho
Lia Machado Fiúza Fialho
Lourdes Rafaella Santos Florencio

Introdução

O objetivo do trabalho é biografar a vida de Pedro¹, um homossexual que vivenciou dificuldades de aceitação pessoal por questões de gênero. Inserido em uma cultura socialmente instituída que diferencia padrões de comportamento em decorrência do sexo (LOURO, 1997), Pedro elaborou uma imagem negativa de si por não se adequar aos comportamentos “normalizados”. Para Erik Erikson (1976), muitos jovens acabam assumindo essa identidade negativa como uma defesa aos padrões culturais, excessivamente, regidos pela sociedade.

Sua trajetória lança luz acerca da discussão de gênero à medida que questiona ideologias e preconceitos transmitidos ao longo de várias gerações. Por intermédio da metodologia da história oral biográfica (MEIHY, RIBEIRO, 2011), foi realizada entrevista, pura e híbrida, gravada, transcrita, transcriada e validada em julho de 2013, possibilitando a análise biográfica nas suas interfaces com o contexto sociocultural (FERREIRA, AMADO, 2006). As narrativas orais permitiram compreender a trajetória de vida de um homossexual, perpassando por conflitos pessoais, a saber: depressão, contrariedade familiar, aceitação de si e afirmação pessoal.

Esta biografia não centra foco em personalidades ou grandes feitos, mas permite visibilidade a um indivíduo co-

¹ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade do entrevistado.

mum, sujeito histórico, que não desfruta da devida visibilidade na narrativa histórica, por vivenciar dilemas aparentemente corriqueiros, de quem não se adapta ao disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2009) e aos padrões comportamentais instituídos. Leva-nos a refletir sobre a equidade de gênero, bem como os distintos discursos elaborados por diferentes representações culturais, e se faz pertinente proporcionar oportunidade de refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que a cultura da sociedade impõe para a sexualidade.

Sabe-se que, desde o início deste século, os estudos acerca da problemática de gênero têm contribuído significativamente para a profundidade teórica reflexiva, possibilitando entender as transformações constitutivas de relacionamentos e estilos de vida em uma determinada época. Segundo Butler (2003), na maioria das teorias feministas o sexo é aceito como substância, como aquilo que é idêntico a si mesmo, em uma proposição metafísica. Para a autora, a posição feminista humanista entende gênero como “atributo” de pessoa, “caracterizada essencialmente como uma substância ou um ‘núcleo’ de gênero preestabelecido, denominado pessoa.” (p. 29). O que Butler argumentou, com efeito, foi que, ao contrário do que defendiam as teorias feministas, o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, “mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes.” (p. 29).

“Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta.” (HARAWAY, 1995, p. 221). Nesta vertente, o conceito de gênero problematiza tanto noções essencialistas que remetem a modos de ser e de sentir, quanto a noções biologicistas de corpo, sexo e sexualidade, e disso resultam importantes

mudanças epistemológicas e políticas para quem atua nesses movimentos sociais e campos de estudos (LOURO, 1997).

A sexualidade, nas relações de gênero e nas práticas culturais, tem sido problematizada por intermédio de reflexões que se inscrevem em linguagens culturais diferenciadas, tendo em vista a diversificação das práticas e discursos em que se produzem possibilidades de subjetivação. O conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo. Se este último refere-se às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, ou seja, às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade. Isso significa que agir e sentir-se como homem e como mulher depende de cada contexto sociocultural. Como afirma Butler (2003), o gênero é uma construção histórica, social e assimétrica, pois não há uma essência biológica, metafísica ou psíquica do que é ser homem ou mulher.

A abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, há uma notória quebra da discrepância que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico, direcionando a necessidade de se discutir as questões de gênero, já que as relações de poder são inerentes a elas, e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história.

Percurso Investigativo

Inscrito na abordagem da Nova História Cultural, o estudo em questão permite não apenas revisitar um determinado movimento histórico e social de uma época, através



da configuração da atmosfera da respectiva sociedade, mas também resgatar, historicamente, relato individual que possibilita problematizar paradigmas e refletir questões intrínsecas a vida social.

Utilizamos a metodologia da história oral como uma possibilidade viável para adentrar o eu do outro, compreender nuances subjetivas, e perceber aspectos que outras técnicas não conseguem trazer à tona com a mesma propriedade. Sabe-se que a história de vida oral temática utiliza, por excelência, o exercício da rememoração e verbalização de acontecimentos pessoais. E esta, por sua vez, se caracteriza por lembranças e esquecimentos naturais ou propositais, contados, muitas vezes, de maneira narrativa, ao interlocutor. Logo, não houve ambição de encontrar verdades absolutas, mas, ao contrário devolver aos leitores, a imagem de mundo que reside no entrevistado, dando luz às experiências concretas vivenciadas, sob a óptica do pesquisado; mas cuidadosamente analisadas no confronto de informações, objetivando desvelar a epistemologia de um ser.

Pedro foi escolhido como sujeito da pesquisa, por ser uma pessoa próxima dos pesquisadores, possuir uma trajetória singular e mostrar-se interessado na temática abordada: gênero e práticas culturais. Ensejar ao Pedro as narrativas de si tornou possível a tentativa de compreender a possibilidade de reprodução das histórias formuladas sobre ele, avaliando se os significados presentes nos discursos oficiais influenciaram na sua autoimagem e na maneira como ele percebe a experiência homossexual. Com base na trajetória oral, revelada na história oral temática, questionamos as generalizações históricas.

O desvelamento das histórias de vida do participante da pesquisa por meio do relato oral permitiu tecer a trama histórica da vida do investigado, mediante as suas próprias lentes,

percebendo não somente o indivíduo de maneira isolada e atemporal, mas como um ser “no mundo”, em pleno curso de uma trajetória interligada por uma realidade sociocultural complexa.

Delory-Monberger (2008) afirma, sabiamente, que a individualização e a socialização se mostram inseparáveis e, consecutivamente, constituem faces de uma mesma realidade abordada pelas pesquisas que envolvem história de vida. Dessa maneira, as narrativas representam não apenas uma trajetória fixa e linear, mas também caminham na contramão desse postulado, propondo realizar uma leitura dialética entre o indivíduo e o contexto social que o circunda, analisando as congruências e divergências que permeiam o caminhar do homossexual no desenrolar da vida social. Sobre esse campo teórico-metodológico, Machado *et. al* explicam que ele se encontra

[...] em processo de revigoramento nas ciências humanas e sociais. Ou seja, após longo combate dessa modalidade de produção histórica de cunho positivista, ganhou visibilidade a partir dos crescentes interesses por indivíduos, suas trajetórias e subjetividades, de forma mais acentuada, após a crise dos paradigmas do marxismo/estruturalismo. (2011, p.16).

Portanto, o relacionamento do pesquisador com o sujeito investigado, bem como o clima amistoso no ambiente físico em que se realiza o diálogo, interfere bastante na qualidade da conversa. Logo, importa reforçar o fato de que a afinidade desenvolvida no relacionamento com Pedro propiciou um clima amistoso, assegurando um clima de confiança e cumplicidade demasiadamente apropriado para uma boa coleta de informações.

Para a produção deste trabalho, utilizou-se entrevista aberta, previamente combinada e agendada com o entrevista-



do. A entrevista foi realizada na casa de Pedro, por opção dele, ambiente propício por ser tranquilo e ensejar maior liberdade. O entrevistado relatou com bastante clareza sua vida, desde sua infância, na companhia de seus pais, até os dias atuais, aos seus 35 anos de idade.

A gravação foi autorizada pelo entrevistado, que teve a oportunidade de ler a transcrição e validar a transcrição de sua narrativa. Em seguida, iniciamos a análise do discurso, à luz do referencial teórico, com o intuito de discutir as relações de gênero e compreender sua história, frente a um contexto social que nutre preconceitos e, por vezes, exclui as pessoas homossexuais.

De acordo com Veyne (1995), “a história não se constitui nem somente em fatos nem como a estrutura de um geometral, mas em tramas”. Os fatos escolhidos para serem narrados pelo pesquisador dependem da trama selecionada, dentro de uma série específica, e “essa escolha não pode descrever uma totalidade histórica, pois qualquer descrição é seletiva”. Logo, não há um sentido único, uma rota a ser traçada no campo factual, pois os acontecimentos não são totalidades, mas “núcleos de relações”. (VEYNE, 1995, P.32).

Esta biografia foi fruto de uma entrevista com um homossexual que hoje está com 35 anos de idade, contudo, foi narrada de maneira linear para melhor compreensão do leitor e não almeja contemplar análises macrossociais ou generalização.

Biografia de Pedro

Pedro, nosso entrevistado, nasceu em Limoeiro do Norte, mas residia em São João do Jaguaribe, Ceará. Quando criança, ele morava com seus pais e uma irmã, que é apenas um ano e meio mais nova que ele. Possui também um irmão

com quem não teve muito convívio, pois quando nasceu seu irmão 13 anos mais velho, foi morar em Fortaleza, Ceará. Sua relação com a família sempre foi complicada, pois ele tinha um pai muito “atrevido” que possuía muitos filhos fora do casamento, e uma mãe submissa que renunciava e, de certa forma, aceitava essa situação. Pedro conheceu seis desses irmãos, mas, ele acredita que haja mais.

Em relação à homossexualidade, hoje, ele conta que nunca a considerou como um mistério. Importa esclarecer que a palavra “homossexualidade” pode ser compreendida da seguinte forma:

Exprime tanto a ideia de semelhante, igual, análogo, ou seja, homólogo ou semelhante ao sexo que a pessoa almeja ter, como também significa a sexualidade exercida com uma pessoa do mesmo sexo. (DIAS, 2000, p. 31).

Pedro relata que sempre se sentia diferente dos outros. Apesar de considerar sua vida sexual tardia, não houve surpresa na descoberta da homossexualidade porque havia certa inocência e não percebia, na sua época, a existência de rótulos, como afirma visualizar hoje em dia. Os sentimentos e os desejos sexuais começaram na puberdade, aproximadamente, aos 14 anos, sendo que ele não associava à questão homossexual, só foi perceber-se assim aos 19 anos.

Pedro foi morar em Fortaleza aos 16 anos de idade. E foi quando se interessou pelo primeiro rapaz, sua primeira paixão platônica, um aluno seu. Relata que hoje em dia, considera-se um pouco frustrado por não ter ido atrás dessa pessoa, comenta que foi a única pessoa por quem ele se interessou e não teve a coragem de investir numa relação, diz que quando quer algo vai até a última consequência. Comenta: “... era para eu ter ido até o fim, pra ver no que dava”.



Nesse período de mudança, descoberta de si, Pedro ficou com depressão, não queria se aceitar no início. Mas, depois, a “ficha caiu” e para ele não sofrer tanto, optou por se aceitar e enfrentar possíveis preconceitos, pois tinha plena convicção que era homossexual. Ainda ressalta que, nesse momento, a família dificultou o seu processo de aceitação e que morando longe foi mais fácil encarar seus sentimentos e se revelar ao público, tal como se concebia.

Ele comenta que nunca teve uma conversa com sua família para revelar ser homossexual, mas acreditava que todos já haviam percebido.

Assumi, definitivamente, sua homossexualidade aos 20 anos e foi quando começou, mais intensamente, o seu período de descobertas. Pois, a partir daí, encarou a revelação como um momento de afirmação. Desde então, passou a frequentar boates, vivenciar experiências sexuais, mudar suas vestimentas, estabelecer novos relacionamentos, deixar o cabelo crescer, passou a beber... Ele considerou toda essa mudança na sua vida necessária, importante no momento em que ele se encontrava.

No que se refere aos seus relacionamentos amorosos, afirma nunca ter tido relacionamentos longos. Atualmente tem um companheiro com quem se relaciona há 4 meses, um jovem de 21 anos, que foi seu aluno há alguns anos.

Sempre teve várias pessoas ao mesmo tempo, em geral, mais novas. Já namorou mulheres, mas nunca teve relações sexuais com o sexo oposto, não se sentia suficientemente atraído. Em relação a este fato, ele resume: “... *eu não funcionava!*”.

Relata que já chegou, inclusive, a pagar alguns caras para ficar com ele. Hoje ele associa isso à falta de amor próprio, mas no passado ele não sabia como proceder de maneira responsável aos seus desejos íntimos, já que era mais novo e imaturo. Pedro disse que tudo era decorrente do fato de que

ele não se amava e isso só mudou quando resolveu ser quem ele realmente era, um homossexual, e a se aceitar verdadeiramente nessa condição.

Como Pedro fugia do padrão que a sociedade impunha, ele não se sentia bem, porque se achava diferente. Possuía uma autoimagem negativa de si e por vezes questionava seus sentimentos e desejos. No tocante ao padrão ideal instituído para o homossexual, Pedro acrescenta: *“tem que ser alto, sarado, branco”*. *“No mundo gay, todos têm que ser bonito, para eles a beleza é algo fundamental, é um mundo superficial”*.

Goellner (2005) aponta que “atualmente o corpo ocupa lugar central na definição do sujeito: criar um corpo esbelto, sarado, é marcar uma identidade”. Como Pedro não possuía esses atributos, não se considerava interessante o suficiente para conquistar um relacionamento verdadeiro. Somente deixou de pagar os homens que saíam com ele, no momento em que ele percebia que aquilo não o fazia bem, era algo que não o saciava, era momentâneo, vazio; passando a se valorizar e gostar de si mesmo. Sobre isso, ele comenta: *“virava um vício, na hora era bom, mas depois ficava sozinho novamente. Isso só mudou quando resolvi mudar por dentro, pois me achava feio, e hoje em dia, eu já consigo trabalhar com isso”*.

Conforme Mattos e Ferreira (2004), as representações sociais atuam como organizadoras de condutas e comunicações sociais, relacionando-se à questão do conhecimento, além de exercerem influência sobre a configuração das identidades pessoais e sociais. Pedro afirma ter demorado a compreender que sua identidade pessoal não tinha que ser balizada pelo coletivo e esclarece:

Não há diferenças entre o mundo gay e o mundo hétero. Pois, as ansiedades são as mesmas, as angústias, os desejos e termina dizendo: “No fundo todo mundo quer um amor, mas ninguém



quer se dispor a amar". Pois é algo que você muitas vezes tem que abdicar de muitas coisas, e tem que haver renúncias. E é muito difícil encontrar isso nos dias de hoje.

