

Leia nesta edição

PÁGINA 02 | Editorial

A. Tema de capa

» Entrevistas

PÁGINA 05 | **Euclides Redin:** O pedagogo. Amigo da criança e intelectual crítico

PÁGINA 07 | **Fernando Becker:** A escola como laboratório e não auditório

PÁGINA 10 | **Esther Grossi:** O método pós-construtivista

PÁGINA 12 | **Danilo Streck:** Reinventando Paulo Freire

PÁGINA 14 | **Dirléia Fanfa Sarmento:** Lev Vygotsky. A Interação social no processo do desenvolvimento infantil

PÁGINA 17 | **Marli Möller Nedel:** Montessori e suas contribuições para a Pedagogia moderna

PÁGINA 22 | **Solon Viola:** Reler Bourdieu e desmistificar a escola

PÁGINA 25 | **Alfredo Veiga-Neto:** A escola moderna é controladora

PÁGINA 27 | **Acacia Zeneida Kuenzer:** Inclusão excludente

PÁGINA 29 | **Cecília Osowski:** A atualidade da pedagogia inaciana

B. Destaques da semana

» Teologia Pública

PÁGINA 33 | **Josias da Costa:** Moltmann, o maior teólogo cristão vivo

» Livro da Semana

PÁGINA 36 | **Wilson Engelmann:** “Algumas pessoas são mais iguais do que outras”

PÁGINA 38 | **Edla Eggert:** Frida Kahlo. Uma reconstrução a cada olhar

» Filme da Semana

PÁGINA 40 | **Mandela - A luta pela liberdade**, de Bille August

» Invenção

PÁGINA 42 | **Ricardo Pedrosa Alves**

» Destaques On-Line

PÁGINA 46 | **Destaques On-Line**

C. IHU em Revista

» Agenda de Eventos

PÁGINA 50 | **Jorge Euzébio Assumpção:** De Zumbi a João Cândido: uma luta de transformação social e cultural, a favor dos povos oprimidos

» Perfil Popular

PÁGINA 53 | **Rachel Teresinha de Oliveira**

» IHU Repórter

PÁGINA 54 | **Zeliane Arruda**



INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS

IHU ON-LINE

Revista do Instituto Humanitas Unisinos

A.

Tema de Capa

O pedagogo. Amigo da criança e intelectual crítico

Há 15 anos acompanhando as transformações da universidade, Euclides Redin diz que o curso de Pedagogia ainda não encontrou sua identidade

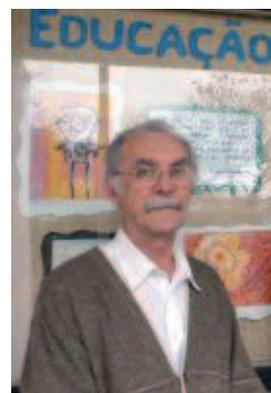
POR PATRICIA FACHIN

A dedicação de Euclides Redin demonstra a experiência de um homem que dedicou parte significativa de sua vida a uma causa que um dia ainda poderá mudar os rumos do país: a educação. Na entrevista a seguir, realizada na semana passada, no Instituto Humanitas Unisinos – IHU, Redin faz uma breve avaliação do curso de Pedagogia da universidade, comenta a inserção do Ensino a Distância, e faz críticas ao sistema de avaliação imposto pelo MEC e às políticas públicas destinadas ao ensino brasileiro.

Para ele, o método de avaliação pedagógico vigente, estabelecido pelo MEC, é preocupante e assusta professores e alunos. Uma educação baseada em resultados, como sugere o ministério, explica, é ineficiente e incapaz de garantir dignidade aos estudantes. “Essas provas não perguntam qual é o compromisso do estudante com a cidade, com o estado, com os jovens, e muito menos perguntam se o pedagogo é feliz, se tem compromisso com os alunos”, aponta. Atrrelados aos resultados exigidos pelo órgão, os professores tentam renovar o trabalho nas escolas, mas acabam “entrando numa máquina de desespero, e fazem qualquer coisa para manter o emprego”, lamenta.

Entre os avanços alcançados na área, Redin destaca a evolução da legislação, mas reconhece que o cumprimento da lei ainda é precário. “A legislação está bem, mas falta vontade política para que essas medidas sejam implementadas e regulamentadas”, afirma.

Redin é graduado em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora da Imaculada Conceição, em Viamão (RS), especialista em Orientação Educacional e mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo (USP).



Divulgação

IHU On-Line - Como se constituíram seus vínculos com o curso de Pedagogia da Unisinos?

Euclides Redin - Ingressei na Unisinos em 1993, quando o professor José Jacinto da Fonseca Lara¹ me convidou para constituir a equipe de elaboração do projeto de mestrado e depois do doutorado em Educação; concomitantemente, lecionei no curso de Pedagogia. Durante esses 15 anos, questioneei como se dá a aprendizagem, e qual a função da Pedagogia na formação do pedagogo. O educador não é e nem pode ser visto como um treinador para

a aprendizagem da leitura e da escrita. Ele deve ser visto, sim, como um intelectual que orienta a posição política e ideológica da escola. Isso me custou alguns debates, porque de fato se quer que o educador saiba como ensinar.

Considerando os novos aplicativos digitais e o rápido acesso à informação, a função do professor mudou. Os alunos não precisam mais de um ensinador, e sim de um companheiro que os ajude a pensar, discutir e projetar idéias para repensar os rumos e as maneiras de construir um projeto de país, de vida e de cidadania.

tags do uso da internet para avançar a educação, como o senhor percebe a inserção do EAD (Ensino a Distância) nas universidades?

Euclides Redin - Com certeza, a introdução do EAD vai ser um fracasso, pois a internet pode instruir, mas não ajuda na construção da cidadania. A máquina é importante para disseminar conteúdos, mas, na formação da consciência política, a relação presencial se torna fundamental. Na busca desse compromisso político, a máquina pode, em certa medida, ajudar, mas também pode alienar e isolar. Paulo Freire tem 26 livros escritos e usa apenas seis vezes a palavra instrução; ele fala em educação, formação, diálogo. Assim,

¹ José Jacinto da Fonseca Lara: mestre em História da Educação e professor de Filosofia na Unisinos. (Nota da IHU On-Line)

IHU On-Line - Tendo em vista as van-

alfabetização e educação devem ser sinônimos de politização.

IHU On-Line - Como o curso de Pedagogia se coloca diante da formação de professores, nos últimos anos?

Euclides Redin - Tenho acompanhado o curso de Pedagogia e penso que esse foi um período de turbulência, em que já ocorreram quatro ou cinco reformulações no currículo. Isso mostra a preocupação dos professores em melhorar a estrutura curricular do curso. A última reforma, induzida pelo controle do MEC e do Conselho Nacional de Educação, criou um curso com uma perspectiva de pedagogia para resultados, ou seja, uma pedagogia baseada na avaliação que busca saber quantos alunos foram aprovados, qual o conceito do curso etc.

O curso de Pedagogia pode não ter tido grandes resultados nesses 15 anos, mas houve uma efervescência de discussão, insatisfação e vontade de lutar por uma mudança maior. O que percebo é que a Pedagogia da Unisinos ainda não encontrou sua identidade, e corre o risco, com essa paranóia de avaliação do MEC, de não ter mais identidade, tendo de seguir as normatizações que vêm do ministério. Essas avaliações controlam os resultados do curso, mas as universidades ficam sem opção: ou adotam as medidas solicitadas ou fecham. Além disso, é preocupante a falta de uma avaliação mais ampla. Essas provas não perguntam qual é o compromisso do estudante com a cidade, com o estado, com os jovens, e muito menos perguntam se o pedagogo é feliz, se tem compromisso com os alunos. Ninguém questiona se o modelo de ensino atual é válido para que os estudantes vivam com dignidade e para construir um futuro de vida. Se não bastasse isso, o mau trato do Estado com os professores é trágico. Se os educadores não unirem força por dignidade e respeito, vamos alimentar uma crise que irá se prolongar por muitos anos.

IHU On-Line - Esse modelo de avaliação imposto pelo MEC projeta, também nas escolas, um aprendizado limitado, baseado apenas em notas?

Euclides Redin - De modo geral, os

professores tentam renovar o trabalho da escola. Mas, ao mesmo tempo, ficam atrelados aos resultados exigidos pelo MEC, e acabam seguindo os programas pré-determinados. O educador que sai da universidade animado, com boas perspectivas de trabalho, acaba entrando numa máquina de desespero, e faz qualquer coisa para manter o emprego.

Enquanto os professores forem humilhados com salários péssimos, com tratamento de choque – eles não podem mais organizar manifestações, pois a polícia ataca –, e enquanto não conseguirem um trato com o mínimo de dignidade, os trabalhos em sala de aula não terão perspectiva de resultado, de transformação da realidade.

“O governo da atual secretária de Educação vai ficar na história como uma péssima lembrança. Ela fechou mais de 130 escolas, mais de 7500 turmas”

Um trabalhador humilhado não tem condições de projetar um sistema de ensino, um país que mereça respeito.

IHU On-Line - Que fatores impedem o exercício da profissão com dignidade?

Euclides Redin - De um lado, o Estado não garante a possibilidade de os profissionais constituírem uma carreira sólida, já que muitos professores são contratados por nove meses, sendo readmitidos somente depois das férias. Outro fator que está agravando o trabalho dos educadores é a unificação de turmas: de acordo com a Secretária da Educação de Porto Alegre, Mariza Abreu, não podem existir turmas

pequenas, pois elas não são boas para a aprendizagem. Mas quem disse isso? As maiores aprendizagens que tivemos na vida foram individualmente, com a mãe ou com um adulto.