Comentando sobre sua vida acadêmica, Pedro diz que sempre gostou de estudar e relata um pouco suas experiências no ensino superior:

Aos 17 anos ingressei no ensino superior, cursei dois anos de Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Ceará - UFC, depois me transferei para Geologia. Na geologia fui um aluno profissional, só estudava, era bolsista no departamento de geologia do petróleo, me dedicava mesmo, sentia essa necessidade pelo machismo na sala de aula. Por ser um curso majoritariamente masculino, sempre fui bem reservado, mas era o aluno nota 10. Aos 25 anos, estava terminando geologia e tinha concluído o curso de inglês na casa de cultura, foi quando surgiu uma oportunidade para lecionar inglês em uma escola no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza. Nessa escola, lecionei por sete anos. A partir daí surgiu meu desejo em cursar Letras. Cursei Letras – Português / Inglês pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Ao falar do curso de Letras, confessa que não foi tão profissional quanto a outra graduação em Geologia, pois tinha que trabalhar e estudar. Explicita, também, que nesse período começou seu processo de autoafirmação e as festas, as bebidas e relacionamentos com homens casados atrapalharam um pouco sua dedicação ao curso de Letras. Contudo, foi com essa área que mais se identificou e traçou sua carreira profissional no magistério.

Atualmente é professor efetivo de uma escola estadual em Fortaleza e leciona português no ensino médio. Em relação à profissão, diz nunca ter sofrido preconceitos, nem por parte dos alunos e nem pelo corpo docente. Pois acredita que depois que o indivíduo se aceita como é e se mostra uma pes-

soa bacana, torna-se possível desenvolver relações sinceras. E termina afirmando que o mais difícil não foi conseguir respeito social independentemente de suas escolhas sexuais, mas se valorizar na condição de homossexual.

Últimas Palavras...

Procuramos, neste artigo, compreender melhor algumas questões no tocante a homossexualidade, e refletir algumas das diversas nuances que perpassam discussões acerca de gênero. Por intermédio de um relato biográfico, de uma pessoa comum, constatou-se que a sociedade regula e impõe regras de comportamento que interferem sobremaneira na sexualidade.

Os padrões socialmente instituídos para o sexo feminino e masculino, ainda na contemporaneidade, estabelecem comportamentos específicos. Os que não estão adequados a “normalização” sofrem inúmeros problemas, que estão para além do preconceito expresso em atitudes e palavras, porque ele permeia a cultura social e reprime, psicologicamente, os que destoam daquilo implicitamente esperado para o homem e a mulher. Desse modo, o intuito com esse estudo não foi solucionar impasses, mas proporcionar reflexões e debates que fomentam a desnaturalização de paradigmas.

Referências Bibliográficas

- BUTLER, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DELORE – MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Tradução Maria da Conceição Pesseggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Pesseggi. Natal: EDUFRN, 2008.
- DIAS, Maria Berenice (2000). *União homossexual: o preconceito & a justiça*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.



- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge, Zahar, 1976.
- FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 28-40.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvencción de la naturaleza*. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.
- LOURO, Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma abordagem pósestruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, C.J.S; VASCONCELOS JÚNIOR, R.E.P; VASCONCELOS, J. G. *O barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- MATTOS, Ricardo Mendes; FERREIRA, Ricardo Franklin. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. *Revista Psicologia & Sociedade*. v. 16, n. 2. p. 47-58, maio-ago. 2004.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.
- VEYNE, P.M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UnB), 1995.

A REFLEXÃO E O ESPAÇO MUSEOLÓGICO: PENSAR, PERGUNTAR E REFLETIR

Dayana Silva de Oliveira
Francisco Ari de Andrade

O homem sábio deve: saber perguntar, ter inteligência e discernimento. A imaginação é um dom notável, mas é muito mais notável aquele que sabe perguntar bem e entender o que é colocado. A inteligência deve ser aguçada, deve irradiar luz. Capacidade e grandeza se medem pela virtude e não pela sorte. O sábio estima todos, pois reconhece o que há de bom em cada um e sabe como custa chegar ao verdadeiro conhecimento.

(RENATO RIBEIRO VELLOSO)

Este presente artigo se propõe a debater o museu como um espaço de reflexão, um espaço filosófico e educativo, considerando-se em que o indivíduo, a partir do seu contato com a exposição, tem um espaço para refletir sobre os objetos que estão presentes na temática da sala, dialogar e construir seus conhecimentos.

Sobre o ato de pensar, perguntar e refletir é o que encontraremos como ação dentro do museu, na maioria das instituições trabalhados pela gestão, meios de facilitar e induzir com ações educativas, mediação com educadores capacitados e rodas de conversas dentro das exposições, ou seja, não é somente olhar o que está exposto e sim raciocinar e indagar o que está exposto.

Na filosofia, o ato de perguntar e refletir são importantes para o indivíduo. A pergunta nos abre para o outro, para a curiosidade, para a pesquisa e nos torna interessados ou mesmo maravilhados diante do mundo. A pergunta nos abre para o mundo. Sobre esse ato filosófico de indagar e refletir Chauí (2000), mostra-nos algumas características quando diz que:

Essas características são: – perguntar o que a coisa, ou o valor, ou a ideia, é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou natureza e qual é a significação de alguma coisa, não importa qual; perguntar como a coisa, a ideia ou o valor, é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma ideia ou um valor; -perguntar por que a coisa, a ideia ou o valor, existe e é como é. A Filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma ideia, de um valor. (CHAUI, 2000, p.11).

O filósofo Ulpiano T. Bezerra de Meneses, um estudioso que pesquisa sobre o espaço museológico, nos afirma que o museu não deve ser somente um espaço do qual se evoque ou celebre grandes ou famosas personalidades, mas sim um espaço de reflexão sobre a sociedade e seu processo de transformação a partir da exposição. Meneses nos afirma que:

Além de evocar e celebrar o passado, um museu deve organizar-se de maneira a mostrar a sociedade como organismo vivo, sujeito a mudanças. Assim, o museu histórico contribui para o enriquecimento da consciência histórica, isto é, a percepção da vida social como produto da ação humana que gera e transforma. (MENESES, 1995, p. 7).

Nem sempre o museu foi um lugar com caráter reflexivo, antes usado para ressaltar uma figura ou uma nacionalidade, um lugar de celebração dos bens feitos. Desde a sua criação aqui no Brasil, com influências modernas, várias diretrizes museológicas foram criadas, debatidas e reavaliadas para que hoje este espaço seja um espaço de formação e reflexão. E “se antes os objetos eram contemplados, agora devem ser analisados. O museu coloca-se, então, como lugar onde os objetos são expostos para compor um discurso crítico” (RAMOS, 2004, p.7).

A reflexão crítica dentro do espaço museológico é desenvolvida a partir do que alguns filósofos e educadores utilizam para o processo de descobrimento: a pergunta. Toda resposta vem de uma pergunta, e mesmo sem resposta sempre há a pergunta. Mas o que o “perguntar” tem a ver com o processo de reflexão dentro do espaço museológico? Como isso funciona?

O ato de perguntar ou como chama Paulo Freire de pedagogia da pergunta¹ nos revela que há uma narrativa em cada objeto exposto no museu e esses objetos não estão ali por acaso, e sim para mostrar indícios de uma história, como por exemplo: uma exposição que reúne objetos que pertenceram a membros do cangaço no Nordeste e a partir desta se perguntar e descobrir o que foi o cangaço. Por que esta manifestação foi criada no Nordeste? Quais as características do Nordeste e o que faziam os cangaceiros? Quais suas vestimentas? Em que período? E como consequência obter respostas e conhecimentos. E mesmo que não se obtenha a resposta que se queira, o desenvolver desta ação desperta o indivíduo a compreender as relações que formam uma sociedade e seu interesse em saber e conhecer. Sobre isto Meneses diz que:

Ora, creio que uma das principais funções do museu é desnaturalizar essa dimensão material do mundo, isto é, mostrá-lo como produto da ação humana, dos interesses humanos, dos conflitos, valores e aspirações humanas” e “cada vez mais, encontro fundamentos para acreditar que o museu deveria ser o lugar das perguntas, muito mais que das respostas. Sua principal função educacional seria ensinar a fazer perguntas. (MENESES, 2011).

¹ “Segundo Paulo Freire, na obra *Por uma pedagogia da Pergunta* todo conhecimento começa pela pergunta e pela curiosidade, que é uma pergunta. É na pergunta que está o interesse, ou a fome pelo conhecimento necessário para nutrir o pensamento na busca de significados.” Fonte: <http://profeve-raldorocho.blogspot.com.br/2008/06/pedagogia-da-pergunta.html> vistos em 17/12/2013

E nesta ação reflexiva, através de perguntas sobre os objetos “abre-se o espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se a postura crítica sobre o mundo que nos rodeia.” (RAMOS, 2004, p. 9) e esta experiência traz ao indivíduo uma experiência não só de saberes, mas também de interação, experiência afetiva, cultural e cognitiva. Não é somente entrar e sair do mesmo jeito que chegou no museu, é entrar e sair com mais ideias, conhecimentos, trocas e sensações. Almeida considera que:

Para o visitante de museu, aprender apresenta uma ampla gama de experiências – desde o domínio de novas informações até um aumento de sensibilidade –, um aumento de curiosidade sobre o mundo natural e um crescimento pessoal. No museu, onde os objetos e ideias estão interligados para transmitir uma mensagem, aprender significa formar opiniões e formar uma sensibilidade estética e cultural. Os fatores envolvidos nesse tipo de aprendizagem consistem, principalmente, em sentimentos subjetivos, condições da mente, e desenvolvimento de significado pessoal sobre o conteúdo do programa. (MONTARA, 1995, *apud* Neves, 2011, p. 32)

Para esclarecer melhor sobre o espaço museológico e o processo de reflexão crítica, dividirei em dois pontos: o primeiro, uma breve narrativa da história do museu no Brasil e o segundo, como se torna um espaço de múltiplas reflexões, e o por que fazer perguntas ao olhar o objeto museológico causa uma reflexão, tornando-o um lugar filosófico.

A História do Museu no Brasil

Falar da história do museu é falar como ele foi, como se formou, transformou e o que ele é atualmente, implica pensar em suas relações com a sociedade. Todo mundo já ouviu falar,

mas precisa saber que é um espaço que apresenta alguma determinada história, memória, uma temporalidade que foi esquecida ou lembrada. Que em um museu se encontram objetos, e estes são em sua maioria artefatos antigos de uma cultura material muitas vezes já substituída, em desuso ou modernizada.

O museu é um lugar que herda um patrimônio do passado e presente a ser conservado, é um lugar de memória que preserva. A exposição mostra os objetos que fazem alguma narrativa, e estes perdem o seu valor de uso e passam a representar muito mais. Brefe (1998) diz que as coleções museológicas representam a acumulação da cultura material do passado e sua exposição é o principal meio pelo qual o passado é publicamente apresentado. E esses objetos encontrados no museu nos dizem os feitos da sociedade, uma exteriorização da memória. Brefe (1998) nos diz que:

O simples fato de estarem inseridos em uma coleção confere aos objetos significados inéditos, para além de sua existência banal. Nas relações, os objetos constituem redes entre si e uma de suas principais funções de oferecerem ao olhar humano. Nesse caso elas perdem seu valor de uso sendo convertidos em elementos simbólicos. (BREFE, 1998, p. 286).

No entanto, essa história e memória que nos são contadas através dos objetos do museu, são mediadas pela instituição e muitas das vezes, ou quase sempre, não é um lugar de consenso. E também já foi um lugar distante do interesse da população.

Aqui no Brasil, por exemplo, em meados do centenário da independência do país, em 1922, os principais museus brasileiros traziam em suas exposições uma história nacionalista que em sua grande maioria contavam os feitos da elite brasileira, militares e políticos e a outra parte da sociedade,

a camada popular, não era representada, o que distanciava muito esse último público do museu. Gerando uma exclusão e caracterizado por uma sociedade positivista, o museu se torna um lugar não de todos e sim de poucos que se identificam com aquela história.

Este espaço como campo de educação passa por transformações ao passo que a sociedade também vai se transformando, reflexões em torno do papel do museu, em todos os contextos e principalmente pedagógico, foram debatidas em grandes eventos, como por exemplo com a Unesco e o Icom². Esta transformação está diretamente ligada aos movimentos libertários do Brasil e do mundo. Santos (2008, p. 68) nos diz que “a redução das desigualdades e, conseqüentemente, dos processos de exclusão em nosso campo de atuação (o museu) está diretamente relacionada à nossa mobilização para a participação, desde que estejamos interessados em construir a participação”. E esta transformação no museu é chamada de nova museologia a que Santos (2008) se refere como sendo:

- Reconhecimento das identidades e das culturas de todos os grupos humanos.
- Utilização da memória coletiva como referencial básico para o entendimento e transformação da realidade.
- Incentivo à apropriação e reapropriação do patrimônio, para que a identidade seja vivida na pluralidade e na ruptura.
- Desenvolvimento de ações museológicas, considerando-se como ponto de partida a prática social e não as coleções.

² “O seminário regional da Unesco realizado no Rio de Janeiro em 1958 é parte de um projeto que tinha como objetivo discutir, em várias regiões do mundo, a função que os museus deveriam cumprir como meio educativos” e “em 1971, foi realizada a IX Conferência Geral do Icom, em Paris e Grenoble, com o propósito de discutir o tema ‘O museu a serviço do homem, atualidade e futuro – o papel educativo e cultural.’ (SANTOS, p.74, 2008).

- Socialização da função de preservação.
- Interpretação da relação entre o homem e o meio ambiente e da influência da herança cultural e natural na identidade dos indivíduos e grupos sociais.
- Ação comunicativa dos técnicos e dos grupos comunitários, objetivando o entendimento, a transformação e o desenvolvimento social.” (SANTOS, 2008, p. 87).