O governo da atual secretária de Educação² vai ficar na história como uma péssima lembrança. Ela fechou mais de 130 escolas, mais de 7500 turmas. Uma política séria de educação não admite o fechamento de escolas, pois este não é apenas um centro local de ensino, mas também um centro de cultura, que deve sediar a discussão do sindicato, da cooperativa, da associação de bairro.

IHU On-Line - Qual sua avaliação do livro didático? Quais as limitações dele no processo de aprendizagem?

Euclides Redin - Pensando a escola como um espaço de formação de cidadania, o livro didático evita que os alunos reflitam sobre a sua realidade. Ele favorece a instrução e não a formação. Além disso, desmobiliza e humilha o pedagogo, o qual não precisa ter qualificação, basta ser um bom aplicador.

Embora aconteça uma longa discussão em relação ao uso desse material, as escolas não conseguem fugir desse método, pois a avaliação que o MEC faz nos colégios está relacionada aos conteúdos que estão nos livros didáticos. Então, a liberdade que o professor tem de trabalhar numa perspectiva mais comprometida é muito pequena devido à avaliação tirana da MEC, da Unesco e de outros organismos mundiais.

IHU On-Line - Qual seu sentimento em relação à educação escolar de hoje, principalmente a educação infantil? As mudanças ocorridas ao longo dos anos podem ser consideradas positivas?

Euclides Redin - Penso que a evolução foi grande em termos de legislação. O Brasil teve ganhos imensos desde que os direitos da criança passaram a constar na Constituição de 88. Entretanto, uma definição legal não garante uma política pública, a qual precisa ser or-

² Desde 2007, o Rio Grande do Sul é governado pela economista Yeda Crusius. Até o ano de 2006, ela foi deputada federal pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). (Nota da IHU On-Line)

denada e regulamentada para responder a demanda social. O Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb), por exemplo, deve garantir recursos suficientes para crianças de zero a seis anos. Mas, na prática, muitos municípios ainda não conseguem ter acesso ao dinheiro para contratar mais professores, abrir mais escolas e equipá-las. A legislação está bem, mas falta vontade política para que essas medidas sejam implementadas e regulamentadas. Nesses anos, os recursos do poder público para a criança já melhoraram, em certa medida, com programas como Bolsa Família, Bolsa Escola. Mas esses auxílios são soluções precárias, provisórias e imparciais. Com esmola não se faz um país grande. É fundamental investir na educação básica com uma estrutura eficiente, professores qualificados e bem remunerados. O aluno que sai desse tipo de escola tem condições de competir uma vaga universitária, com qualquer outro.

Um desafio para a educação, hoje, é pensar um novo modelo de avaliação para ingressar na universidade, que mostre se o aluno tem capacidade de refletir e pensar algo diferente. Para isso, é preciso um novo modelo de escola, que, entre outras coisas, respeite as diferenças entre os estudantes. Enquanto a escola não respeitar o direito de cidadania do aluno e tentar atrelar e adestrar conhecimentos já definidos, vai continuar excluindo uns e incluindo outros.

IHU On-Line - E, no que se refere à formação dos professores de Educação Infantil, o senhor percebe a necessidade de uma renovação no modo de formação?

Euclides Redin - Certamente, deve haver um preparo diferencial na formação desses educadores de crianças pequenas, o qual não existe nos atuais cursos de pedagogia. Os cursos dispõem de pouco tempo para reflexão, pesquisa e estudos sobre a educação infantil. Isso vai ao encontro de alguns dos meus questionamentos: pedagogos são os condutores de criança. Então, na prática, o pedagogo deve ser um bom companheiro da criança. Se o educador não é capaz de caminhar com a criança, comprometido com ela, não será um bom pedagogo. Além disso, o educador precisa ser um intelectual crítico. Tenho a impressão de que o novo modelo de escola exigirá de nós um novo modelo de educador.

A escola como laboratório e não auditório

Repetir sem compreender e se apropriar dos conteúdos não faz sentido, e afasta o interesse do aluno, assinala Fernando Becker, revisitando a contribuição de Jean Piaget à Pedagogia do século XXI

POR MÁRCIA JUNGES E PATRICIA FACHIN

Para Fernando Becker, é preciso que a escola pública aprenda e mude muito. O fundamental dessa aprendizagem, disse com exclusividade à **IHU On-Line**, em entrevista concedida por e-mail, é que “não se aprende porque se repete”. Em seu ponto de vista, alicerçado nas teorias de Jean Piaget, considerado como o Einstein da Psicologia, o que vale é o contrário: se repete porque se aprendeu. “A repetição só é legítima quando se compreendeu um conteúdo qualquer. A escola continua cometendo esse equívoco de achar que a repetição, por si só, produz aprendizagem, mesmo quando se repete algo que não se compreendeu. Esse equívoco custa muito caro, pois despende as preciosas energias dos alunos que poderiam agir, cada vez com mais autonomia, sobre os conteúdos, potencializando sua aprendizagem, e do professor que as despende com arroubos disciplinares – controle de comportamento –, pois os alunos não suportam repetir o que não lhes faz sentido”. Ele continua: “A atividade da escola deve transformar-se a partir do princípio de que o aluno é um centro de atividade, e não um receptáculo vazio a ser preenchido de conteúdos, frequentemente sem sentido. Simplificando, a escola precisa transformar-se cada vez mais em laboratório, e ser cada vez menos auditório”.

Becker é graduado em Filosofia, pelas Faculdades Anchieta de São Paulo, e especialista em Lógica e Metodologia Científica, pela Unisinos. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cursou mestrado em Educação, e, na Universidade de São Paulo (USP), concluiu doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano com a tese *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem – Jean Piaget e Pauto Freire* (2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997). Docente na UFRGS, é autor de inúmeras obras, das quais citamos *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar* (Porto Alegre: Artmed, 2003), *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola* (12. ed. Petrópolis: Vozes, 2006) e *Educação e construção do conhecimento* (2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006).

IHU On-Line - Qual é a atualidade das teorias de Piaget¹ para enten-

¹ Jean Piaget (1896-1980): psicólogo, epistemólogo e educador suíço, professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, conhecido principalmente por organizar o desenvolvimento cognitivo em uma série de estágios. Escreveu inúmeras obras, das quais citamos *Tratado de psico-*

der os mecanismos da educação? Fernando Becker - Emília Ferreiro²

logia experimental: a inteligência (Rio de Janeiro: Forense, v. 7, 1969) e *A construção do real na criança* (Rio de Janeiro: Zahar, 1970). (Nota da IHU On-Line)

² Emília Ferreiro: psicóloga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de

escreveu um livro intitulado *Atualidade de Jean Piaget* (Porto Alegre: Artmed, 2001). Nele, ela mostra as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em sua inesgotável fecundidade para gerar pesquisas, promover reflexões pedagógicas e criar expedientes didáticos. Tudo ao contrário de críticas desinformadas que condenam as construções teóricas, fundadas em sólida crítica epistemológica, do Mestre de Genebra, dizendo: “Piaget já era”. Ao contrário dessas críticas, as construções de Piaget para o desenvolvimento cognitivo humano mostram sua atualidade nos diálogos que sustenta atualmente, por exemplo, com as neurociências. Acabo de sair de uma palestra/aula, na qual o conferencista, o neuropediatra Rudimar Riesgo,³ expôs problemas de memória relacionados com os de aprendizagem e com dificuldades de aprendizagem. Quem ele buscou, da Psicologia, para fazer a interlocução com o que a Neurologia traz? Nada mais, nada menos que Jean Piaget.

IHU On-Line - Qual a relevância da psicologia de Piaget para a Educação?

Fernando Becker - Piaget mostra como o ser humano se desenvolve cognitivamente. A ação do sujeito da aprendizagem é determinante para o conhecer e, em especial, para o aprender. Essa orientação, fundada epistemologicamente, permite reconstruir tudo o que a escola sabia e fazia até hoje. Tudo o que a escola tem a fazer, e isso envolve uma complexidade muito grande, é praticar uma pedagogia ativa. Piaget demonstra que o sujeito só aprende apropriando-se do que ele faz, e não o que ele repete; ainda mais quando repete algo, por imposição do professor, sem ter compreendido.

IHU On-Line - Em que sentido a percepção piagetiana sobre educação auxilia na compreensão do que essa atividade significa para a sociedade?

Jean Piaget. (Nota da IHU On-Line)

³ Rudimar dos Santos Riesgo: médico pediatra brasileiro, um dos organizadores das obras *Rotinas em Neuropediatria* (Porto Alegre: Artes Médicas, 2005) e *Transtornos da Aprendizagem: Aspectos Neurobiológicos e Multidisciplinares* (Porto Alegre: Artmed, 2006). (Nota da IHU On-Line)

Fernando Becker - Piaget coordenou durante décadas o Escritório Internacional de Educação, de Genebra, continuado depois de 1948 pela Unesco. Como resultado dessa atividade, escreveu dois livros sobre educação: *Para onde vai a educação* (12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994) e *Psicologia e pedagogia* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982-1998); além disso, textos avulsos foram coletados num livro póstumo, *Sobre a pedagogia: textos inéditos* (São Paulo:

“Piaget demonstra que o sujeito só aprende apropriando-se do que ele faz, e não o que ele repete; ainda mais quando repete algo, por imposição do professor, sem ter compreendido”

Casa do Psicólogo, 1998). Suas reflexões educacionais são de inesgotável riqueza, pois são realizadas a partir de suas inumeráveis pesquisas psicológicas enquanto buscam configurar o sujeito epistêmico; isto é, como o sujeito cognitivo se constitui no decurso da psicogênese, do nascimento da criança à entrada do indivíduo na vida adulta.