Com estas reelaborações e transformações ocorridas, o espaço museológico trouxe uma maior participação da comunidade e a tornou-se espaço educativo, muitas vezes até extensão de saber da escola. Cândido reafirma isso quando defende “que o museu pudesse ser um espelho onde a população se veja e se reconheça e onde ela também se exponha para conquistar a compreensão e o respeito de outras comunidades” (p.130, 2009). Tornando-se mais um lugar de conhecimento e aprendizado, lazer e interação para a comunidade e turistas.

Um lugar em que se filosofa, descobre, educa-se e interage Ruoso dá mais detalhes do que esse lugar é capaz de despertar em seus visitantes e trabalhadores museais quando diz que o museu “é uma casa provocadora de sonhos, conflitos, tensões, desejos, continuidades, medos, frustrações, cansaço, luta, luto, contradições, publicidades, festas, ruptura e morte e precisa ser compreendida como uma arena política.” (2009, p.26).

Museu: um Espaço de Reflexão

O breve tópico anterior fez-se necessário para entender um pouco sobre a trajetória do museu, aqui no Brasil, de maneira a nos fazer refletir sobre sua mudança e adentrar neste capítulo em que buscaremos denotar este espaço hoje e como um espaço com objetos artísticos e históricos pode nos fazer

refletir. Um espaço a serviço da sociedade que busca cada vez mais a popularização e democratização de seu acervo, de maneira que possa incentivar o seu público a refletir e problematizar esse acervo.

Muitas ações educativas são criadas para facilitar e ou orientar esta ação como, por exemplo, uma parceria do museu com as escolas e universidades em que, antes dos estudantes visitarem o museu, conversem um pouco sobre suas histórias, as histórias dos objetos que os cercam em sala de aula.

Também há a contratação e capacitação de educadores que façam a mediação às exposições. A busca e uso de pedagogias e metodologias para serem utilizadas pelos educadores com os visitantes, a fim de causar uma interação e diálogo. O uso do teatro, da música, da dança, do audiovisual. Enfim, são diversas ações que os museus criam para com o seu público gerar um resultado positivo. Ramos (2004) nos esclarece melhor quando diz:

O envolvimento entre o que é dado ao olhar e quem vê necessita de atividades preparatórias, para sensibilizar a percepção. Do contrário, não se tem visão, ou pouco se vê. É por isso que a visita ao museu deve começar em sala de aula [...], [...] Se pouco refletirmos sobre nossos objetos, nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida profundidade. Sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir reflexões sobre o passado. (RAMOS, 2004, p. 7).

A prática de ver o objeto como fonte de pesquisa e reflexão dentro deste espaço, gera no visitante fonte de conhecimento e associações com seu conhecimento prévio. Este objeto é então um gerador. Ruoso (2009) nos explica um pouco desse método:

O método do objeto-gerador estimula no observador um jogo de perguntas com os objetos. Cada objeto

inserido na cenografia- que por si só abre um leque para temas diferenciados – quando está associado ao cenário e posto em diálogo com os demais objetos ou outras documentações produz uma narrativa. (RUOSO, 2009, p. 27).

Este método foi inspirado em Paulo Freire, um grande educador que, para alfabetizar, selecionava palavras do contexto social do aluno, as quais tinham significado na vida cotidiana deles e que pudessem gerar uma apropriação, conhecido como “palavra geradora”. Este método também foi reapropriado para os objetos do espaço museal, conhecido como “objeto gerador”. Ou seja, um objeto pode gerar uma discussão para além do seu significado de uso se pararmos para refletir sobre e nele.

A partir daqui podemos iniciar a problematização de como este espaço e, propriamente o objeto, pode gerar reflexões no indivíduo, como este espaço por ser um lugar para filosofar e vivenciar o “pensar reflexivo” a partir do contexto do espaço e da cultura material.

Quando artefatos da cultura material são selecionados para compor uma exposição e gerar uma discussão histórica ela forma uma narrativa não somente para convencer o visitante, mas “a formação de um discurso expositivo é compreendida, por nós, como o agrupamento de diversos campos e pensamentos.” (PASSOS, 2011, p. 49), podendo o visitante concordar ou não. E esse enredo a ser formado tanto por quem elaborou a exposição e pelo visitante que dá sua interpretação nos mostra que não é um simples objeto para uso ali exposto, mas que capaz de mostrar “[...] as estruturas socioeconômicas, as relações sociais e as relações de produção, em suma a relação entre os homens [...]; (a cultura material) só se exprime no concreto, nos e pelos objetos.” (JUNIOR, 2012, p. 169).

Esses objetos devem ser vistos de maneira tridimensional, segundo Yassuda (2009), como, por exemplo, sua propriedade física que nos remete a sua composição material, construção técnica, cor, tamanho, enfim sua descrição física. Sua função e significado que se atrela a um valor de uso, emocional, simbólico e metafísico, este está diretamente voltado para interpretação. E sua história, sua gênese, seu uso e reuso.

E, a partir desta visão tridimensional, temos a reflexão dentro do espaço museológico, gerando uma disseminação do conhecimento cuja função socializa-se à medida que se aproxima daquilo a que chamamos de memória social.

Este ato de refletir está diretamente ligado ao ato de perguntar, se perguntar. E este ato é algo inerente ao ser humano, pela busca de uma resposta exata as suas indagações e ou pela saciedade de uma curiosidade efêmera. “Assim, uma simples pergunta contém, silenciosamente, várias crenças não questionadas por nós.” (CHAUI, 2000, p.6). Não estamos satisfeitos só com o que vemos, mas queremos saber o que é e tantas outras respostas, assim compreendemos a cada dia mais. A instituição museal não poderia ser diferente já que é feita para ser um espaço educativo como nos diz Pessanha:

Mais do que em discursos museais, eu falaria em argumentos museais. Os museus ao meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas também, e não só as ciências humanas, a filosofia também nós todos no dia-a-dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. Pretendemos cativas para nossas ideias, nosso ponto de vista, nossa causa, nosso programa, nosso partido, nossa religião, nossa mercadoria, nosso produto, nossa empresa, nossa pátria, nossa causa política, enfim, o tempo todo não simplesmente estamos nominando coisas. (PESSANHA, 1996, p. 33).

Considerações Finais

Enfim, através deste pequeno artigo, podemos perceber que adentrar no espaço museal e se questionar sobre os objetos e os enredos das histórias contadas ali é um fato e um ato que pertence aos seres humanos e que a cada momento estamos fazendo isso em tudo em nossa vida.

Também vimos que ao entender o espaço museológico, especificamente o museu histórico, como um espaço educativo não formal e filosófico que fornece ao indivíduo um campo de reflexão através dos objetos e que a presença de ações educativas nestes espaços contribui como um recurso didático metodológico, sendo este uma mediação entre o indivíduo e o objeto contribuindo para a construção de conhecimentos.

Referências Bibliográficas

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O primórdio do museu: da elaboração conceitual à instituição pública*. São Paulo: Projeto história, 1998.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. *Diagnóstico museológico: Estudos para uma metodologia*. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1, *Anais...* v. 3, p. 124-132, 2009.

CHAUI, Marilena. *Um convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

JUNIOR, Laerth de Moraes Abreu. Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2012.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Para que serve um museu histórico? In.: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista, 1995b.

MENESES, Ulpiano Bezerra. *O filósofo se debruça sobre o papel dos museus na sociedade contemporânea*. Entrevista, 2011. Disponível em: <http://defender.org.br/noticias/nacional/o-filosofo-se-debruca-sobre-o-papel-dos-museus-na-sociedade-contemporanea/>. Acesso em: 11 fev. 2014.

PASSOS, Marcos Uchoa da Silva. *Lendo objetos: A reconstrução do conhecimento histórico no Museu do Ceará*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Museu, ensino de história e sociedade de consumo*. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

RUOSO, Carolina. *O Museu do Ceará e a linguagem poética das coisas*. Fortaleza: Museu do Ceará: Secult, 2009.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/ IPHAN/ DEMU, 2008.

YASSUDA, Sílvia Nathaly. *Documentação museológica: uma reflexão sobre o tratamento descritivo do objeto no Museu Paulista*. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

COLÉGIO AGAPITO DOS SANTOS: PROFESSORES, MONITORES E O MÉTODO PAULO FREIRE

Wagner José Silva de Castro

Introdução

O golpe civil-militar de 1964 cerceou a liberdade de expressão de muitos intelectuais, professores, alunos, artistas, políticos dentre outros que haviam lutado pelas reformas de base propostas pelo governo João Goulart, conhecido no meio político como Jango. Afinal, o voto do analfabeto e a educação gratuita para todos os brasileiros e o método educativo proposto pelo educador Paulo Freire não agradavam a elite conservadora e os militares da linha-dura próximos aos interesses norte-americanos no Brasil.

O início dos anos 1960, notadamente, entre os anos de 1961 a 1963, a lei de remessa de lucros para exterior instituída por Jango não aceitando o excesso de dinheiro do país levado pelas multinacionais à organização das Ligas Camponesas e politização dos sindicatos rurais; a discussão da escola popular e o encontro do presidente com os camponeses para a idealização de um projeto de reforma agrária provocou a reação imediata da elite civil, setores conservadores da Igreja Católica e dos militares levando ao que ficou conhecido como golpe militar de 64.

A Experiência Educativa e Política de Professores

Os conservadores civis e militares ideologicamente próximos dos interesses norte-americanos estavam bastante preocupados com as mudanças no processo educativo brasileiro

em andamento. Os documentos do Quartel do 23º Batalhão de Caçadores de Fortaleza datados nos dias 20, 25, 27 e 29 do mês de abril de 1964 são reveladores nesse sentido. No documento intitulado *Termo de Perguntas ao Indiciado*, os militares interrogaram, no dia 20 daquele mês, o professor Lauro de Oliveira Lima. No dia 25 de abril foi inquirida a quinta testemunha, Irene Barbosa de Arruda, diretora do educandário Colégio Estadual Justiniano de Serpa. No mesmo dia, também foi depoente a professora Estér Ribeiro Barroso do Colégio Agapito dos Santos. No dia 27 foi a vez da depoente, Luiza de Teodoro Vieira, professora primária do Estado, a qual possuía o curso de Filosofia (Geografia e História); lecionou no Colégio Christus e no mesmo período, no Colégio Agapito dos Santos, de 1960 até 1963. A sétima testemunha foi Hugo Frota de Magalhães Porto, funcionário público federal, professor e cirurgião-dentista, inspetor Seccional do MEC de Fortaleza.

Os depoentes são importantes por terem em comum alguma relação com o processo educativo, quer seja como diretores de escola, quer como professores ou estarem diretamente ligados com o MEC em âmbito nacional ou estadual. Mesmo não sendo professor, pareceu importante o depoimento de Manoel Aguiar de Arruda, por ser filiado ao Partido Democrata Cristão, ser presidente da Juventude Democrata Cristã e vereador.

Todas as testemunhas eram identificadas pela filiação, estado civil, endereço, naturalidade, acusadas e interrogadas sobre atividades subversivas contra a segurança nacional e contra as instituições democráticas. Os documentos do 23º Batalhão de Caçadores deixam evidentes a preocupação e a vigilância do exército com os sujeitos elencados desde o ano de 1961; suas atividades educativas, intelectuais, as organiza-

ções, os lugares de reuniões, discursos, colégios secundaristas, nos quais tinham participação.

As perguntas inquiridas a todos os depoentes eram direcionadas. Os militares queriam esclarecer questões envolvendo o posicionamento político, a atuação de órgãos federais e estaduais e o processo educativo em andamento, conhecido como método Paulo Freire. Perguntavam se tinham algum tipo de participação na comissão pró-legalidade do Partido Comunista Brasileiro em 61; o envolvimento dos depoentes à frente da UEE ou da UNE; da relação do MEC, especialmente do Inspetor Federal e Estadual no processo de comunicação no ensino normal e secundário no Ceará; a todos também perguntavam sobre as atividades do senhor Lauro de Oliveira Lima e sobre a distribuição de Cartilhas de Alfabetização de Adultos, ABC distribuídas pela Seccional Estadual, enviadas pelo Ministério da Educação ou se eles integravam o grupo de monitores e professores do CADES (Curso de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário) no Colégio Agapito dos Santos criado e dirigido por Lauro de Oliveira Lima. Além disso, indagaram-lhes, se havia por parte do governador do estado, Virgílio Távora conhecimento desse processo educativo em andamento em âmbito estadual e, se ele, governador havia sofrido algum tipo de pressão da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) e se este órgão federal havia disponibilizado verbas para a aplicação do método Paulo Freire no estado do Ceará no setor de educação, ficando completamente dominado pelos professores ligados ao senhor Lauro de Oliveira Lima.

Os militares também estavam bastante interessados no teor das canções entoadas nos encontros promovidos pelo CADES como a canção, “Liberdade Sem Pão”, a qual abordava temas sociais como trabalho e a fome. Porém, havia uma

preocupação evidente, o Colégio Agapito dos Santos como formador de monitores e professores para a difusão do método Paulo Freire.

Os militares perguntaram a todas as testemunhas na tentativa de certificação dos nomes dos professores e monitores, os quais nos inquiridos eles chamavam de “elementos”: Iracema Oliveira Santos, Estér Barroso, Evaristo Linhares, Diatahy Bezerra de Menezes, Isolda Bezerra de Menezes, Jeremias Geronimo Lima e Raimundo Gois de Oliveira.

A quarta testemunha, Luiza Teodoro Vieira, professora do ginásio Christus e do ginásio Agapito dos Santos, a qual exerceu paralelamente o magistério no CADES em 1963, que, no mesmo ano passou a funcionar na CAMEC com a função de orientar as classes na recuperação de crianças. Ainda nesse mesmo ano, a professora Luiza Teodoro Vieira foi chamada pelo governador Virgílio Távora a participar da assessoria técnica da Secretaria de Educação, na qual participou da aplicação do Plano Trienal do governo federal do presidente João Goulart, idealizado pelo economista Celso Furtado.