IHU On-Line - Podemos dizer que Piaget revolucionou a educação?

Fernando Becker - Não há como negar que Piaget revolucionou a educação. Entretanto, o que se fez até agora foi apenas vislumbre do que se pode fazer se levarmos a sério a produção piagetiana: a coordenada por Piaget (mais de 60 livros, centenas de artigos) e a produzida por inumeráveis pesquisadores que, no mundo todo, dão continuidade à obra desse Einstein⁴ da Psi-

⁴ Albert Einstein (1879-1955): físico alemão

cologia, como ele foi chamado.

IHU On-Line - A partir dos ensinamentos de Piaget e Paulo Freire,⁵ é possível pensar em melhorias para a escola pública? Quais as sugestões dos autores para essa mudança?

Fernando Becker - A escola pública tem muito a aprender e a mudar. A coisa mais fundamental dessa aprendizagem é o seguinte: não se aprende porque se repete. Mas repete-se porque se aprendeu. A repetição só é legítima quando se compreendeu um conteúdo qualquer. A escola continua cometendo esse equívoco de achar que a repetição, por si só, produz aprendizagem, mesmo quando se repete algo que não se compreendeu. Esse equívoco custa muito caro, pois despense as preciosas energias dos alunos que poderiam agir, cada vez com mais autonomia, sobre os conteúdos, potencializando sua aprendizagem, e do professor que as despense com arroubos disciplinares – controle de comportamento –, pois os alunos não suportam repetir o que não lhes faz sentido. Por outro lado, a verdadeira aprendizagem escolar deveria visar o aumento da capacidade de aprender, tão importante nos dias

naturalizado americano. Premiado com o Nobel de Física em 1921, é famoso por ser autor das teorias especial e geral da relatividade e por suas idéias sobre a natureza corpuscular da luz. É provavelmente o físico mais conhecido do século XX. Sobre ele, confira a edição nº 135 da revista IHU On-Line, sob o título *Einstein. 100 anos depois do Annus Mirabilis*. A publicação está disponível no sítio do Instituto Humanitas Unisinos (IHU) (www.unisinos.br/ihu). A TV Unisinos produziu, a pedido do IHU, um vídeo de 15 minutos em função do *Simpósio Terra Habitável*, ocorrido de 16 a 19-05-2005, em homenagem ao cientista alemão, do qual o professor Carlos Alberto dos Santos participou, concedendo uma entrevista. (Nota da IHU On-Line)

⁵ Paulo Freire (1921-1997): educador brasileiro. Como diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, obteve sucesso em programas de alfabetização, depois adotados pelo governo federal (1963). Esteve exilado entre 1964 e 1971 e fundou o Instituto de Ação Cultural em Genebra, Suíça. Foi também professor da Unicamp (1979) e secretário de Educação da prefeitura de São Paulo (1989-1993). No II Ciclo de Estudos sobre o Brasil, do dia 30-09-2004, o professor Dr. Danilo Streck, do PPG em Educação da Unisinos, apresentou o livro *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Sobre a obra, publicamos um artigo de autoria do professor Danilo na 117ª edição, de 27-09-2004. Confira, ainda, a edição 223, de 11-06-2007, intitulada *Paulo Freire. Pedagogia da esperança*. (Nota da IHU On-Line)

“As construções de Piaget para o desenvolvimento cognitivo humano mostram sua atualidade nos diálogos que sustenta atualmente, por exemplo, com as neurociências”

atuais, em não apenas acumular conteúdos; conteúdos freqüentemente inúteis.

Além disso, a escola pública poderia pensar em tentar conjugar, na prática pedagógica e didática, outros verbos, além do verbo repetir, para redefinir sua função didático-pedagógica: fazer, compreender, criar, inventar, sentir, abstrair, experienciar, transformar, desafiá-lo etc. E, inspirada no pensamento de Paulo Freire, conjugar verbos como buscar, indagar, intervir, escutar, dizer, falar, pensar, perguntar, dialogar, mudar, transformar, pesquisar, conscientizar-se, refletir a prática, ousar o novo etc. Só isso já provocaria uma mudança de perspectiva.

IHU On-Line - Qual é a contribuição da obra de Piaget para o estudo da socialização, do simbolismo e da afetividade humana? Em que sentido isso se relaciona com a educação?

Fernando Becker - Além de ter sido professor de Sociologia, na Universidade de Genebra, Piaget escreveu *Estudos sociológicos*. Nesse livro, afirma que a sociedade não é a soma de todos os indivíduos, mas a soma de todas as relações entre todos os indivíduos. Podemos tirar daí uma conclusão no mínimo perturbadora para o educador: a enorme responsabilidade, positiva ou negativa, que recai sobre o indivíduo enquanto sujeito de relações, no interior de uma sociedade.

Além de várias obras geniais, Piaget escreveu uma que por si só poderia dar-lhe o título de gênio: *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação* (3.

ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978). Lamentavelmente, Vygotski⁶ não conheceu essa obra magistral, pois morreu doze anos antes de sua publicação. Acredito que, se ele tivesse conhecido essa obra, teria se transformado num admirador incondicional de Piaget.

Piaget escreveu também vários textos sobre psicanálise, abordando a questão da afetividade humana, que ele considera a energética das estruturas cognitivas. Sua teorização tem o poder de unificar as duas grandes dimensões constitutivas do sujeito: a cognição e a emoção.

Todos esses aspectos relacionam-se direta e intimamente com a educação. Na medida em que a educação age diretamente sobre a capacidade ativa dos indivíduos, ela redesenha o mapa das relações entre os indivíduos, refazendo o mapa das relações sociais, relações simbólicas constituídas no seio das culturas e, como tais, carregadas de afetividade ou emoção. Ou seja, ela poderá reconfigurar a cultura e a sociedade. Uma educação assim pensada, à base do pensamento de Piaget, fará surgir indivíduos autônomos cujas ações desafiarão a sociedade a produzir, nela mesma, profundas transformações.

IHU On-Line - O senhor disse certa

⁶ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934): psicólogo bielorusso, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais apenas depois da sua morte, aos 37 anos. Pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, é considerado o fundador da escola soviética de psicologia. (Nota da IHU On-Line)

vez que os professores precisam perceber que nada de significativo irá acontecer enquanto eles não romperem com as concepções de conhecimento e de aprendizagem que vigoram nas escolas. O senhor já percebe uma mudança de paradigma positiva nesse sentido? Quais os grandes desafios dos professores do século XXI? **Fernando Becker** - Com certeza, a escola tem produzido transformações significativas nessas duas últimas décadas. É claro que estamos muito distantes dos sonhos que sonhamos. Mas os sinais são animadores. E a quantidade de pesquisas feitas em nossos mestrados e doutorados em educação, nas mais diferentes áreas de conhecimento, e as iniciativas transformadoras de práticas escolares que ocorrem em muitos lugares, em todos os níveis de ensino, constituem marcas muito claras de que há algo acontecendo.

O grande desafio do século XXI, pelo menos do início deste século, é o de transformar o ensino na medida do processo de aprendizagem, e esta na medida do processo de desenvolvimento do conhecimento humano. A atividade da escola deve transformar-se a partir do princípio de que o aluno é um centro de atividade, e não um receptáculo vazio a ser preenchido de conteúdos, freqüentemente sem sentido. Simplificando, a escola precisa transformar-se cada vez mais em laboratório, e ser cada vez menos auditório. Os agentes dessa transformação são, em primeiríssimo lugar, os professores. Isso demanda uma formação docente de grande envergadura. O professor precisa aprender a ensinar pela atividade do aluno. O aluno que não age sobre um conteúdo qualquer, não consegue aprender esse conteúdo, muito menos transformar sua capacidade de aprendizagem, ampliando-a. Isto é, uma escola ativa não só ajuda o aluno a aprender, mas a se desenvolver, isto é, a aumentar sua capacidade de aprender; ou, como lembra Piaget, a *aprender a aprender*. Aliás, Piaget tem muito a dizer para esse processo de formação docente.

O método pós-construtivista

É preciso desenvolver bases conceituais sólidas na formação docente, afirma Esther Grossi. O método pós-construtivista, que leva em conta a dimensão social nos fenômenos da aprendizagem, é a alternativa proposta

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

Aprender é bem mais do que estar informado, defende a educadora Esther Pillar Grossi. Para ela, “aprender é raciocinar, selecionar informações para estabelecer juízos e raciocínios”. Nesse sentido, a internet é um pequeno auxiliar, que não contém a força do aprendizado em si. “Essa força está na condução do professor para que o aluno construa esquemas de pensamento”, disse com exclusividade à IHU On-Line, em entrevista por telefone. Ela critica a falta de embasamento teórico dos professores, que mesclam em sala de aula o empirismo, o inatismo, o construtivismo e o pós-construtivismo. Essa base teórica periclitante, espécie de salada de frutas conceitual, é a responsável em boa parte pelo fracasso escolar, alfinetou. Não restam dúvidas que deve “haver uma reformulação completa na forma de ensinar”.

Graduada em Matemática, Esther tem mestrado pela Sorbonne, em Paris. Em 1970, com mais 49 professores de Porto Alegre, fundou o Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), tornando-se uma liderança na busca de soluções aos grandes problemas da escola pública brasileira. Desde abril de 2002, Grossi coordena, em Porto Alegre, o projeto *O prazer de ler e escrever de verdade*, realizado pelas ONGs Geempa e Themis, com recursos do Ministério da Educação, e que objetiva a alfabetização de mil mulheres em três meses. Por sua proposta inovadora, a realização do projeto está sendo especialmente acompanhada pela Unesco e pelo Unicef. De sua produção bibliográfica, citamos *A coragem de mudar em educação* (Petrópolis: Vozes, 2000), *Por que ainda há quem não aprende? – A política* (São Paulo: Paz e Terra, 2004) e *Como areia no alicerce – Os ciclos escolares* (São Paulo: Paz e Terra, 2004). Conhecida por pintar seus cabelos de várias cores, Esther Grossi afirma que é mais fácil trocar a cor das madeixas do que mudar a educação e a política.



IHU On-Line - Em que consiste a psicogênese?

Esther Grossi - A psicogênese é uma das coisas mais complexas e novas do ensino. Esse é o ponto-chave da questão. Ela é a fatia intermediária da aprendizagem entre o conteúdo científico e o processo do próprio aluno, que ele próprio constrói através de circunstâncias do seu próprio cotidiano. O aluno formula hipóteses sobre aquele campo conceitual. Ensinar nada mais é do que ir ao encontro dessas hipóteses, acolhê-las e depois superá-las. A psicogênese é essa seqüência de passos que um aluno constrói quando

quer compreender algo da realidade. A pessoa não compreende esse algo diretamente, com objetividade. Primeiro, é construída alguma coisa meio mítica, meio fantasiosa, mas que é essencial para que se chegue a uma compreensão objetiva.

IHU On-Line - De que maneira esse método contribui para eficiência do aprendizado e enfrenta as lacunas educacionais?

Esther Grossi - Só compreendendo a psicogênese é que será possível ensinar a todos. E, a partir daí, irei ao encontro do

que cada aluno pensa e fujo do ensino que ignora o processo do aluno e só pensa nos conteúdos científicos.

IHU On-Line - O que é o método pós-construtivista? De que maneira o método pós-construtivista alicerça as didáticas geempianas¹ para alfa-

¹ Didática geempiana: didática praticada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), organização não-governamental de Porto Alegre, e que se apóia no pós-construtivismo, nascido a partir do construtivismo de Piaget, Vygotski, Wallon e Paulo Freire, pelas contribuições de Gérard Vergnaud (Teoria dos Campos Conceituais) e Sara Pain (Função da Ignorância). Distingue-se das outras didáticas porque persegue a lógica

betização e pós-alfabetização?

Esther Grossi - O construtivismo foi concebido por Piaget e tem características essenciais: o conhecimento se constrói, e não é captado de um bloco ou transmitido de fora para dentro. Ele é uma construção. Essa foi a grande descoberta piagetiana. Contudo, Piaget não incorporou profundamente nem o aspecto social, nem o aspecto cultural na sua visão da construção dos conhecimentos. Ele pensava que construíamos os conhecimentos em contato com o objeto do conhecimento. Vygotski, Wallon,² Sara Pain³ e Gerard Vergnaud⁴ se deram con-

do processo de aprendizagens do aluno, usando-se um contexto semântico, e não a lógica dos conteúdos a ensinar. O planejamento didático, portanto, é realizado a partir das vivências e caracterização do nível em que o aluno se encontra. A avaliação, na perspectiva geempiana, tem caráter operacional, ou seja, avalia-se o que o aluno pôde absorver de suas experiências nas variadas situações e procedimentos didáticos, sendo um termômetro para o professor avaliar se suas provocações têm sido adequadas. Enfim, desde que sejam agradecidos com provocações inteligentes e oportunas, conclui-se que todos podem aprender. (Nota da IHU On-Line)

2 Henri Paul Hycacinthe Wallon (1879-1962): filósofo, médico e político francês, ele era marxista convicto. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, principalmente sobre a infância. Lecionou na Sorbonne, Universidade de Paris, onde foi responsável por conferências sobre Psicologia da criança. Em 1925, publicou a tese de doutorado intitulada *L'enfant turbulent* (A criança turbulenta). Nomeado diretor de estudos da *École Pratique des Hautes Etudes* (Escola prática de estudos avançados), em 1927, Wallon criou o Laboratório de Psicologia Pediátrica. Entre 1937 e 1945, lecionou no Collège de France, no Departamento de Psicologia da Infância e Educação. Entre suas obras, destacamos *Lês origines de la pensée chez l'enfant* (As origens do pensamento na criança). (Nota da IHU On-Line)

3 Sara Pain (1931): psicóloga argentina, é doutora em Filosofia, pela Universidade de Buenos Aires, e em Psicologia, pelo Instituto de Epistemologia Genética de Genebra. Foi professora na Universidade Nacional de Buenos Aires por 15 anos. Exilada na França desde 1977, foi professora na Universidade de Paris XIII e da Faculdade de Psicologia em Toulouse. Também trabalhou para a Unesco em missões de assessoria relacionadas a problemas de inteligência e aprendizagem. No Brasil, foi consultora científica do projeto Geempa (Grupo de Estudos Educacionais e Motivacionais de Porto Alegre) e do Cevac (Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz e da Escola Experimental), em São Paulo. De suas obras, citamos *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, A função da ignorância e A gênese do inconsciente e psicopedagogia operativa*. (Nota da IHU On-Line)

4 Gérard Vergnaud: discípulo de Piaget. Atualmente, é diretor de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) da França.

ta de que o conhecimento, em primeiro lugar, se dá na troca, na interação, como uma essencialidade, e em segundo lugar, na psicogênese sobre a qual acabamos de falar. Portanto, é preciso haver uma reformulação completa na forma de ensinar. O pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem.

IHU On-Line - Em que sentido esse método representa um avanço na reformulação dos currículos?

Esther Grossi - Toda vez que esclareço com mais objetividade como algo acontece, isso terá, certamente, efeitos positivos no processo de aprendizagem. Através dessa metodologia, a alfabetização de adultos, por exemplo, é possível em três meses. Crianças não levarão mais do que um ano para se alfabetizarem. Então, a eficácia é muito maior.

IHU On-Line - Recente pesquisa mostrou que o ensino brasileiro é péssimo. A que a senhora atribui esse resultado de fracasso escolar?

Esther Grossi - Ao fato de que as pessoas não colocam como fundamento de sua prática uma base teórica sólida. Os professores misturam inatismo, empirismo, construtivismo e pós-construtivismo. Fazendo essa “salada de frutas”, falta consistência teórica à prática dos professores.

IHU On-Line - No artigo “O inssino no Brasiu è otimo”, a senhora diz que para melhorar o ensino é necessário uma mudança completa no jeito de ensinar. Qual é a sua proposta?

Esther Grossi - Em primeiro lugar, os professores devem se apropriar de uma proposta que seja solidamente embasada. Se esta proposta for calçada no pós-construtivismo, é preciso se apropriar dessa teoria, e, ao mesmo tempo, dessa prática, para depois realmente aplicar isso em sala de aula. Sem base teórica não é possível uma prática eficiente. Para isso, é preciso muita pesquisa e vínculo entre os educadores os pesquisadores.

IHU On-Line - Considerando os índices pífios no ensino brasileiro, qual

(Nota da IHU On-Line)

é o maior desafio quando se trata de alfabetizar a todos?

Esther Grossi - Aplicando o que há de novo, que é a metodologia baseada em Emília Ferreiro e na continuação de seus estudos pelo Geempa, temos condições de solucionar essa “praga” que é a não aprendizagem da leitura e da escrita em nosso país, onde temos 50 milhões de analfabetos adultos.

IHU On-Line - O que a senhora pensa a respeito dos livros didáticos utilizados em nossas escolas? Eles estimulam os alunos a serem participativos e criativos, ou primam por uma repetitividade que não dá sentido ao que deveriam aprender?

Esther Grossi - Os livros didáticos, até hoje, estão baseados em pressupostos equivocados. Eles podem ser uma muleta para o professor, mas a aprendizagem resultante de seu uso é muito pequena. É isso que aparece nas avaliações.

IHU On-Line - E que pressupostos equivocados seriam esses?

Esther Grossi - Seriam os pressupostos inatistas, empiristas. Pensar que o conhecimento já está dentro de nós e é apenas uma questão de maturação, como propõem os inatistas, ou acreditar que todo conhecimento vem de fora e chega até nós através dos sentidos, ao modo dos empiristas, ou ainda pensar que se aprende individualmente em contato com o objeto do conhecimento é uma forma equivocada de entender o processo de aprendizagem.

IHU On-Line - A inserção da internet e de novas tecnologias na escola interferem ou modificam o processo de alfabetização? Como percebe essas ferramentas em sala de aula?

Esther Grossi - A interferência pode ser positiva, com certeza, se o professor não exagerar na solicitação de informações. A internet enriquece as informações, mas aprender é muito mais do que ser informado. Aprender é raciocinar, selecionar informações para estabelecer juízos e raciocínios. Então, a internet pode ser um auxiliar, mas é, indiscutivelmente, um auxiliar pequeno. Ela não tem a força em si. Essa força está na condução do professor para que o aluno construa esquemas de pensamento.