Inquirida pelos militares se o professor Lauro de Oliveira Lima, inspetor Federal do Ensino Médio, tinha ligações com o grupo de “elementos” oriundos em várias funções do Ginásio Agapito dos Santos e que participara de trabalhos do método Paulo Freire na Secretaria de Educação, respondeu: “Que isso não se devia a nenhuma ligação com o referido professor. Recebi incumbência direta do Governador do Estado. O grupo de monitores e professores no trabalho de ensino da Secretaria foi escolhido pela competência e não por mera coincidência”.¹ Perguntada se nunca ouvira falar ou percebera ou por qualquer outro meio o canto do hino ou canção,

¹ VIEIRA, Luiza Teodoro. *Termo de Inquirição de Testemunha. 23º Batalhão de Caçadores*, 27.04.1964.

“Liberdade Sem Pão”, a professora disse-lhes: “Ouvi algumas vezes essa canção difundida por um disco da UNE (União Nacional dos Estudantes).”²

A Repressão dos Militares

Os militares, no entanto, insistiam em saber mais sobre as atividades intelectuais e educativas em âmbito federal e estadual do professor Lauro de Oliveira Lima, inquirindo-o se ignorava ter o professor distribuído a professoras de escola primária cartilhas ABC, uma vez que o referido professor havia recebido a incumbência de distribuição daqueles impressos no Ceará. Luiza Teodoro respondeu que não ignorava tais fatos. Perguntada se é verdade que o Ministério da Educação iniciava a elaboração de um livro intitulado *História Nova do Brasil* ou *História Moderna do Brasil* e se, sendo estudiosa do problema do ensino, observara algum aspecto interessante na edição das cartilhas ABC e se não achava muita liberalidade para os monitores o fato de poder interpretar em qualquer direção o conteúdo da matéria apresentada ao aluno. Luiza Teodoro disse-lhes o seguinte:

Sobre os livros de história, eu tive vagas informações e não me passou pela cabeça tentar o referido empreendimento. Nunca trabalhei com educação de adultos. Em Brasília ministrei um curso de preparação para professores do CADES. Na aula inaugural da Escola de Serviço Social, na oportunidade do “Trote de Calouros” ouvi canções com letras de fundo social.³

Eles, os militares, queriam saber também o verdadeiro interesse da SUDENE na aplicação de verbas que segundo

² Op.cit.

³ Id. Ibidem.

eles, era de dezessete milhões de cruzeiros, à disposição da Secretaria de Educação do Estado e sobre o que achava do livro de nome *Proselitismo*, do doutor Américo Barreira do Instituto de Educação. A respeito das perguntas, respondeu-lhes: “Pelo que sei, a SUDENE não propiciou verbas para a aplicação do método Paulo Freire no Estado do Ceará e ignoro a quantia dessa verba e nem conheço a pessoa do Dr. Américo Barreira”.⁴

No mesmo dia 27 de abril de 1964, foi interrogada sobre as mesmas acusações, a sétima testemunha, Hugo Frota de Magalhães Porto, funcionário público federal, professor, cirurgião-dentista, Inspetor Seccional de Fortaleza e representante do Ministério da Educação e Cultura para a aplicação do Plano Trienal no Ceará. Os militares queriam saber se a SUDENE ou outro órgão federal havia exercido pressão de qualquer natureza sobre autoridades estaduais do setor de educação. Hugo Porto respondeu-lhes, como representante do MEC no Ceará, que havia recebido do professor Lauro de Oliveira Lima reclamações feitas pela Secretaria Executiva do Plano Trienal em Brasília de que estava entrvando a execução do referido Plano no Ceará, ressaltando ainda que “o professor Lauro de Oliveira Lima lhe externara certa vez por carta que o mais importante seria a execução do Plano e não o que ele considerava pormenores de natureza burocrática”.⁵

Ainda confusos sobre o processo educativo em andamento e a orientação pedagógica do estado do Ceará, sobretudo no ensino médio, perguntaram ao depoente se o professor Lauro de Oliveira Lima tinha passado a impor o aproveitamento de todos os professores de sua equipe do CADES (Curso de

⁴ Id. *ibidem*.

⁵ PORTO, Hugo. Termo de Inquirição de Testemunha. 23^o Batalhão de Caçadores, 27.04.1964.

Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário) de tendência esquerdista nas atividades da Escola Secundária e, se o governador Virgílio Távora havia organizado um grupo dentro da Secretaria de Educação para neutralizar a equipe do professor Lauro de Oliveira Lima. O representante do MEC no Ceará, Hugo Porto, declarou o seguinte:

O professor Lauro de Oliveira Lima é na verdade um líder na renovação educacional, especialmente no setor do ensino médio que em face disto, e através de longo e persistente trabalho realizado desde o nascedouro do CADES, principalmente como orientador de seus cursos anuais, em várias cidades do Brasil, formou uma equipe de professores que com a superviniência da psicogenética do professor Piaget, se deixou impregnar por ela constituindo-se uma frente pedagógica no sentido de que fossem as “situações problemas” o nó górdio das atividades pedagógicas na Escola Secundária; que em consequência, ele, o professor Lauro, passou a impor o aproveitamento de todos os professores de sua equipe nos cursos da CADES.⁶

Como foi dito antes, os militares faziam as mesmas perguntas aos depoentes, os quais eles chamavam de “testemunhas”, como se tivessem presenciado algum delito ou crime; no entanto, as perguntas eram feitas não necessariamente seguindo a mesma ordem. Inquirido se, nas aulas de preparação dos monitores para a aplicação do método Paulo Freire, mesmo antes ou depois delas, no próprio recinto do prédio onde funcionavam as aulas: eram entoadas canções como: “Liberdade Sem Pão”, “Juventude” dentre outras; sobre as atividades educacionais da professora Luiza Teodoro e se percebeu alguma pressão da SUDENE sobre áreas do governo estadual, Porto relatou aos militares:

⁶ Op. cit.

Eu ouvi falar sobre as canções, mas não sei dizer por quem isso aconteceu. Pude constatar, digo, pude constatar que a USAID entrava em constantes atritos com a SUDENE no que respeita a aplicação, fiscalização e orientação (planejamento) das verbas no campo da educação primária do Estado do Ceará. A professora Luiza Teodoro é conhecida como professora capaz e interessada, católica praticante e imbuída da mentalidade do sistema Paulo Freire, porém de tendências esquerdistas.⁷

O USAID foi criado e estava intrinsecamente ligado ao interesse político do governo estadunidense durante a presidência de John Kennedy e não se restringia a nossa economia; ao ser lançada para a América Latina a *Aliança para o Progresso*⁸ – pretendiam dar ênfase à educação, à saúde e à habitação. Aos países participantes da América Latina disponibilizariam vinte bilhões de dólares. Melhorando os sistemas de educação, saúde e habitação e a condição de miséria desses povos, afastariam a possível aproximação dos soviéticos nesses países via Cuba. Pretendiam controlar também o nosso processo educativo. Essa aproximação do Brasil com os interesses norte-americanos começou com o primeiro dirigente militar, o marechal Castelo Branco. Segundo Júlio José Chiavenato

ficou clara a miopia militar para os aspectos básicos da educação. A partir do Governo Castelo Branco, o ensino brasileiro foi orientado pela United States Agency for International Development (USAID)⁹.

⁷ Id. *Ibidem*.

⁸ O projeto da Aliança para o Progresso foi delineada na Carta de Punta Del Leste em agosto de 1961. Essa carta tinha como objetivo reunir os presidentes latino-americanos e, a partir desses encontros, elaborar planos de desenvolvimento para esses países auxiliados pelo governo dos Estados Unidos. Participaram da elaboração das ações a serem adotadas pela Aliança, os nomes de Juscelino Kubitschek, pelo Brasil e Raúl Prebisch, pela Argentina.

⁹ CHIAVENATO, Júlio José. *O Golpe de 64 e a Ditadura Militar*. São Paulo: Moderna, 2004. p. 146.

Ficava evidente, assim, que o nosso processo educativo seria orientado pelos padrões do governo dos Estados Unidos.

Os documentos utilizados até o presente momento referem-se aos inquéritos chamados pelos militares de *Termo de Inquirição de Testemunha* realizados no 23º Batalhão de Caçadores, ou seja, no quartel do Exército em Fortaleza, e os depoentes sob constante pressão psicológica; note-se que os depoimentos aconteceram nos dias 20 a 27 de março, a menos de um mês do golpe civil-militar de 1964. As perguntas e respostas evidenciam claramente uma espécie de “jogo de gato e rato”, ao realizarem as mesmas perguntas, não necessariamente na mesma ordem, buscavam assim que os depoentes pudessem pontuar revelações ainda não entendidas ou mesmo revelar contradições de suas atividades educacionais, intelectuais e políticas. Sob pressão psicológica, os educadores, como é comum nesse tipo de repressão, esquivavam sua respostas. Entretanto, fica mais ou menos evidente que todos se conheciam de uma maneira ou de outra.

Pelo teor das perguntas que os militares repetiam, percebe-se a observação e investigação por parte do exército daquela experiência educacional de professores e monitores iniciada pelo professor Lauro de Oliveira Lima, no Colégio Agapito dos Santos inspirado no processo educativo de Jean Piaget e no método Paulo Freire, isso tudo bem antes do golpe de 64.

As perguntas comuns a todos os depoentes buscavam basicamente constatar o que eles, militares, já sabiam. Ao que parece, eles pretendiam esclarecer três questões: A primeira, entender a relação do projeto educativo do Plano Trienal para o Brasil e as verbas disponibilizadas pela SUDENE; a segunda, a relação de poder do professor Lauro de Oliveira Lima como Inspetor Federal de Educação, sua equipe de professo-

res formados em seu Colégio Agapito dos Santos, entender mais o teor dos cursos inspirados no método Paulo Freire ministrados pelo Brasil e a terceira, entender o verdadeiro envolvimento do governador do Estado, Virgílio Távora com os educadores, tidos pelos militares como esquerdistas.

Pelos indícios, Virgílio Távora apoiava o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico Social, elaborado sob a responsabilidade de Celso Furtado, então ministro do Planejamento, notadamente no que se refere ao processo educativo deste. Ao assumir a presidência, João Goulart herdou dos governos anteriores uma crise econômica financeira e uma inflação que saltava de 25% em 1960 para 81% em 1963 elevando o custo de vida, a desvalorização do cruzeiro e uma dívida externa que chegava a 4 bilhões de dólares. O Plano objetivava elevar as taxas de crescimento econômico da economia e reduzir em 65% a inflação até 1965.

O nacionalismo-reformista de João Goulart explícito no próprio plano encontrava sérias resistências e conflitos, naquela conjuntura: realizar uma política de estabilização, realizar as reformas de base numa difícil conciliação entre uma classe trabalhadora mobilizada e organizada e as forças conservadoras de oposição. Contudo, era preciso o governo acelerar as reformas de base. Os intelectuais e educadores responsáveis pela reforma educativa em âmbito estadual e federal eram um grupo forte no governo.

O ministro da Aviação do governo parlamentar de João Goulart, Virgílio Távora, foi eleito pela coligação União do Ceará na eleição de 1962. Távora rompeu com a continuidade política do governo estadual antecessor. O quadro partidário cearense e novas lideranças representadas por Virgílio Távora e Carlos Jereissati articulavam uma transição para a modernidade política; segundo Parente: “São duas formas de lideran-

ças diferentes, mas representativas de uma transição para a ideologia da modernidade, refletindo as ideias de Celso Furtado e do Banco do Nordeste.”¹⁰ Modernidade esta identificada pela elite local com o projeto de industrialização e, para tanto, deveria ser modificado o modelo de administração indicando técnicos para os cargos governo. Como indica Aroldo Mota:

Virgílio Távora foi um descobridor de bons valores para a política do Ceará. Tirou o professor José Lins, da cátedra de engenharia, para a administração pública. O economista Paulo Lustosa, do Banco do Nordeste para a política. O engenheiro Vicente Fialho, do Departamento de Estradas e Rodagem, para a Secretaria de Obras do Estado. O professor Luís de Gonzaga da Fonseca Mota, do BNB, para o governo do Estado e tantos outros. (SOUSA, 2007, p. 395).¹¹

Esses tantos outros indicados por Mota, poder-se-iam ter registrado como técnicos no setor educativo, os nome da professora Luiza Teodoro Vieira, na época, professora do Colégio Christus, do Colégio Agapito dos Santos e no CADES nomeada pelo governador Virgílio Távora a integrar a *Assessoria Técnica da Secretaria de Educação* na qual participou da aplicação do Plano Trienal do governo federal, assim como o professor, educador e *Inspetor Federal do Ensino Médio* o qual participava trabalhando com o método Paulo Freire na Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Em Pernambuco, na eleição de 1962 foi eleito por uma coligação de petebistas, socialistas e comunistas, o governador Miguel Arraes que não só apoiava o Plano como também,

¹⁰ SOUSA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide (Orgs). *Uma Nova História do Ceará*. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007. p. 395.

¹¹ Apud. PARENTE, Josênio. SOUSA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide (Orgs). *Uma Nova História do Ceará*. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007. p. 397-398.

sabe-se, incentivava a organização sindical e associações como as Ligas Camponesas. Além disso, Arraes forçou os usineiros da Zona da Mata nordestina a pagar salários mínimos aos trabalhadores rurais, possibilitando as Ligas a agirem como uma força política opositora importante contra o Governo Federal. Nesse mesmo ano, Furtado lança o anteprojeto do II Plano Diretor da SUDENE diante do agravamento da situação dos camponeses, objetivava uma maior produção agrícola e assim melhorar socialmente os camponeses. Para alguns pesquisadores, o Plano Diretor estabelecido em 1963 tinha por objetivo a inserção das modificações na estrutura agrária da região.

Naquele momento, diante da cooperação e aproximação de governadores com o projeto da SUDENE, os Estados Unidos¹² criaram uma missão no Nordeste conhecida como *Programa Alimentos para a Paz*, o qual previa a distribuição de 30 mil toneladas de alimentos para a região. Desse modo, sem a intermediação da SUDENE, o governo estadunidense passou a interferir literalmente no Nordeste brasileiro fazendo acordos bilaterais com alguns estados. A intenção era desmobilizar o projeto da SUDENE idealizado por Celso Furtado que por combater a política hidráulica ou política das secas passou a ser tido como marxista por setores vinculados à direita e aos interesses norte-americanos. Vale a pena a fala de Francisco de Oliveira em conferência sobre Celso Furtado, a SUDENE e sua prisão.

Não resgatemos agora essa celebração para de novo encher as burras da dilapidação dos recursos públicos, da depredação do Estado brasileiro! É preciso recuperar

¹² In: COLOMBO, Luciléia Aparecida. O desenvolvimento regional nordestino e o papel da SUDENE no contexto federativo brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36, *Anais*. GT 05, Águas de Lindóia, SP, 2012.

essa história. É preciso dar-lhe uma nova orientação. Celso veio e combateu a política hidráulica, a política das secas; com uma certa injustiça, pois o DNOCS não era um valhacouto de ladrões. [...] Celso combateu essa visão – e daí a originalidade de suas proposições – e engatou o Nordeste na corrente dinâmica da economia brasileira, que se transformava na região que ele chamou de Centro-Sul. Deu certo? Parcialmente deu certo. [...] Eu vi isso no dia do golpe de 1964, quando entrei com Celso Furtado no gabinete do general Justino Alves Bastos. À entrada do seu gabinete havia um “corredor polonês”, certos de que veriam Celso e o seu “Sancho Pança” saírem de lá algemados. Era toda a canalha pernambucana, classe perdulária e destrutiva que perdeu o bonde da história e ainda não sabe! Nas colunas sociais riem como cretinos! Estavam todos eles lá para aplaudir a nossa prisão.

Virgílio Távora talvez não fosse tão arrojado nesse propósito quanto Arraes, contudo a afirmação dos militares na investigação da professora Luiza Teodora e do professor e representante do MEC no Ceará, Hugo Porto, revelam contradição a respeito da participação, envolvimento e desempenho do governador Virgílio Távora na execução do plano no Ceará. Assim, fizeram a seguinte afirmação ao referirem-se à professora:

[...] paralelamente, exercendo o magistério no CADES; em 1963, passou a funcionar na CAMEC com a atribuição de orientar as classes de recuperação de crianças; que a seguir **foi chamada pelo Governo do Estado Virgílio Távora** (grifo nosso) para participar da Assessoria Técnica, até sua extinção, participou da aplicação do Plano Trienal, sendo encarregada pelo Governador, da coordenação do treinamento dos professores para o sistema Paulo Freire.¹³

¹³ VIEIRA, LUIZA TEODORO.

Hugo Porto, ao ser indagado pelos militares sobre se o governador havia organizado uma turma de professores para fazer oposição ao grupo do professor Lauro de Oliveira Lima, foi enfático: “Segundo ouvi dizer, vossa excelência, o governador, organizou um grupo para neutralizar a equipe do professor Lauro. Mas, o professor Lauro de Oliveira Lima tem ascendência no que se refere ao setor pedagógico”.¹⁴

Não nos interessa aprofundar na pesquisa a discussão, a respeito da tendência: direitista ou esquerdista do ex-governador Virgílio Távora. Interessa, sim, entender sobre o surgimento do Colégio Agapito dos Santos, sua importância na formação de diretores, professores e monitores, suas experiências educativas, a inserção destes na Universidade e a relevância destas experiências como docentes na produção intelectual na Academia.

A Escola Secundária Moderna, livro escrito pelo professor Lauro de Oliveira Lima, teve a sua primeira edição em outubro de 1962 e editado pelo C.B.P.E., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, I.N.E.P. O Curso de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES) era um projeto do MEC e foi criado por volta de 1956. De fato, o projeto educacional até 1963 era muito intenso e revolucionário, portanto, não havia como os civis envolvidos pelos interesses norte-americanos e os militares não estarem acompanhando o desenrolar desse processo.

Na primeira página do livro com o título, *Explicação Prévia*, o professor Lauro de Oliveira Lima não só relata os objetivos, como também o processo de elaboração deste. Vale a pena a explicação.

Os trabalhos aqui enfeixados sob o título de *A Escola Secundária Moderna* não foram escritos para se trans-

¹⁴ PORTO. Id. *Ibidem*.

formarem em livro nem sequer foram elaborados na mesma época. Resultaram da própria atividade da Inspetoria Seccional de Fortaleza, que vimos dirigindo a mais de um lustro. Tendo a CADES determinado que as Inspetorias Seccionais promovessem encontros de educadores, jornadas de diretores, seminários de estudos, missões pedagógicas nas cidades do interior do Estado, cursos de aperfeiçoamento de professores, sentimos a necessidade de preparar “instrumentos de trabalho” para discussão e debate, vez que todas essas atividades foram planejadas em forma de “círculos de estudo”, seminários, trabalhos de grupo, conferências dirigidas e simpósios. É possível, portanto, que se resintam de falta de unidade, por um lado, e da insistência com que se repetem certas ideias básicas, por outro. Foram trabalhos elaborados para debate, não podendo eximir-se de certo tom polêmico, que se notará ao longo das proposições apresentadas para discussão dos grupos de estudo. Não é outro o destino que para eles almejamos: nascidos e elaborados sob a pressão de uma campanha de renovação de mentalidade, que continuem a suscitar mal-estar em uns e euforia em outros; jamais a neutralidade do assentimento “prudente” que mata e sepulta as ideias nascidas para dinamizar grupos sociais e criar um novo status.¹⁵

Todas as discussões, debates e grupos de estudo foram iniciados pela Inspetoria Seccional de Fortaleza. Buscava-se uma nova renovação na mentalidade educativa, mas não se pretendia com isso elaborar um tratado de didática. A dimensão da discussão ao enfatizar a atividade autônoma do aluno em oposição à didática expositiva na sala de aula e à direção autocrática das escolas fez o educador e seu grupo viajarem a vários lugares do país.

¹⁵ LIMA, Lauro de Oliveira. *A Escola Secundária Moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Culturas S.A, 1967. p. 1.

Dezenas de vezes reescritos e mimeografados para distribuição nos cursos e seminários que dirigimos, diversos em Fortaleza e no interior do Ceará, outros em Manaus, Belém, Parnaíba, Recife e interior de Pernambuco, Juiz de Fora, Londrina, Vitória e até em Brasília, a cujo professorado do Centro de Educação Média demos, naqueles trepidantes dias da “mudança”, curso completo das ideias aqui expedidas, vimo-nos forçados a editá-los agora, mesmo merecendo ainda polimento e mais maturação, para atender as solicitações que nos chegam de todos os lugares onde foram discutidos. Terminamos por nos convencer de que tão cedo consideraríamos definitivos os princípios e técnicas neles desenvolvidos, já que em cada novo encontro tínhamos algo a modificar, a suprimir, a acrescentar... Eis porque vai editada, apesar de todas as falhas contidas, endereçando-se, principalmente, a mais de dois milhares de educadores que, em ocasiões diversas e em lugares diferentes, discutiam conosco – de uma ponta a outra do país – as ideias agora enfeixadas em livro.¹⁶

O educador propunha nestas discussões, por fim a superficialidade do emprego dos recursos audiovisuais e utilização apenas do quadro-negro como recurso didático, o qual chamava de “pílula com açúcar”, por levar à passividade do aluno sem nenhum caráter reflexivo. O ponto de partida, segundo o autor, para uma gestação do ponto de vista teórico e técnico foi o acesso ao livro, *Didactique Psychologique* de Hans Aebli, a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget. Sobre as leituras e teóricos, os quais o influenciaram Lauro revela:

Convencemo-nos – dentro da linha tradicional da pedagogia – com Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Lourenço Filho, Makarenko, (levianamente postos de lado em favor de Morrison...) de que toda aprendizagem

¹⁶ Op. cit., p. 2.

é auto-atividade e que didática é, simplesmente a arte de dirigir a aprendizagem e conseguir esforço voluntário. Todo trabalho de investigação, portanto, deve, a nosso ver, ter por objetivo descobrir as técnicas que melhor suscitam a atividade do aluno (donde o título de participação dado a este trabalho). [...] O background de todas as técnicas e propostas, logo se perceberá, é a literatura pedagógica criada ou divulgada no Brasil, principalmente, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Alertado pelo pioneirismo de Hans Aebli, descobrimos toda a imensa riqueza de Piaget, que, por coincidência a quantos, no Brasil, se dedicaram, nos últimos cinquenta anos, à Pedagogia no que ela tem de mais sério e científico.¹⁷

Vê-se, pois, a orientação didática e pedagógica dos teóricos inspiradores do educador Lauro de Oliveira Lima. Ao contrário de Morrison, cuja didática seria apenas a arte de dirigir a aprendizagem; para ele, a função do educador-orientador não deveria ser hipertrofiada diante da liberdade, da autonomia do aluno. Considerava, pois, a didática como princípio, ideia fundamental para levar o aluno imaturo à plenitude de sua máxima autoatividade integrando-se ao meio.

Depois de descobrirem Piaget, o grupo passou a ler os relatórios do *Centro Internacional de Epistemologia Genética* e outros autores que trabalhavam com a Psicogenética, termo, depois usualmente divulgado e denominado pelo grupo de *Método Psicogenético*. Segundo Lauro de Oliveira Lima, “a falta de cátedra universitária (de que só agora dispomos), tivemos de reduzir nossa área de atuação aos cursos e seminários da CADES”. A falta da cátedra universitária, entenda-se, limitava as traduções dos relatórios e leituras indicados por Piaget e a própria divulgação do método no meio universitário. O

¹⁷ Id. *Ibidem.*, p. 3.

próprio Lauro de Oliveira Lima explica essa situação em sua *Explicação Prévia* na introdução do livro.

Convocamos um grupo jovem de educadores e com eles fundamos um “círculo de estudo” que durante o ano todo (reunimo-nos todas as terças-feiras na Inspetoria Seccional) preparava os “instrumentos de trabalho” que seriam utilizados nos cursos de janeiro, debatendo-os, antes, nos encontramos em seminários feitos durante o ano, na capital e no interior do Estado. Finalmente, em 1962, conseguimos dar o curso da CADES em Fortaleza (14 disciplinas do curso secundário) com professores exclusivamente locais e todos guiados pelos mesmos princípios didáticos, tomando estes trabalhos ora enfeixados em livro como ponto de referência para os círculos de estudo. Assim, não podemos dizer que estes trabalhos sejam obra individual, mas desta equipe que os debateu e os reformulou, durante os últimos cinco anos, e pretende continuar a fazê-lo até que as ideias e princípios aqui expostos sedimentem em verdadeiro sistema pedagógico. [...] Só no último curso da CADES (1962 – Fortaleza) preparou 500 volumes deste livro para os candidatos inscritos. [...] Precisamos, contudo, destacar a participação do Luís Alberto Santos Brasil, que nos guiava na leitura de textos mais difíceis de Epistemologia Genética, principalmente quando envolviam conceitos de matemática superior incessíveis à maioria dos participantes do grupo e quando, com seu profundo senso crítico, revisava os nossos textos viciados por excesso de “literatura” e imprecisão científica.¹⁸

Levando-se em consideração a provinciana Fortaleza de fins dos anos 1950 e o último curso do CADES em 1962, preparando 500 volumes do livro para os educadores inscritos, não se deve desprezar a experiência desses educadores da escola secundária, mesmo porque a Universidade Federal foi

¹⁸ Id. *Ibidem.*, p. 4.

fundada apenas em 1955. Experiência esta, a qual fez levar o próprio governador Virgílio Távora a convidar uma professora do ensino secundário, Luiza Teodoro, a participar da Assessoria Técnica da Secretaria de Educação ministrando curso do CADES em Brasília.

Em 1953, Lauro de Oliveira Lima fundou e tonou-se dono do Colégio Agapito dos Santos, nome este em homenagem ao seu bisavô, primeiro diretor da Escola Normal de Fortaleza e também deputado federal. Agapito dos Santos, pai de Alcides Santos¹⁹, o fundador do Clube Estela, depois conhecido como Fortaleza. Nesse mesmo ano foi convidado pelo governo federal a trabalhar em Brasília.

Em 1961, Jânio Quadros nomeou uma equipe de intelectuais educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Lauro de Oliveira Lima então Diretor do Ensino Secundário no Brasil, no Ministério da Educação. Lauro recebeu incumbência de transferir a sede do Ministério da Educação da Guanabara para a nova capital, Brasília. Para tanto recebeu uma verba de um milhão de cruzeiros para o referido procedimento. Transferido o Ministério, a família foi morar em Brasília.

Como inspetor seccional do MEC no Ceará, muitos diretores de escola estudaram o método de ensino Piaget com Lauro de Oliveira Lima, dentre eles: o professor Edilson Brasil Soares do Colégio 7 de Setembro; José Rocha, do colégio Christus; Ari de Sá Cavalcante e Irene Barbosa de Arruda, diretora do Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Pela convicção de suas ideias educativas politizadas, Lauro foi preso e teve a sua vida e sua família despedaçadas ao passo que

¹⁹ Alcides Santos pode ser considerado o maior atleta cearense do século XX. Ele correu duas vezes o *Tour de France* (a Volta da França), de bicicleta, nadou e remou pelo Flamengo no Rio de Janeiro, jogou futebol; era uma espécie de atleta completo. Além de atleta, era numismata e filatelista.

os outros três seguiram a opção de uma educação privada, tornaram-se empresários da educação e seus colégios ainda permanecem no mercado com bastante sucesso. Mas, o início dos anos 1960, particularmente, (os anos de 1961, 62 e 63) são efervescentes quanto às discussões envolvendo política, educação e cultura.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, AÍDA; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará*. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. *O Golpe de 64 e a ditadura militar*. SP: Moderna, 2004.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FAVARETO, Osmar. (Org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Culturas S.A, 1967.
- _____. *O impasse na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & Identidade Nacional*. 5. e. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. *A Moderna Tradição Brasileira: cultura brasileira e indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- MANFREDI, Silvia M. 1984. p.49. In: BEZERRA, Aínda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- PINTO, Paulo Roberto. *A Pré-História da Universidade no Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005
- SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fábricas de Ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1977.