Reinventando Paulo Freire

De acordo com o educador Danilo Streck, é preciso tomar em consideração o que o próprio Freire solicitava: uma reinvenção de suas idéias, e não imitação

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

“**P**aulo Freire dizia que não queria ser imitado, mas que precisava ser reinventado”, disse o educador Danilo Streck na entrevista a seguir, concedida por e-mail à IHU On-Line. Outro aspecto abordado é que Freire “entende a humanização como um processo, no sentido de que vivemos cotidianamente a tensão entre humanização e desumanização. Ser humano é de fato um permanente tornar-se humano”. Ao analisar a vinculação entre autonomia e liberdade, Streck sinaliza que, para Freire, elas não ficam restritas ao indivíduo, mas são construídas “nas relações entre sujeitos, em contextos históricos concretos. Nesse sentido, é um desafio para a toda a prática educativa criar espaços e condições para que essa conquista da liberdade e da autonomia se realize”.

Streck é mestre em Educação Teológica, pelo Princeton Theological Seminary, e doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação, pela Universidade do Estado de Nova Jersey, Estados Unidos, com a tese *John Dewey and Paulo Freire view of the educational function of education, with special emphasis on the problem of method* (A visão de John Dewey e Paulo Freire da função educacional da educação, com ênfase especial no problema do método). No momento, está desenvolvendo o projeto de pesquisa *Processos participativos emancipatórios na América Latina como mediação pedagógica para a constituição do público* e é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

De sua extensa produção intelectual, destacamos as seguintes obras: *Rousseau e educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2004), *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar* (Petrópolis: Vozes, 2005) e *Erziehung für einen neuen Gesellschaftsvertrag* (Siegen: Athena, 2006). É um dos organizadores de *Pesquisa participante: a partilha do saber* (Aparecida: Idéias & Letras, 2006).

IHU On-Line - Quais as principais contribuições de Paulo Freire para a Pedagogia? De que maneira sua crítica pedagógica propõe uma renovação no ensino?

Danilo Streck - Paulo Freire é uma referência para a Pedagogia porque conseguiu sintetizar, como poucos, o pensamento pedagógico de sua época, que em boa medida é ainda a nossa época. Pode-se ver nele diversas vertentes do pensamento pedagógico, pode-se concordar ou discordar de suas idéias, mas as grandes questões da educação estão postas em sua obra. Vejo que uma de suas contribuições é este “registro”

espalhado numa vasta obra que ensina sobretudo que a Pedagogia, enquanto reflexão crítica da prática educativa, precisa acompanhar o movimento de homens e mulheres na busca de sua humanização. Em nenhum livro, isso fica tão evidente como na *Pedagogia do oprimido*, com certeza o seu grande livro clássico. É a pedagogia daqueles que, reconhecendo-se oprimidos, buscam caminhos para a sua emancipação. Essa visão não representa apenas uma “renovação” no ensino, mas uma “revolução” na maneira de se conceber o ensino e o próprio sentido da educação.

IHU On-Line - Como o senhor relaciona o pensamento de Paulo Freire e o ensino do humanismo na universidade?

Danilo Streck - Paulo Freire entende a humanização como um processo, no sentido de que vivemos cotidianamente a tensão entre humanização e desumanização. Ser humano é de fato um permanente tornar-se humano. O *ser mais* de que ele fala é esta possibilidade que existe em cada um de nós como ser inconcluso, sem medidas preestabelecidas para o que pode vir a ser. Essa visão de Freire tem uma forte influência de sua formação humanis-

ta-cristã, como ele mesmo reconhece em vários depoimentos e escritos. A existência de atividades curriculares destinadas a esta formação está em consonância com esta preocupação de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, é importante que se faça uma ressalva: o fato de ser “matéria” de ensino ainda diz muito pouco sobre o que efetivamente será aprendido. O efeito até pode ser o contrário do intencionado, se não estiver acompanhado de uma prática docente coerente e se não estiver inserida num *ethos* humanizador.

IHU On-Line - Em que medida a antropologia das aprendizagens elaborada por Paulo Freire é útil para a construção da educação?

Danilo Streck - A pedagogia de Paulo Freire se funde com uma antropologia no sentido de que está baseada numa visão de ser humano inconcluso que vive em uma cultura e em história que também não estão determinadas. A relevância desse pensamento para a educação consiste em reconhecer a diversidade de formas de conhecer. Não existe um vazio de cultura nem de conhecimento. A escola, como instituição universal, tende a não valorizar esta diversidade e muitas vezes reforça ou legitima a exclusão de grupos e indivíduos que não se encaixam na lógica hegemônica, entendida como única.

IHU On-Line - Em que sentido Paulo Freire simboliza a possibilidade de pensar os “inéditos viáveis”? O senhor percebe essa busca nos educadores brasileiros?

Danilo Streck - Percebo, sim. Não se trata de idealizar a atuação dos educadores brasileiros, mas ao longo dos anos tenho percorrido muitos lugares e visto incrível criatividade e, sobretudo, uma preocupação em “mudar” a educação. Há também as acomodações, mas prefiro olhar o outro lado. Por exemplo, participo pela segunda vez da comissão que avalia os trabalhos de professores que concorrem ao “Prêmio Paulo Freire Mestre Educador”, instituído pela Câmara Municipal de São Leopoldo. Há, desde a educação infantil, até o ensino médio, muitas experiências que confirmam esta busca pelo inédito viável, seja através

“Para ser uma boa professora não basta gostar de crianças. A amorosidade de que falava Paulo Freire não tem nada a ver com a um romantismo vazio de conteúdo. Pelo contrário, significa um comprometimento que por sua vez exige conhecimentos técnicos e científicos.”

de uma vinculação criativa dos conteúdos curriculares com a comunidade, a valorização da cultura das crianças e dos jovens ou o uso inovador de novas tecnologias. Dá para ver ali o dedo e o espírito de Paulo Freire.

IHU On-Line - Como avalia o curso de Pedagogia ao longo desses 50 anos? Quais as transformações mais significativas?

Danilo Streck - Acompanho o curso de Pedagogia há apenas um pouco mais de 10 anos e não poderia falar de toda a sua longa trajetória. Vejo que se trata de um curso dinâmico, atento às mudanças da legislação e às demandas da sociedade. Destacaria, nestes últimos anos, a forte preocupação por qualificar a formação. Em muitos lugares, a área da educação – sobretudo a Pedagogia – é vista como academicamente menor. O curso da Unisinos tem insistido com as estudantes (a maioria são mulheres)

que para ser uma boa professora não basta gostar de crianças. A amorosidade de que falava Paulo Freire não tem nada a ver com a um romantismo vazio de conteúdo. Pelo contrário, significa um comprometimento que por sua vez exige conhecimentos técnicos e científicos.

IHU On-Line - Como a obra de Freire suscita através educação indivíduos autônomos e livres?

Danilo Streck - Paulo Freire dizia que não queria ser imitado, mas que precisava ser reinventado. Em recente Fórum realizado pelo Instituto Paulo Freire em comemoração aos 40 anos da *Pedagogia do Oprimido* (de 1968), o poeta Thiago de Mello, que escreveu o belo poema “Uma canção para os fonemas da alegria”, disse que reinventar Paulo Freire era continuar o seu caminho, os seus passos. Não significa, como se diz às vezes, andar nas suas pegadas pisando o mesmo chão que ele trilhou, mas a partir de seus passos criar novos caminhos num mundo que (ainda) é mesmo e que também (já) é outro. Em relação a essa questão, talvez deva acrescentar que, para Freire, a autonomia e a liberdade não se restringem ao indivíduo, como espécie de atributos naturais, mas são construídos nas relações entre sujeitos, em contextos históricos concretos. Nesse sentido, é um desafio para a toda a prática educativa criar espaços e condições para que essa conquista da liberdade e da autonomia se realize.

LEIA MAIS...

>> Danilo Streck já ofereceu outras contribuições à IHU On-Line. Elas estão disponíveis na nossa página eletrônica www.unisinos.br/ihu.

Entrevista:

* *Algumas lições do mestre*. Edição nº 223, Paulo Freire. *Pedagogo da esperança*, de 11-07-2007;

Eventos:

* Apresentação da obra *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, no II Ciclo de Estudos sobre o Brasil, em 30-09-2004;

Artigo:

* *Uma pedagogia do outro: convite para reler a pedagogia do oprimido*. Edição nº 117, de 27-09-2004.

Lev Vygotsky. A interação social no processo do desenvolvimento infantil

Segundo Dirléia Fanfa Sarmiento, a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências é fundamental para o desenvolvimento. Essa proposta rompe com a idéia de turmas homogêneas, proporcionando maior desenvolvimento

POR PATRICIA FACHIN

Para Lev Vygotsky, pioneiro na análise de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, duas linhas se entrecruzam no desenvolvimento da pessoa humana: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Isso significa “compreender que a singularidade do ser humano, enquanto um sujeito histórico-social, se constitui através das relações sociais, pela ação do trabalho e pela utilização de elementos semióticos”, esclarece Dirléia Fanfa Sarmiento, pesquisadora do Centro Universitário La Salle. Na entrevista que segue, concedida com exclusividade à **IHU On-Line**, por e-mail, a pesquisadora diz que essa posição defendida pelo psicólogo ainda é atual, pois procura entender “como as trocas sociais estabelecidas pela criança com seu mundo cultural e afetivo causam um impacto ontogênico”.

Dirléia Fanfa Sarmiento é mestre em Educação, pela Unisinos e doutora na mesma área pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é docente do Centro Universitário La Salle, em Canoas.

IHU On-Line - Como avalia a teoria da educação de Vygotsky, baseada no materialismo marxista e no desejo de reescrever a psicologia?

Dirléia Fanfa Sarmiento - Vários autores discutem se realmente o ideário de Vygotsky constituiu ou não uma teoria. Com base em estudos realizados, penso ser importante destacar que Vygotsky não possui uma teoria educacional. Tal discussão se fundamenta no fato da abertura e o caráter inacabado de vários de seus pressupostos. Ou seja, algumas dimensões presentes em sua obra foram por ele levantadas, mas não chegaram a ser exploradas e, ainda hoje, apontam para várias possibilidades de investigação.

No que se refere a *reescrever a psicologia*, considero necessário situar as linhas de pensamento que dominavam no cenário científico na época de Vygotsky. Uma representada pelos trabalhos de Pa-

vlov,¹ Bekheterev e Watson (adeptos do comportamentalismo) defendia a observação objetiva e externa. Direcionavam-se para o estudo do comportamento, negando o fenômeno subjetivo. Outra, liderada por Chelpanov (adepto da psicologia introspectiva de Wundt,) defendia o método da introspecção. Ele acreditava que o marxismo poderia somente contribuir para a explicação da organização social da consciência, mas não de suas propriedades individuais. Desse modo, focalizava a consciência como objeto de pesquisa da psicologia, mas a partir de uma perspectiva subjetivista. Kornilov (discípulo de Chelpanov), na tentativa de desenvolver uma psicologia coerente

¹ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936): fisiólogo russo, premiado com o Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1904 por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais. Entrou para a história, contudo, por sua pesquisa em um campo que se apresentou a ele quase que por acaso: o papel do condicionamento na psicologia do comportamento. (Nota da IHU On-Line)

com as novas tendências, fazia uma crítica às duas vertentes anteriores. Procurava uma síntese entre essas duas perspectivas, propondo um novo enfoque para estudar objetivamente as reações humanas no ambiente social, isto é, uma teoria psicológica comportamental marxista. Esse enfoque foi denominado por Kornilov como reactologia. Desse modo, havia uma polêmica instaurada entre os subjetivistas e os objetivistas.

A psicologia de Vygotsky

No entanto, no entender de Vygotsky, nenhuma dessas duas concepções eram condizentes com aquilo que se desejava naquele momento, que era criar uma psicologia que substituísse essas concepções que vigoravam até então. A nova psicologia, para o autor, deveria ter como referência a filosofia do materialismo dialético e histórico, havia de

se converter numa psicologia marxista. Para Vygotsky, a construção dessa nova psicologia não deveria ter como instrumento metodológico o método das citações, isto é, a simples compilação de citações relativas às ideias de Marx² e Engels³ relativas ao fenômeno estudado. Com base nisso, ele desenvolveu o método genético-experimental como forma de compreender o desenvolvimento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico-cultural. O desenvolvimento humano, nesta perspectiva, compreende um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas que vão ocorrendo de forma gradual, articulando fatores internos e externos e progredindo para níveis cada vez mais complexos. Assim, Vygotsky refuta as concepções evolucionista e o determinismo ambiental. Esclarece que no desenvolvimento da pessoa estão presentes duas linhas de desenvolvimento que se entrecruzam: o desenvolvimento biológico (ou natural) e o desenvolvimento cultural. Isso significa compreender que a singularidade do ser humano, enquanto um sujeito histórico-social, se constitui através das relações sociais, pela ação do trabalho e pela utilização de elementos semióticos.

IHU On-Line - A questão central do pensamento de Lev Vygotsky, a construção de conhecimentos através da interação do sujeito com o meio e com o outro, é atual para compreender o processo

2 Karl Heinrich Marx (1818-1883): filósofo, cientista social, economista, historiador e revolucionário alemão, um dos pensadores que exerceram maior influência sobre o pensamento social e sobre os destinos da humanidade no século XX. Marx foi estudado no Ciclo de Estudos Repensando os Clássicos da Economia, promovido pelo IHU. A palestra "A utopia de um novo paradigma para a economia" foi proferida pela Prof.^a Dr.^a Leda Maria Paulani, em 23-06-2005. O Caderno IHU Idéias número 41 teve como tema *A (anti)filosofia de Karl Marx*, com artigo da mesma professora. Confira a edição 278 da IHU On-Line, de 20-10-2008, intitulada *A financeirização do mundo e sua crise. Uma leitura a partir de Marx*. (Nota da IHU On-Line)

3 Friedrich Engels (1820-1895): filósofo alemão que, junto com Karl Marx, fundou o chamado socialismo científico ou comunismo. Ele foi co-autor de diversas obras com Marx, e entre as mais conhecidas destacam-se o *Manifesto comunista* e *O capital*. Grande companheiro intelectual de Karl Marx, escreveu livros de profunda análise social. (Nota da IHU On-Line)

de aprendizagem contemporâneo?
Dirléia Fanfa Sarmiento - Certamente é atual, pois Vygotsky preocupa-se em entender — e isto constitui o núcleo de suas propostas de método e pesquisa — como as trocas sociais estabelecidas pela criança com seu mundo cultural e também afetivo causam um impacto ontogênico. Mais do que estudar os processos de interação da criança com o ambiente e as repercussões destas trocas no desenvolvimento cognitivo, é a análise sociogenética que complementará vitalmente a compreensão dos rumos tomados pela ontogenia infantil. Ele salienta a influência do contexto social, histórico e cultural no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Considera que o modo de pensar e agir do sujeito desenvolve-se a partir das interações sociais e culturais que ele estabelece com o meio circundante.

A posição desse autor sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança rompe com a idéia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo, pois tanto a criança quanto o ambiente estão num constante processo de mudança e, desse modo, se influenciam mutuamente. As mesmas condições ambientais — em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento — podem exercer diferentes tipos de influências, assim como provocar diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que ela possui em relação aos acontecimentos. Enfim, cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações de forma particular. Já é consenso que quanto mais a criança tiver condições de estabelecer interações com o outro, com o seu entorno físico e sociocultural, maior será seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

IHU On-Line - Segundo Vygotsky, a escola desempenha uma função importante no processo de construção dos conceitos científicos. Atualmente, a escola está desempenhando esse papel fundamental e transformador na vida dos estudantes?

Dirléia Fanfa Sarmiento - De acordo com Vygotsky, é na infância que ini-

cia o processo de formação de conceitos, sendo estes entendidos como um sistema de relações e generalização contidas nas palavras. Ele categoriza os conceitos em dois grupos: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real, ou seja, são construídos a partir de suas experiências cotidianas. Já os conceitos científicos decorrem de conhecimentos sistematizados, não sendo passíveis de serem construídos simplesmente através da ação direta. Ressalto que, apesar de suas especificidades, a compreensão dos conceitos científicos pressupõe a consolidação dos conceitos cotidianos, pois estes últimos se configuram em suporte dos primeiros. Os conceitos científicos, por sua vez, dão abrangência e maior poder de generalização, aos conceitos cotidianos. Sendo assim, ambos são imprescindíveis e complementares para o processo de desenvolvimento dos conceitos, em primeira instância, e da própria inteligência, em uma análise mais aprofundada.

A escola no processo de formação dos indivíduos

A escola possui um papel fundamental no processo de formação conceitual. No entanto, torna-se necessário destacar que esse processo de construção implica o desenvolvimento de operações mentais complexas e, sendo assim, não é aprendido por meio de um treinamento mecânico ou transmitido pelo professor ao aluno. Muitas vezes, ocorre uma descontextualização dos conceitos trabalhados no contexto escolar, pois não se consideram os conhecimentos e experiências prévias que a criança construiu paulatinamente no contexto extra-escolar. Estes deveriam servir como suporte para a construção de novos conhecimentos. Por isso que se evidencia a relevância do professor ter conhecimento do universo cultural e vocabular das crianças e o sentido que cada uma delas atribui aos instrumentos lingüísticos.

Enquanto construções culturais, a linguagem e os conceitos precisam ser construídos pelas crianças num constante processo de (re)significação e apropriação. Isso ocorre através das

interações que a criança estabelece com outras pessoas e com o mundo circundante. Sendo o desenvolvimento humano constituído pelas e nas relações interpessoais, os instrumentos simbólicos ganham relevância, pois são eles que viabilizam a comunicação, a abstração, a generalização, a partilha de nossas experiências, pensamentos e emoções, enfim, a capacidade de agir mentalmente sobre o meio físico e social.

IHU On-Line - Vygotsky se destacou, entre outros motivos, por ser pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. De que maneira o pensamento do autor atribui um papel preponderante às relações sociais no desenvolvimento intelectual?

Dirléia Fanfa Sarmiento - Com base no referencial vygotskyano, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo. Tal processo, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a idéia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento. Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A idéia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos.

É importante retomar a idéia de que, quando se fala em interação no contexto escolar, temos presente, além da relação professor-aluno, também a que ocorre entre pares como um momento ímpar para o desenvolvimento dos sujei-

tos. Interação essa que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envoltos numa situação comum. Entretanto, é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou até mesmo possuem um valor formativo, independentemente se essas acontecem no contexto escolar ou no contexto social mais amplo.

IHU On-Line - De que maneira o conceito “Zona de desenvolvimento proximal” se torna importante para a aprendizagem do indivíduo?