Documentos

Documento de Formalização do CPC em Fortaleza na Associação 64/68 Anistia relator Francisco Augusto Pontes datado no dia 04.10.1963.

Ministério da Guerra, IV Exército – 10ª RM, 23º BTL de Caçadores. Hugo Hortêncio de Alencar, Ten. Col. Encarregado do IPM. 22 de abril de 1964.

VIEIRA, Luiza Teodoro. Termo de Inquirição de Testemunha. 23º Batalhão de Caçadores, 27.04.1964

LIMA, Lauro de Oliveira. Termo de Perguntas ao Indiciado. no 23º Batalhão de Caçadores no dia 20.04.1964, p. 1.

RITUALIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS IMEMORIAIS: IDENTIDADES E TRANSMISSÕES INICIÁTICAS

*Carlos Rafael Vieira Caxile
Sammia Castro Silva*

O estudo das religiões afro-brasileiras tem sido uma área bem acanhada no campo da historiografia. Comenta João José Reis que o problema principal na abordagem desse tema é a escassez das fontes. A clandestinidade dessas práticas religiosas e a própria natureza secreta de muitos dos seus rituais reduziram a sua visibilidade e, dessa maneira, seu registro. Durante o período escravista, e mesmo depois, as práticas religiosas de origem africana foram registradas por escrivães da polícia que descreviam invasões de terreiros executadas por autoridades civis e religiosas preocupadas em combater a “feitiçaria” e a subversão dos costumes, ou então, por viajantes estrangeiros ávidos pelo exótico. Desse modo, as informações são sempre distorcidas, repletas de preconceitos marcantes. Todavia, recusar o uso dessa tipologia de fontes, tornaria bem difícil, se não impossível, estudar muitos aspectos da vida das camadas populares.

Uma estratégia de investigação das práticas religiosas afro-brasileiras tem sido o uso das tradições orais. Desde Nina Rodrigues e Manuel Quirino, na passagem do século XIX ao XX, foram feitas coletas de depoimentos de membros de terreiros que serviram e podem servir para discutir muitos aspectos da história das religiões afro-brasileiras. No Rio de Janeiro, João do Rio, também na mesma época, realizou entrevistas com praticantes das religiões afro-brasileiras que clarearam um pouco aspectos da religiosidade do negro.

Mas cada análise é singular, tem suas peculiaridades no tempo e no espaço. As religiões afro-brasileiras transformaram-se ao longo dos séculos. Dessa forma, um dos critérios de análise

deve ser aceitar que as aproximações são sempre tentativas. Pois, diz João José Reis:

provavelmente, o permanente e contínuo na religiosidade africana e da diáspora talvez sejam apenas certas concepções básicas a respeito da relação de e entre as forças humanas e espirituais face a fenômenos corriqueiros ou extraordinários da vida individual ou coletiva, certos procedimentos rituais, o uso de um conjunto de objetos e símbolos de determinada espécie e, claro, um panteão mínimo de divindades próprias de determinadas áreas culturais. Enfim, o que se pode sugerir e inferir seriam estruturas simbólicas e rituais comuns, não detalhes (REIS, s.d).

Práticas religiosas de origem africana acontecem no Brasil desde os primeiros anos da colonização. O historiador Luiz Mott encontrou em documentos de época, referências a práticas de curas através de rezas e ervas. No morro de Santana, no termo de Mariana, sede do Bispado, no ano de 1758, Francisco, Nação Angola, curador de feitiços, costumava receber seus clientes com certos remédios de plantas que ao tomá-los logo lhes provocavam vômitos. Outro curador de nome Manuel Mina, morador na Cata Branca de Itaubira, 1762, dançava e cantava num pequeno quarto, após o termino destas, cortava a cabeça de um galo. A casa templo de Josefa Maria, líder do ritual Acotundá, ou Dança de Tunda, um protocandomblé proveniente da cultura courana, realizava, principalmente, aos sábados à noite, danças em honra do deus da terra de Courá. Também nos arredores da cidade do Rio de Janeiro, em 1790, havia um calundu cuja mestra, uma parda liberta, de nome Veríssima, que tinha como especialidade fazer trabalhos “mágicos” para dar sorte ao amor.¹ Manuel Paixão,

¹ Segundo Gilberto Freire a frequência da magia sexual e da feitiçaria entre os brasileiros é um traço exclusivamente africano. Como em Portugal a fei-

natural de Sergipe da vila de Lagarto, 1753, revelou quão importantes eram os segredos e o ocultamento na prática de suas devoções proibidas. Declarou que iniciou seus trabalhos com a mandinga quando comprou por dez patacas uma “conta de Cabo Verde”, de cor preta e roxa, e, depois de passar a usá-la, tornou-se valente e destemido. (MOTT,1997)

Esses testemunhos trazidos por Mott constam principalmente em autos policiais. Essas práticas eram objetos de duras represálias por parte dos poderes instituídos. A todo momento autoridades interrompiam os cultos africanos e destruíam, apreendiam os objetos rituais e prendiam seus frequentadores.

em cima de uma mesa toda preparada, um boneco todo guarnecido de fitas, e búzios, e uma cuia grande da Costa cheia de Búzios, e algum dinheiro de cobre misturado das esmolos, tocando tambaque, e cuias guarnecidas de búzios, dançando umas mulheres, e outras em um quarto dormindo, ou fazendo que dormiam [...] quebraram o chamado deus Vodum, cuias, e tudo lançando por terra, e somente interessaram em prendê-los, e fazer acordar as que dormiam.²

Autoridades usavam da violência como meio fundamental de controle dos escravos. Ao longo do período escravista, o Brasil se tornou um ambiente bastante propício à resistência escrava. A densidade populacional africana intimidava a sociedade local. Autoridades sabiam que as religiões

tiçaria no Brasil, depois de dominada pelo negro girou em torno de motivos amorosos, de interesse de geração e de fecundidade; a proteger as grávidas e as crianças ameaçadas por muitos infortúnios- febres, picadas de cobra, câibras, mau-olhados etc. Mas o grosso das crenças e práticas africanas era adotada para resolução sexual. (FREIRE, 1958, p. 67).

² Carta de Antonio Gomes de Abreu Guimaraes ao Visconde de Camará (1829) citado por REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

afro-brasileiras representavam um papel bastante importante no imaginário político cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil.

Tão diversificada quanto os povos africanos que vieram para o Brasil foi a constituição de práticas religiosas de origem africana no Brasil. O continente africano tão variado na sua organização econômica e social, também o é no âmbito da religião. Com exceção do islamismo e do cristianismo, as demais religiões são variantes do animismo. Diz Mattoso:

A religião é uma forma de organização social que mantém e enquadra o africano em sua vida cotidiana. O totemismo e o culto dos ancestrais caracterizam as religiões animistas: o totemismo é um interdito alimentar que atinge um animal ou uma planta. Esse totem não é de modo algum divinizado. É símbolo da solidariedade do clã e da comunidade, mas não recebe qualquer culto particular. Em contrapartida, o culto dos ancestrais, é muito vivo em toda parte. Prestado pelo chefe da família, objetiva manter a harmonia entre as comunidades dos mortos e dos vivos. Acompanham-no os mitos do sol ou da água: as religiões africanas evitam opor o mundo natural e sobrenatural. São religiões de lógica dialética, que possuem o sentido da luta e da unidade entre os contrários. (MATTOSO, 2002).

Os principais povos culturalmente semelhantes que vieram para o Brasil foram os bantus e o iorubas. No caso dos cultos bantus, o fundamento é a adoração dos ancestrais, é a memorização dos entes perdidos que a escravização veio tentar apagar ao interromper o vínculo de linhagem. As entidades bantus são energias da natureza ligadas a rios, montanhas e florestas. Diz Mattoso sobre essa questão:

As religiões bantus no Brasil mostraram-se muito permeáveis às influências externas e reinterpretaram o culto dos mortos do catolicismo ou dos índios. Nos

“candomblés de caboclos”, por exemplo, os espíritos ou orixás africanos e os caboclos indígenas são invocados cada qual em seu idioma, separadamente, durante a mesma cerimônia de transe coletivo que une as duas comunidades oprimidas: o africano e o índio nativo. Ou, no caso da reinterpretação da fé católica, quando certos santos, como São Benedito e Santa Efigênia, passam a ser santos negros, tornam-se ancestrais familiares ou nacionais. A este culto bantu é geralmente oposto o ioruba, mas fiel aos modelos africanos: os candomblés da Bahia, os xangôs pernambucanos e alagoanos, os batuques de Porto Alegre, são cerimônias religiosas iorubas e os povos nagôs das Guiné e do Daomé, chegados ao Brasil em grande número desde o século XVIII, conseguirão influenciar fortemente os cultos bantus menos estruturados. Entre os iorubas das África, o orixá, espírito, é o chefe da linhagem, e cada um deles tem sua própria confraria que lhe entoa cânticos. No Brasil, o culto a linhagem desaparece, as confrarias, porém, permanecem. Os sacerdotes reagrupam numa organização única todos os devotos dos orixás. Esses espíritos são invocados sucessivamente, numa ordem pré-determinada, o xiru. Na África quando um fiel é possuído por seu orixá, o ritual se interrompe. No Brasil, dá-se a multiplicação das possessões divinas. (MATTOSO, 2003, p.146).

Na tradição ioruba, dois foram os momentos cruciais da origem do mundo: a criação e a recriação do universo. Muitos orixás participaram desses episódios, mas dois foram os mais importantes: Exu, representando o dinamismo e a transformação, e Oxalá, que é a criação em sua plenitude. Oxalá criou o mundo e Exu o recriou. A união dos dois na cosmogonia ioruba forma o círculo da vida, que simboliza a coesão e a manutenção do universo. O círculo emblema da movimentação constante, do concreto, do provisório, do caminho ao eterno.

Uma vez criado o universo, coube a Exu iniciar o movimento, a transformação. O papel de Exu é organizar o caos,

restabeleceu a ordem e deu sentido a desordem. Exu representa a criação do mundo em termos simbólicos, percebe o universo e recria-o a partir do gesto, da ação.

Segundo Alcides Manuel dos Reis, pai Cido de Òsun Eyi, existem duas categorias de poderes divinos evocados entre os iorubas: um é o ancestral propriamente dito conhecido na África e no Brasil com o nome de Egúngún; outro é o ancestral divinizado, conhecido por orixá. O que diferencia um do outro é a experiência da morte. O egun, ao contrário do orixá, passou pela experiência da morte e sabe os seus mistérios, por isso quando aparece nos cultos vem de máscara. Os orixás, por sua vez, foram pessoas excepcionais que detinham um poderoso axé e não morreram simplesmente, mas fizeram uma passagem da condição de seres humanos mortais para a condição de imortalidade de orixás, que se dá nos momentos de grandes emoções como: paixão, cólera ou desespero, no qual a sua parte material é substituída pelo axé em estado de energia pura (REIS, 2000, p. 45):

Na África, o orixá é um ancestral divinizado, está relacionado a família, seu culto é transmitido de pai para filho, e reforça os laços de parentesco existente num grupo. Por conta disso, o preito a determinados orixás se restringe a regiões específicas, sendo, em alguns casos, completamente desconhecidos em lugares mais distantes.

É através do contato com os orixás que os praticantes do candomblé³ se aproximam do seu ser metafísico. É por

³ O candomblé é uma organização sociorreligiosa dirigido por uma classe sacerdotal que tem como autoridade suprema a mãe de santo ou pai de santo; entre as nações Jeje os líderes religiosos recebem o título de Humbundo ou Humbono; de Ialorixá ou Babalorixá entre as nações Nago, Queto, Ijexá; e Mameto ou Tateto entre as nações Congo e Angola. Essa religião se caracteriza principalmente pela crença associadas ao fenômeno da possessão ou de transe mítico provocada por entidades denominadas de santos, mas que recebem

meio da integração na ordem cósmica, estabelecendo uma relação com o passado, presente e futuro, num fluxo contínuo de ir e vir, transcendendo o tempo da existência humana, o indivíduo integraliza-se com o todo, e entende-se como ser metafísico. (CARNEIRO;CURY, 1983-1984, p. 67).

o candomblé, através da magia, intervém na irracionalidade do social explicando-a, transformando-a, absorvendo-a em seu interior. Propõem uma explicação ao indivíduo desarvorado socialmente; assume para si a responsabilidade de sua situação; oferece-lhe uma terapêutica e devolve-o à sociedade fortalecido e encorajado.

O imaginário do candomblé dialoga com outro tempo. Em contraposição à linearidade e fragmentação do tempo cronológico, o tempo mítico é um tempo reconquistado em sua plenitude, um ciclo acabado e realizado. Os adeptos do candomblé descobrem na prática sua realidade primordial e compreendem-se como seres integrais, que fazem parte de um todo.

Para Suely Carneiro e Cristiane Cury, o praticante do candomblé inscreve-se numa ordem metafísica, aproximando-se do ser mitológico indivisível, articulando-se com o ontológico numa singularidade universal expressa por um panteon de deuses, ainda encontrando na prática sua dimensão natural, inscrevendo-se, dessa forma, no reino na natureza. (CARNEIRO;CURY,1983-1984, p. 78).