Dirléia Fanfa Sarmiento - Este conceito aponta para uma visão prospectiva do desenvolvimento humano e traz também a idéia de que tal processo é coletivo e, portanto, pressupõe a participação do outro. Vygotsky considera existir uma inter-relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta inicia antes do ingresso da criança no universo escolar. No seu entender, para compreendermos essa inter-relação, é necessário considerar um nível de desenvolvimento real e uma área (ou zona) de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento da criança seria constituído, assim, pelo contínuo movimento de competências desenvolvidas e em processos de desenvolvimento, num contínuo processo dialético entre as condições de amadurecimento e interação do organismo humano e as relações psicológicas social e culturalmente estabelecidas pela criança. No que tange à aprendizagem, Vygotsky salienta que ela, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sozinhos. Assim, conceito *Zona de Desenvolvimento Proximal* rompe com a idéia tradicional no âmbito da educação de que o ensino deve se direcionar exclusivamente para aquelas competências já consolidadas no repertório cognitivo da criança. Nas palavras do próprio autor: “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança,

não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele [...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”

É importante salientar que a efetivação das competências em vias de consolidação está condicionada também às condições materiais desse sujeito. A existência de um ser humano construtor de sua história individual, a qual é gestada a partir de uma coletividade, na qual as condições materiais e práticas sociais são fundamentais para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo é um dos elementos-chave do pensamento vygotskyano. Portanto, não podemos nos eximir da tarefa de discutir as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes em nossa realidade brasileira e de que forma tais diferenças se refletem no sistema educacional e nos processos de ensino-aprendizagem. Faço tal ressalva por entender que, no âmbito educacional, essa discussão é imprescindível, pois caso contrário corremos o risco de termos a visão ingênua de que todos os alunos possuem as mesmas condições de se desenvolver, apesar de todos terem um potencial de aprendizagem que lhes viabilizaria tal desenvolvimento.

IHU On-Line - Em que sentido os ensinamentos do autor podem atuar como fonte de inspiração para os pedagogos?

Dirléia Fanfa Sarmiento - Acredito que os pressupostos vygotskyanos são de grande valia para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão comprometidos com os processos educativos. Seus pressupostos teóricos são decorrentes do seu interesse pelas questões pedagógicas e da articulação deles a uma dimensão teórica e investigativa, buscando estabelecer uma interface entre a psicologia e a educação. Por fim, saliento a necessidade de haver uma leitura em profundidade do conjunto das produções de Vygotsky como um dos caminhos que viabiliza situar o seu pensamento e obra. Ou seja, uma leitura descontextualizada e fragmentada pode ser uma das origens de uma gama variada de interpretações, aproximações e distanciamentos até certo ponto equivocados, que circulam nas produções acadêmicas e científicas desenvolvidas no cenário brasileiro sobre os pressupostos teóricos deste autor.

Montessori e suas contribuições para a Pedagogia moderna

O método montessoriano continua atual e questiona rótulos de normalidade e anormalidade entre crianças, que são estimuladas a desenvolverem iniciativa e atividades diferentes simultaneamente, enfatiza Marli Möller Nedel

POR MÁRCIA JUNGES

“**A** descoberta feita por Montessori de algumas leis que regem a aprendizagem da criança, tão diferente dos conteúdos das teorias pedagógicas da época, e o desenvolvimento gradual e progressivo de uma pedagogia baseada nas etapas do desenvolvimento foram talvez sua maior contribuição à pedagogia moderna”, avalia a psicóloga Marli Möller Nedel na entrevista exclusiva, concedida por e-mail à **IHU On-Line**. Em seu ponto de vista, são os princípios norteadores montessorianos, baseados nas etapas do desenvolvimento biopsicológico infantil, que constituem o grande valor histórico das proposições da educadora italiana. Rebatendo as críticas de que tal método gera o caos em sala de aula, Nedel acentua: “Em uma classe montessoriana, ver-se-ão crianças envolvidas com as mais diversas atividades, simultaneamente: uns estão trabalhando com matemática, outros com linguagem outros com arte, outros com ciências, geografia, astronomia, dinossauros. Não existe caos na classe montessoriana. Existe uma ordem, mas não é aquela ordem da escola tradicional, onde todos sempre fazem o mesmo tipo de atividade”

Nedel é graduada em Pedagogia e Psicologia, pela Unisinos, especialista em Montessori, pelo Assumption Montessori Treaning Center, e mestre em Educação, pela Universidade da Pensilvânia, na Philadelphia. A professora já lecionou na Unisinos, na Universidade de Santa Cruz (Unisc), e no Centro Universitário Univates, de Lajeado. Atualmente ela atua como psicóloga.

IHU On-Line - Qual o valor histórico das teorias de Montessori para a Educação? Em que sentido seus estudos foram importantes para a evolução da Pedagogia?

Marli Möller Nedel - Maria Montessori¹ chegou à Educação através do seu trabalho na Medicina, e não pela via tradicional da própria Pedagogia, como professora. Foi uma pioneira em diversos sentidos. Na época, final do século XIX, praticamente a única carreira aberta às mulheres era o Magistério. Ela queria Medicina, o que não era permitido. Conseguiu licença especial do Ministro da Educação para fazer o curso e enfrentou toda a sorte

¹ Maria Montessori (1870-1952): educadora italiana, médica e feminista. Foi responsável pela criação do método Montessori de aprendizagem. (Nota da IHU On-Line)

de dificuldades, inclusive boicote de professores e colegas. Só para dar um exemplo: por ser mulher e devido aos preconceitos da época, não podia assistir e praticar a dissecação de cadáveres com os colegas do sexo masculino. Sobrou para ela o turno da noite, em que, sozinha no necrotério, podia fazer tal atividade. Sendo, porém, uma pessoa muito determinada, venceu todos os obstáculos e conseguiu se formar. Imbuída do espírito científico, era uma grande observadora do comportamento humano. Sua inteligência, seu espírito científico, seu poder de observação e a crença na Biologia, de que nenhum comportamento é sem causa ou objetivo, levaram-na a desenvolver uma teoria de aprendizagem baseada na natureza humana,

no desenvolvimento humano. Quando, a insistentes pedidos de autoridades e professores, resolveu escrever sua teoria sobre Educação e Desenvolvimento, chamou sua obra de *O método científico aplicado à educação infantil e às Casas de Crianças – Auto-educação nas escolas primárias* (1909). Seu editor achou este título um tanto longo e que talvez não fosse bom “para vender”. Por sua conta o chamou de *O método Montessori*. Não foi uma boa, porque não era isso que ela queria.

Pedagogia científica

Sua abordagem era um modo de ver o desenvolvimento infantil entremeadado com as condições do ambiente, e como este ambiente poderia favore-

cer ou atrapalhar o desenvolvimento da criança. A Pedagogia que Montessori desenvolveu é científica, haja vista que proveio da observação e da experimentação, fundada nos princípios biopsicológicos do desenvolvimento humano, que ela tão bem conhecia, devido à sua formação médica. Nancy M. Rambush ressaltou que “sua formação médica, seu entendimento do método científico e sua opção em favor do ambiente como fator crucial no desenvolvimento do organismo, combinaram-se admiravelmente a fim de produzir uma teoria educacional original, atribuindo novos papéis tanto ao professor quanto ao aluno” (Nancy M. Rambush, in *Dr. Montessori's own handbook*, p. 18)

A descoberta feita por Montessori de algumas leis que regem a aprendizagem da criança, tão diferente dos conteúdos das teorias pedagógicas da época, e o desenvolvimento gradual e progressivo de uma pedagogia baseada nas etapas do desenvolvimento foram talvez sua maior contribuição à pedagogia moderna. Nas palavras de Montessori, “o estudo da psicologia da criança, em seus primeiros anos de vida, descortina ante nossos olhos tais maravilhas que ninguém, vendendo-as com entendimento, pode furtar-se a ficar profundamente sensibilizado. Nosso trabalho como adultos não consiste em ensinar, mas em auxiliar a mente infantil no seu trabalho de desenvolvimento” (Maria Montessori, in *The absorbent mind*, p. 28). Portanto, a meu ver, o grande valor histórico da contribuição de Montessori à educação não é um “método”, nem os materiais (maravilhosos) que ela desenvolveu, mas os princípios norteadores, baseados nas etapas do desenvolvimento biopsicológico infantil. Enquanto o desenvolvimento humano seguir os mesmos passos, como tem sido desde a Criação até nossos dias, os princípios que Montessori descobriu não poderão tornar-se *démodé* ou obsoletos. Serviram tanto às crianças da primeira Casa dei Bambini (1907) quanto às atuais.

IHU On-Line - Em que consistia o trabalho de Maria Montessori com as crianças deficientes?