A relação estabelecida entre indivíduo e orixá é que possibilita a vivência ontológica dos praticantes do candomblé:

no candomblé o entrar no tempo mítico, a transmutação no orixá, a integração da condição fragmentária que é

outros nomes: entre as nações Jeje de Vodum, entre as nações Nagô, Queto, Ijexá de Orixá; e Inquice entre as nações Congo e Angola.

o homem a totalidade do ser, se dá no interior do próprio corpo e este revive estas experiências. O nível do sagrado, o habitat de seres superiores ou poderosos, o cosmos, não é algo para além de si mesmo; ele é algo que pulsa em suas entranhas e que quer ser desvendado. Por isso explode, produz fenômenos alheios mesmo á vontade daqueles que negam sua potência.⁴

Nos terreiros de candomblé encontra-se um forte valor do sagrado, funcionando como verdadeiros polos mantenedores e preservadores dos valores, costumes e histórias dos povos africanos. Seus integrantes expressam estilos e formas próprias de ser africano no Brasil. Reflete ainda desejos de se reafricanizar e se aproximar com a mãe África. Isso acontece devido as necessidades religiosas, política e sociais, há uma grande valorização da memória africana, como forma legitimadora dos terreiros, famílias e comunidades de afro-descendentes. Nos terreiros tudo gira em torno do respeito pelo homem e do respeito do homem pelo equilíbrio e harmonia com a natureza. Existe também um forte apelo as imagens, sons e gastronomias como também as luzes, às águas, ventos, árvores, frutos e animais. Todos esses elementos formam indissociáveis maneiras de ver e entender o cotidiano. (LODY,1995, p. 15):

marcam o imaginário/visual afro representações que tenham proximidade em textura, cor, desenho, composição e uso que remetem às fontes vivenciais das histórias culturais dos terreiros, das agremiações carnavalescas, às irmandades dos Homens de Cor e Pardos, por exemplo, ou que, transculturalmente, passam a conviver com neoafricanização/revivalismo, que por sua vez não se isola da diacronia afro-brasileira.

Afirma Cury que o sistema mítico do candomblé procura dar sentido ao homem na sua totalidade; possuindo uma

⁴ Idem.pp, 76,77

teogonia que explica a ação dos indivíduos em toda extensão de suas experiências. Reconhecendo, dessa forma, um passado e propiciando um futuro:

manipula-se o real e aquilo que parece fatal, auferindo ao homem a possibilidade de crer em sua inexorável capacidade criadora; possibilita o indivíduo à atualização de suas potências. Em oposição ao anonimato da vida social moderna, o candomblé propõe uma existência personalizada, nominalizada, propiciando ao indivíduo uma inserção numa ordem comunitária como uma resposta específica ao vazio existencial decorrente de sua fragmentação individual e social. (CURY, 1983/84, p. 67).

É através da prática do candomblé que o indivíduo estabelece sua maior interação e convivência com a natureza. Nas tradições africanas, o indivíduo tem uma relação com a natureza de forma sagrada, através dos rituais de iniciação. “seria o renascer de uma vida em que o indivíduo, para participar de um universo mágico-religioso, redefine sua relação com a natureza.” Nas tradições africanas, a relação com a natureza está carregada de encantamento e mágica. Dessa forma, as expressões de religiosidades afro-brasileiras estabelecem diálogos com e sobre a natureza. A magia do poder das plantas liga-se, de uma certa forma, a um valor ritual e simbólico legitimado por rituais próprios. A sacralização da planta constitui-se no universo simbólico e mítico, a que cada indivíduo faz parte (DAMASCENO, 1996).

Salienta Mircea Eliade que ainda causa bastante estranhamento ao homem ocidental moderno as inúmeras formas de manifestações do sagrado. É difícil para ele entender que, para determinados indivíduos, o sagrado está presente em pedras ou plantas. Não na pedra ou planta em si, mas porque são hierofonias, ou seja, revelam e representam o sagrado. A manifestação do sagrado nesses elementos torna-os outra

coisa e, contudo continuam a ser eles mesmos, porque ainda fazem parte do meio cósmico envolvente. Para aqueles cujo entendimento percebe esses elementos como sagrados, a realidade imediata transforma-se numa realidade sobrenatural. Para aqueles que têm uma experiência religiosa, todos elementos da natureza revelam-se como sacralidade cósmica (ELIADE, 1991).

Ainda para o homem religioso, afirma Eliade, a percepção do espaço representa uma experiência primordial, o que corresponde a espécie de “uma fundação do mundo”. E, são as rupturas que acontecem no espaço que permitem a constituição do mundo, porque são elas que revelam o ponto fixo, o eixo central de toda orientação. A ruptura revela uma realidade absoluta. A manifestação do sagrado envolve ontologicamente o mundo.

vemos, portanto, em que medida a descoberta – ou seja, a revelação – do espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso; porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia – e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo. É por essa razão que o homem religioso sempre se esforça por estabelecer-se no “Centro do Mundo”. Para viver no mundo é preciso fundá-lo – e nenhum mundo pode nascer no caos da homogeneidade e da relatividade do espaço profano. A descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o “Centro” – equivale a criação do mundo [...] (ELIADE, 1991, p. 26).

Afirma ainda o autor, ser o tempo para o homem religioso tal qual o espaço, nem homogêneo nem contínuo. O tempo é múltiplo, apresentando intervalos entre o tempo sagrado, o tempo das festas, e o tempo profano. Nesse último se inscreve a duração temporal ordinária na qual acontecem os atos privados de significado religioso. Entre esses tempos

existe uma certa continuidade, mas é por meio dos ritos que o homem religioso passa da duração temporal ordinária para a sagrada. Salienta o autor que o tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, mítico, presente. Toda festividade religiosa representa a reatualização de um momento sagrado que aconteceu num passado mítico. Para o homem religioso participar de uma festa de caráter religioso implica a ausência da duração temporal ordinária e a reintegração no tempo sagrado. O tempo sagrado é recuperável, repetível; é um tempo ontológico, não se esgota. O tempo sagrado acontece a cada festa Periódica (ELIADE, 1991).

Na cultura africana, especificamente, a arte é um meio de comunicação e estabelece vínculos e alianças entre o plano sagrado e o profano. Assim, as máscaras, esculturas, adornos de corpo e outros elementos visuais estabelecem ligações, que possibilitam a unidade do grupo social, o equilíbrio cotidiano, “assegurando também o bom comprimento dos ritos de passagem, importantes episódios que marcam etapas e ciclos na trajetórias de indivíduos na sociedade.” (ELIADE, 2001, p. 24).

A história do homem africano é marcada pela ação do próprio homem, sujeito da sua história, criador dos seus próprios momentos de vida. A arte africana demonstra essa capacidade criativa. As maneiras de trabalhar o solo, preparar alimentos, celebrar liturgias, formalizar os sistemas políticos, os códigos de direito, de ética e de moral, estão intrinsecamente relacionadas a arte na vida africana. Dessa forma, a arte africana, com seus expressivos conjuntos de obras, fundamenta o homem africano, sua sociedade, seus padrões e compromissos com o mundo contemporâneo.

Na sociedade africana, os modelos de vida, de sociedade, e de grupos familiares, congregam os pensamentos sobre

o homem e seus deuses. A uma forte relação do mágico com o social. É indissociável, no ser africano, o fazer, o construir, o esculpir, o modelar, o tecer, o gravar, sobre o homem e seu poder, sua fertilidade, sua religiosidade e sua morte.

O tempo social e o tempo mágico se sobrepõem na produção cultural africana. O pensamento e a ação da sociedade africana são dominados fortemente pelas concepções de mito, Deus, e antepassados. O domínio das técnicas e dos tipos de objetos resultantes dos processos de confecção artesanal é condicionado pelos acontecimentos reais e por práticas oriundas de modelos mágicos, que determinará o comportamento, a postura social e os códigos da sociedade africana.

A tradição impõe costumes que estão incorporados aos modelos de Deus, do ancestral, comandando o caminho da história, funcionando como justificadores das origens; são os mitos da genealogia, são os animais totemizados, é a deificação do sol, da lua, das árvores, das águas, do fogo, levando ao aprofundamento do artista africano com sua natureza, valorizando a fauna e a flora locais, testemunhado pela vertente mitológica sua ecologia. A memória remota do africano é, sem dúvida, a grande matriz doadora dos fazeres, dos temas que serão formalizados com os trabalhos em madeira, argila, metais, fios, fibras e demais matérias-primas. A cultura material africana é um repositório dos mitos milenares e das observações do mundo atual. Essa dualidade evidencia o comprimento e respeito à ancestralidade, em que o individual se assenta como agente da concepção mítica coletiva, quando ao mesmo tempo o costume e a função social da arte africana se adaptam e se projetam nos assuntos que estão afetos a sua realidade, a sua vida próxima. (ELIADE, 1991, p. 26).

O elo dos deuses com os homens, na cosmogonia africana celebra os compromissos dos indivíduos no tempo e na história. Esse entendimento de eternidade está marcado na

arte africana concebendo uma união do executar, do fazer e do seguir que tenham significados para a comunidade. A ancestralidade está presente nas gerações que precederam, nos fazeres e nos elementos visuais da própria arte do africano. A ação encontra harmonia nas formas expressivas das máscaras em madeira, nos braceletes em bronze, nos marfins esculpidos que estão atrelados aos modelos da memória remota aos trabalhos artísticos atuais.

Para a cultura material africana, a fertilidade é um elemento primordial, juntamente com os signos que se referem a interrupção da vida social, a morte. Esses dois temas são constantes no imaginário e nos fazeres do africano. Em muitos momentos é muito difícil se reconhecer o que é a vida e o que é a morte, pois os antepassados estão muito presentes na composição social que possibilitam a compreensão da vida, e a vida corrobora a ação do antepassado.

No imaginário africano, o entendimento do mundo se dá nas repetições dos gestos, das danças, dos dizeres, nas passagens rituais, nas repetições dos objetos, seguindo modelos que explicam sobre o nascimento do homem, dos animais, da terra, da água, tudo justificado pelos ensinamentos que os deuses deram aos homens.

A temporalidade africana impõe a força e a sabedoria, unindo o homem e o sobre-humano. Assim, a história acumula; é depósito do poder simbolizado e do poder concretizado pelos próprios padrões determinados pelos mitos e acionados pelas práticas transformadoras do homem em seu meio. A visualização do poder, da hierarquia, das classes religiosas, das sociedades secretas, entre outras, tem nos objetos não apenas o utensílio, mas a maneira de revelar a comunidade o significado da cerimônia, o sentido ético do ritual, marcando ciclos religiosos, festas públicas, cortejos reais, atuando para a comunicação simbólica. (ELIADE, 1991, p. 28).

Tudo aquilo que há de transgressor e definidor do objeto africano no Brasil, volume, técnica, cor, foi diluído e camuflado no âmbito das populações de baixa renda. São casos de preferências e cores de vestimentas cotidianas, o gestual e o comportamental, arquitetura e símbolos materiais e verbais que marcam uma história social e cultural viva e pulsante.

Somente compreendidos pelos intérpretes que vivenciam a própria dança, nos terreiros, o deus, o herói, o ancestral, uma força da natureza, elementos mimeticamente reelaborados nas intenções dos gestos, dos olhares, do uso do corpo, intencionalmente organizados em busca de sentidos, unindo ludicidade ao gozo estético que não se aparta do que é mágico. A dança é aliada do divino como também do social e político. Existindo uma forte relação dos que dançam e daqueles que assistem.

Nos terreiros, não há uma exigência para dançar bem. A dança é marcada pelo momento ritual. O valor da dança é um momento circunstancial, não existindo uma perspectiva de espetacularização. Dançar, falar, gesticular são ações que integram o homem a seu grupo, do homem a seu imaginário mágico-ritual, do homem consigo mesmo numa percepção do seu papel social no mundo do sagrado.

fazer dança não é um momento especial ou mesmo excepcional no conjunto da vida do terreiro. A dança é relacional, socializadora e estabelecadora de vínculos que encarnam a hierarquia, o deus, o antepassado, o herói e também o próprio indivíduo que se expõe com maior ou menor habilidade ou mesmo refletindo suas condições sociais, sexuais, morais – limites e padrões que decisivamente atuam e compõem os meios propagadores da própria dança. (LIMA, 1976, p. 66).

Nos terreiros, se notabilizam homens e deuses através de cânticos, gestos e danças numa relação que compreende

modelos que se repetem na realização ritualizada de princípios imemoriais, que demonstram identidades e transmissões iniciáticas.

Referências Bibliográficas

REIS, João José. *A morte é uma festa*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

_____. Magia Jeje na Bahia: A Invasão do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. In: *Escravidão: Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 8, n. 16.

_____. SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: *História da vida privada no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Olympio, 1958.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. O Filho da Escrava (Em Torno da lei do Ventre Livre). In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 8, n. 16, s.d.

REIS, Alcides Manuel dos. *Candomblé: a panela do segredo*. São Paulo: Arx, 2000.

CARNEIRO, Suely; CRISTIANE, Cury. O Candomblé. In: *Afrodiaspora*, ano 2, n. 3, outubro de 1983 – janeiro de 1984.

LODY, Raul. *O povo do santo*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. *Das cores do silêncio: ss significados da liberdade no sistema escravista (Brasil XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Língua e nação de candomblé. In: *Revista do Centro de Estudos Africanos, USP*, n. 4, 1981.

DAMASCENO, Claudio. *O candomblé na sua origem*. Salvador, Ed: Limax, 1996.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. Tradução de Sônia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Traduzido por Rogério Fernandes, Lisboa: Editora Livro do Brasil, 1998.

_____. *Le mythe de l'éternel retour*. Paris, 1949.

LIMA, Vivaldo da Costa. O conceito de nação nos candomblés da Bahia. In: *Afro-Asia. Revista do Centro de Estudos Afro-Ocidentais da Universidade da Bahia*. Bahia, n. 12, 1976.

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajatórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.
15. **Mundo do trabalho: debates contemporâneos.** Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana: liberdade e historicidade.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo.** Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo.** Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN: 85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Sílvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN: 85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.

22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 857282166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
33. **Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
34. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
35. **Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
36. **Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
37. **Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
38. **História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
39. **Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
40. **Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
41. **Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
42. **Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
43. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
44. **Espaço urbano e afrodescendência:** estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.

45. **Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
46. **Estágio supervisionado:** questões da prática profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
47. **Alienação, trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
48. **Modo de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
49. **De novo ensino médio aos problemas de sempre:** entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
50. **Nietzscheanismos.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
51. **Artes do existir:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
52. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
53. **Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
54. **A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Loliola Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
55. **História da educação — vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
56. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
57. **Juventudes e formação de professores:** o ProJovem em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
58. **História da educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
59. **Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
60. **Entre línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
61. **Reinventar o presente:** . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
62. **Cultura de paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.) 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
63. **Educação e afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
64. **Reflexões sobre a fenomenologia do espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.

- 65. Gestão escolar:** saber fazer. Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marcintha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
- 66. Psicologia da educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
- 67. Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.
- 68. Projovem:** experiências com formação de professores em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
- 69. A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
- 70. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II:** reflexões e possibilidades em movimento. João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
- 71. Letramentos na Web:** Gêneros, Interação e Ensino. Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
- 72. Marabaixo, dança afrodescendente:** Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.
- 73. Escolas e culturas:** políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
- 74. Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
- 75. Labirintos de clio:** práticas de pesquisa em História. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
- 76. Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
- 77. Besouro cordão de ouro:** o capoeira justiceiro. José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.
- 78. Da teoria à prática:** a escola dos sonhos é possível. Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
- 79. Ética e cidadania:** educação para a formação de pessoas éticas. Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.
- 80. Qualidade de vida na infância:** visão de alunos da rede pública e privada de ensino. Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
- 81. Federalismo cultural e sistema nacional de cultura:** contribuição ao debate. Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
- 82. Experiências e diálogos em educação do campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
- 83. Tempo, espaço e memória da educação:** pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.
- 84. Os Diferentes olhares do cotidiano profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.

- 85. Fontes, métodos e registros para a história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e diversidade cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, agulhas e amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
- 92. Educação ambiental e sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as reverberações do fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
- 94. Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular — escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de professores e pesquisas em educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de avaliação curricular:** possibilidades teórico-práticas. Meirecele Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.
- 98. Elogio do cotidiano:** educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense. Sádya Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento pedagógico hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, cibercultura e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, ciências biomédicas e educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre metodologia científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.

105. **Cultura, educação, espaço e tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8
106. **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.
107. **Espaços e tempos de aprendizagens: geografia e educação na cultura.** Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
108. **Muitas histórias, muitos olhares: relatos de pesquisas na história da educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiella Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN: 978-85-7282-466-8.
109. **Imagem, memória e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
110. **Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.
111. **Barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate.** Charliton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
112. **Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
113. **Educação ambiental e sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
114. **Diálogos em educação ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
115. **Artes do sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
116. **Milagre, martírio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro: padre Cícero, beata Maria de Araújo,romeiros/as e romarias.** Luis Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
117. **Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire.** João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.
118. **As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental.** Arnóbio Albuquerque. 2011. 233p. ISBN: 978-85-7282-456-9.
119. **Educação brasileira em múltiplos olhares.** Francisco Ari de Andrade, Antonia Rozimar Machado e Rocha, Janote Pires Marques e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. 2012. 326p. ISBN: 978-85-7282-499-6.
120. **Educação musical: campos de pesquisa, formação e experiências.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 296p. ISBN: 978-7282-505-4.
121. **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Ada Augusta Celestino Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Orgs.). 2012. 218p. ISBN: 978-7282-503-0.
122. **História da educação: real e virtual em debate.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho. (Orgs.). 2012. 524p. ISBN: 978-85-7282-509-2.
123. **Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas.** Alice Nayara dos Santos, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim e Gabrielle Silva Marinho (Orgs.). 2012. 191p. ISBN: 978-85-7282-491-0.

124. **Úlceras por pressão:** uma Abordagem Multidisciplinar. Miriam Viviane Baron, José Rogério Santana, Cristine Brandenburg, Lia Machado Fiuza Fialho e Marcelo Carneiro (Orgs.). 2012. 315p. ISBN: 978-85-7282-489-7.
125. **Somos todos seres muito especiais:** uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva. Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza. 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-517-7.
126. **Memórias de Baobá.** Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 281p. ISBN: 978-85-7282-501-6.
127. **Caldeirão:** saberes e práticas educativas. Célia Camelo de Sousa e Lêda Vasconcelos Carvalho. 2012. 135p. ISBN: 978-85-7282-521-4.
128. **As Redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI.** Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, e Andrea Versuti (Orgs.). 2012. 369p. ISBN: 978-85-7282-522-1.
129. **Corpografia:** multiplicidades em fusão. Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Júnior (Orgs.). 2012. 417p. ISBN: 978-85-7282-527-6.
130. **Infância e instituições educativas em Sergipe.** Miguel André Berger (Org.). 2012. 203p. ISBN: 978-85-7282-519-1.
131. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2012. 441p. ISBN: 978-85-7282-530-6.
132. **Imprensa, impressos e práticas educativas:** estudos em história da educação. Miguel André Berger e Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2012. 333p. ISBN: 978-85-7282-531-3.
133. **Proteção do patrimônio cultural brasileiro por meio do tombamento:** estudo crítico e comparado das legislações estaduais — Organizadas por Regiões. Francisco Humberto Cunha Filho (Org.). 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-535-1.
134. **Afro arte memórias e máscaras.** Henrique Cunha Junior e Maria Cecília Felix Calaça (Orgs.). 2012. 91p. ISBN: 978-85-7282-439-2.
135. **Educação musical em todos os sentidos.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2013. 300p. ISBN: 978-85-7282-559-7.
136. **Africanidades Caucaianenses:** saberes, conceitos e sentimentos. Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 206p. ISBN: 978-85-7282-590-0.
137. **Batuques, folias e ladainhas [manuscrito]:** a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Videira, Piedade Lino. 2012. 399p. ISBN: 978-85-7282-536-8.
138. **Conselho escolar:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins, Cefisa Maria Sabino Aguiar (Orgs.). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-563-4.
139. **Sindicalismo sem Marx:** a CUT como espelho. Jorge Luís de Oliveira. 2013. 570p. ISBN: 978-85-7282-572-6.
140. **Catharina Moura e o Feminismo na Parahyba do Norte:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes e Márcia Cristiane Ferreira Mendes (Autores). 2013. 131p. ISBN: 978-85-7282-574-0.
141. **Sequência Fedathi:** uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Francisco Edisom Eugenio de Sousa, Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Hermínio Borges Neto, et al. (organizadores). 2013. 184p. ISBN: 978-85-7282-573-3.
142. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos:** colcha de retalhos – conhecimento, emancipação e autoria. Ada Augusta Celestino Bezerra e Paula Tauana Santos. 2013. 109p. ISBN: 978-85-7282-476-7.



143. **Pedagogia organizacional:** gestão, avaliação & práticas educacionais. Marcos Antonio Martins Lima e Gabrielle Silva Marinho (organizadores). 2013. 221p. ISBN: 978-85-7282-496-5.
144. **Educação e formação de professores:** questões contemporâneas. Ada Augusta Celestino Bezerra e Marilene Batista da Cruz Nascimento (organizadoras). 2013. 368p. ISBN: 978-85-7282-576-4.
145. **Configuração do trabalho docente a instrução primária em Sergipe no século XIX (1826-1889).** Simone Silveira Amorim. 2013. 331p. ISBN: 978-85-7282-575-7.
146. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03:** memórias e perspectivas. Regina de Fatima de Jesus, Mairce da Silva Araújo e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2013. 366p. ISBN: 978-85-7282-577-1.
147. **A História, Autores e Atores:** compreensão do mundo, educação e cidadania. Rui Martinho Rodrigues. 2013. 306p. ISBN: 978-85-7282-583-2.
148. **Os intelectuais.** Rui Martinho Rodrigues. 2013. 164p. ISBN: 978-85-7282-581-8.
149. **Dinamérico Soares do Nascimento:** uma história de poesia, paixão e dor. Charliton José dos Santos Machado, Eliel Ferreira Soares e Fabiana Sena (Autores). 2013. 76p. ISBN: 978-85-7282-580-1.
150. **História e Memória da Educação no Ceará.** José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, José Rogério Santana, Lourdes Rafaella Santos Florêncio, Rui Martinho Rodrigues, Dijane Maria Rocha Víctor e Stanley Braz de Oliveira (Orgs.). 2013. 218p. ISBN: 978-85-7282-591-7.
151. **Pesquisas Biográficas na Educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Dijane Maria Rocha Víctor, Antonio Roberto Xavier e Roberta Lúcia Santos de Oliveira (Orgs.). 2013. 299p. ISBN: 978-85-7282-578-8.
152. **Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para...** Sociopoe-tizando o museu e musealizando a vida. Elane Carneiro de Albuquerque. 2013. 233p. ISBN: 978-85-7282-587-0.
153. **A construção da tradição no Jongo da Serrinha:** uma etnografia visual do seu processo de espetacularização. Pedro Somonard. 2013. 225p. ISBN: 978-85-7282-588-7.
154. **Medida socioeducativa de internação: educa?** Ercília Maria Braga de Olinda (Organizadora). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-592-4.
155. **Palavras e admirações.** Fernando Luiz Ximenes Rocha. 2013. 208. ISBN: 978-85-7282-593-1.
156. **Educação Ambiental e sustentabilidade IV.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora). 2013. 564p. ISBN: 978-85-7282-596-2.
157. **Educação Brasileira:** rumos e prumos. Francisco Ari de Andrade, Dijane Maria Rocha Víctor e Regina Cláudia Oliveira da Silva (Orgs.). 2013. 462p. ISBN: 978-85-7282-594-8.
158. **Currículo:** diálogos possíveis. Alice Nayara dos Santos e Pedro Rogério (organizadoras). 2013. 418p. ISBN: 978-85-7282-585-6.
159. **Pesquisas educacionais biográficas.** Lia Machado Fiuza Fialho, Gildênia Moura de Araújo Almeida e Edilson Silva Castro (Orgs.). 2013. 166p. ISBN: 978-85-7282-600-6.
160. **Hierópolis:** o sagrado, o profano e o urbano. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Jörn Seemann, Josier Ferreira da Silva, Christian Dennys

- Monteiro de Oliveira e Stanley Braz de Oliveira (Organizadores). 2013. 486p. ISBN: 978-85-7282-603-7.
161. **Práticas educativas, exclusão e resistência.** José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florêncio (Organizadores). 2013. 166p. ISBN: 978-85-7282-601-3.
 162. **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora). 2014. 520p. ISBN: 978-85-7282-602-0.
 163. **No ar, um poeta.** Henrique Beltrão. 2014. 361p. ISBN: 978-85-7282-615-0.
 164. **Cá e Acolá:** experiências e debates Multiculturais. Gledson Ribeiro de Oliveira, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Bruno Okoudowa (Organizadores). 2014. 339p. ISBN: 978-85-7282-607-5.
 165. **Ensaaios em memórias e oralidades.** Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado, Gildênia Moura de Araújo Almeida e José Rogério Santana (Organizadores). 2014. 183p. ISBN: 978-85-7282-610-5.
 166. **Pelos fios da memória.** Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado, Josier Ferreira da Silva e José Rogério Santana (Organizadores). 2013. 154p. ISBN: 978-85-7282-609-9.
 167. **Acessibilidade na UFC:** tessituras possíveis. Vanda Magalhães Leitão e Tania Vicente Viana (Organizadoras) 2014. 237p. ISBN: 978-85-7282-611-2.
 168. **A política brasileira de mudanças climáticas:** competição, cooperação e diversidade institucional. Diego Freitas Rodrigues. 2014. 265p. ISBN: 978-85-7282-612-9.
 169. **A letra e o discurso:** ensaios e perfis literários. Dimas Macedo. 2014. 173p. ISBN: 978-85-7282-620-4.
 170. **Políticas públicas de proteção aos direitos humanos:** educação e segurança pública. 2014. 360p. Verônica Teixeira Marques e Waldimeiry Correa da Silva (Organizadoras). ISBN: 978-85-7282-624-2.
 171. **Filosofia, cultura e educação.** José Gerardo Vasconcelos, Bruna Germana Nunes Mota e Cristine Brandenburg (Organizadores). 2014. 305p. ISBN: 978-85-7282-619-8.

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 305 páginas.

O miolo impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cmx96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Impressão no mês de maio de 2014.

Fortaleza-Ceará.



“Quando se fala em educação como parceira da superação do processo de alienação, trata-se da educação livre do jugo da ideologia da sociedade do capital (CARVALHO e GOMES; p.151).”

“As pesquisas em educação pela amplitude do tema e pelas diferentes teorias (co)existentes (tanto complementares como também em intensa disputa epistêmico-ideológica) revelam matrizes de análises diversas, permitindo compreender a educação nos seus diferentes intentos e (a)diversidades (SOUSA; p. 170).”

“O processo educacional dos alunos com deficiência, considerando suas peculiaridades e características funcionais de aprendizagem, é permeado no contexto educativo inclusivo (MAGALHÃES, VIANA e OLIVEIRA; p.55).”

“As teorias epistemológicas contemporâneas também concebem o conhecimento como originário da interação não neutra entre sujeito e objeto, concepção que se opõe ao que coloca o positivismo (ARAÚJO e CARNEIRO; p. 79).”

“Desde a deflagração da famosa querela dos métodos, a ciência restou cindida entre o caminho da compreensão (*Verstehen*), apropriado às ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*) e o da explicação (*Erklären*), condizente com as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) (JESUINO; p. 136).”

“As pesquisas em educação pela amplitude do tema e pelas diferentes teorias (co)existentes (tanto complementares como também em intensa disputa epistêmico-ideológica) revelam matrizes de análises diversas, permitindo compreender a educação nos seus diferentes intentos e (a)diversidades (VIANA e VIANA; p.185).”

“...o voto do analfabeto e a educação gratuita para todos os brasileiros e o método educativo proposto pelo Educador Paulo Freire não agradava a elite conservadora e os militares da linha dura próximos aos interesses norte-americanos no Brasil (CASTRO; p. 254).”

O livro *Filosofia, Cultura e Educação* é produto de ampla articulação entre grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, financiado pela CAPES, CNPq e FUNCAP. Referido livro reúne dezessete artigos no campo da pesquisa educacional, amparados pelo amplo debate em torno da cultura e da filosofia da educação. Os autores apresentam, ainda que de forma sucinta, ricas e complexas discussões sobre as mais variadas problemáticas acerca da produção de conceitos no contexto educacional. O principal objetivo da coletânea é disseminar relatos e pesquisas desenvolvidas no interior da pós-graduação, articulando os limites e possibilidades do conhecimento nas fronteiras da cultura e da educação, cuja finalidade amplia e divulga os resultados de nossas pesquisas para além dos marcos da universidade.



ISBN 978-85-7282-619-8