Marli Möller Nedel - Após ter concluí-

do o curso de Medicina (1894) e a residência (1896), Montessori foi designada como Médica Assistente da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Ali, veio a ter contato com crianças deficientes, na época chamadas de “idiotas” e consideradas “ineducáveis”, pois não se acreditava que a idiotia tivesse qualquer chance de ser tratada ou diminuída. Não havia tratamento, nem médico nem pedagógico, para estas crianças. Eram apenas reunidas em uma sala e trancadas à chave. Não havia qualquer brinquedo, qualquer material, nem sequer para “distraí-

**“Em uma classe
montessoriana,
ver-se-ão crianças
envolvidas com as mais
diversas atividades,
simultaneamente”**

las”. Um dia, Montessori passava por uma destas salas, quando viu uma mulher servindo a refeição às crianças, mas com tal desprezo e rejeição que Montessori parou para inquiri-la sobre o razão de tanta ojeriza por aquelas crianças. A mulher respondeu que eram “como animais que, depois de comerem o pão, atiravam-se ao chão, disputando as migalhas”. Montessori então observou que as crianças, em vez de comerem as migalhas, amassavam-nas formando bolinhas ou outros objetos. Como tinha espírito científico e sabia que a natureza não age sem razão ou objetivo, pôs-se a observar essas crianças, por vários dias, e concluiu que elas tinham uma intenção ao fazer isso. Como não havia brinquedos nem nada na sala, amassavam as migalhas para fazer imitações de objetos e brincar com isso. Montessori ficou tão surpresa com a observação que pediu autorização à direção do hospi-

tal para trabalhar com essas crianças. Voltou-se novamente aos estudos, com destaque para dois médicos franceses, Jean-Marie Itard,² que trabalhou, no século XVIII, com surdos e com “o menino selvagem de Aveyron”,³ e Edouard Séguin,⁴ que havia desenvolvido “um método fisiológico para o tratamento de crianças deficientes. Fez também estudos de Psicologia e Antropologia, para auxiliá-la a compreender melhor essas crianças. Trabalhava com elas diariamente das 8h às 19h. Desenvolveu seus primeiros materiais educacionais para eles.

Ao fim de dois anos trabalhando na Escola Ortofrênica, fundada graças a seu trabalho, Montessori resolveu aplicar o teste de alfabetização utilizado nas escolas primárias de Roma e – para surpresa geral – essas crianças passaram no teste! A repercussão, por toda Europa, foi enorme, como não poderia deixar de ser. Entretanto ela, na sua modéstia, disse: “Estes dois anos de prática na Escola Ortofrênica (1899-1901) são, na verdade, meu primeiro e único verdadeiro diploma em pedagogia” (Montessori, in E. M. Standing. *Maria Montessori: her life and work*, p. 29).

IHU On-Line - Qual a importância do trabalho de Montessori no contexto em que foi desenvolvido?

Marli Möller Nedel - Em parte, a resposta já foi dada na questão anterior. Considerando como se pensava a criança em geral, que se tinha uma visão

² Jean-Marie Itard: médico francês que, em 1825, descreveu a Síndrome de Tourette, distúrbio neurológico genético. (Nota da IHU On-Line)

³ Menino selvagem de Aveyron: em setembro de 1799 um menino, de cerca de 12 anos de idade, foi encontrado perto da floresta de Aveyron, Sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O menino, a quem lhe deram o nome de Victor, foi levado para Paris, onde ficou aos cuidados do médico Jean-Marie Gaspar Itard. Durante 5 anos, o Dr. Itard dedicou-se a ensinar Victor a falar, a ler, a se comportar como um ser humano, mas seus esforços foram em vão. Pouco progresso foi conseguido durante esse tempo. Victor nunca falou e aprendeu a ler somente uma palavra (leite). Não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado mas, também, não se tornou humano. (Nota da IHU On-Line)

⁴ Edouard Séguin (1812-1880): educador e psicopedagogo francês, foi autor de diversos trabalhos, sendo o primeiro especialista em deficiência mental e ensino. (Nota da IHU On-Line)

negativa das crianças na época (que eram preguiçosas, que só aprendiam sob pressão e com muita disciplina etc.), pense-se então a visão negativa que havia sobre as crianças com deficiência, na época chamadas de “idiotas”, no sentido psiquiátrico do termo, e vistas como completamente ineducáveis. Se as crianças ditas “normais” já eram maltratadas, pense-se então nas outras: maltratadas, espancadas, abusadas, pois, “não eram nada, não serviam para nada”, eram motivo de chacotas e coisas piores. Neste contexto, alguém que se interessa por elas, pede para trabalhar com elas, convive com elas, trabalha exaustivamente com elas, desenvolve materiais educativos para elas, aprende a amá-las... só pode ser considerado como algo de extraordinário, certamente. E, ao fim de dois anos, consegue não só alfabetizá-las, mas aprová-las nos exames das escolas públicas! Ninguém, até então, conseguira tal feito – e a repercussão não poderia deixar de ser enorme, com todo mérito!

Depois, a partir de 1907, com a primeira Casa dei Bambini, no conjunto habitacional do bairro San Lorenzo, Montessori pôde realizar um de seus sonhos, há tempos acalentado: trabalhar com crianças “normais”, para ver do que seriam capazes. Lá, desenvolveu atividades com crianças, filhas dos moradores do conjunto, portanto, de baixa renda. Muitas dessas crianças antes, por não terem onde e com quem ficar ou brincar, destruíam os prédios e faziam todo tipo de vandalismo. Entretanto, com as atividades e a metodologia empregadas por Montessori, aconteceu também uma revelação extraordinária. Aquela visão negativa sobre a infância, de que as crianças só aprendiam sob pressão, rígida disciplina e controle, veio completamente abaixo. As crianças gostavam de aprender, ou de “trabalhar”, como dizia Montessori, movimentavam-se tranqüilamente pela sala de aula, aprendiam muito, levavam o aprendido para sua vida em casa ou qualquer outro lugar. Como ela mesma disse, as crianças ali “revelaram sua verdadeira natureza”, que consistia em gostar de aprender, quando o ambiente é propício, desenvolvendo

suas potencialidades. Atitudes que antes eram consideradas pelos adultos como *non sense*, com as descobertas de Montessori passaram a ter sentido, dentro de um quadro maior do desenvolvimento. Inclusive, as brincadeiras infantis passaram a ser interpretadas por Montessori como propiciadoras de desenvolvimento.

Montessori e o *Zeitgeist*

É verdade que o espírito da época foi-lhe também favorável, pois, como disse Wellington, “o excepcional interesse provocado pelas idéias da Dra. Montessori é sem dúvida devido a que vieram ao mundo num momento em

**“Não existe caos na
classe montessoriana.
Existe uma ordem, mas
não é aquela ordem da
escola tradicional, onde
todos sempre fazem o
mesmo tipo de
atividade”**

que havia um grande descontentamento com os métodos tradicionais das escolas e um ávido desejo por algum tipo de reforma que tornasse a educação popular mais efetiva do que então” (Wellington, C. Burleigh. *O aluno que não aprende: desafios e orientações*).

Por outro lado, temos o fato de que Montessori não apenas era sensível à necessidade de uma educação de acordo com a natureza da criança, mas também foi capaz de concretizá-la e sistematizá-la. A esse respeito, disse E. M. Standing: “Em Montessori, mais do que em qualquer outro indivíduo, este movimento tão característico

do nosso *Zeitgeist* tornou-se luminariamente auto-consciente. O que outros sentiram vagamente ou em fragmentos desconectados, ela viu como um todo... nela, aspirações que estavam no coração de milhões de pessoas no mundo todo, encontraram expressão articulada” (E. M. Standing. *Maria Montessori: her life and work*, p. vii).

IHU On-Line - O que é o método Montessori de aprendizagem? Esse método ainda é atual? Por quê?

Marli Möller Nedel - É muito difícil, em poucas palavras, dizer “o que é o método Montessori”. Em primeiro lugar, não é só um método. Como dito anteriormente, o principal é a abordagem do desenvolvimento biopsicológico da criança. É conhecer os princípios que norteiam esse desenvolvimento e o que a criança necessita para se desenvolver. Sabendo isso, pode-se aplicar o “método” que, na verdade, é o que oferece as condições de a criança se desenvolver de acordo com suas potencialidades e interesses. O método, então, é um modo de tornar o desenvolvimento possível. Por exemplo, não adiantaria ter essa abordagem em mente e ter uma sala de aula comum: cadeiras alinhadas, o professor dirigindo as atividades, todas as crianças fazendo as mesmas atividades (colagem, argila, arte etc.) ao mesmo tempo. Na abordagem montessoriana, o ambiente da sala de aula é “preparado” para as mais diversas atividades, de acordo com as etapas do desenvolvimento. As crianças têm liberdade de se dirigirem às atividades para as quais são atraídas e trabalharem naquilo, por quanto tempo desejarem. Assim, em uma classe montessoriana, ver-se-ão crianças envolvidas com as mais diversas atividades, simultaneamente: uns estão trabalhando com matemática, outros com linguagem outros com arte, outros com ciências, geografia, astronomia, dinossauros etc. Não existe caos na classe montessoriana. Existe uma ordem, mas não é aquela ordem da escola tradicional, onde todos sempre fazem o mesmo tipo de atividade. Vêm-se crianças trabalhando sozinhas, outras em pequenos grupos e há também atividades coletivas. Elas podem trabalhar sozinhas, ora em du-

plas ou trios e trocar de atividade e de grupo, conforme sua vontade. Não há tumulto, todos respeitam o trabalho alheio, comunicam aos colegas suas descobertas. Outro aspecto importante: as crianças se movimentam dentro da sala de aula. Não há uma divisão entre “atividades intelectuais na classe, atividades físicas no recreio”, como na escola tradicional. Atividade intelectual, artística e movimento estão conjugados numa classe montessoriana. É difícil conceber a aprendizagem escolar nestes moldes, mas existe e é possível – e também desejável. E para quem não acreditar, como eu, ao ler meu primeiro livro sobre Montessori, é só visitar escolas montessorianas para crer. Foi o que eu fiz, porque simplesmente não podia crer que o que estava no livro poderia ser realidade. Digo quase como Júlio César com seu “Vim, vi e venci”. Eu diria: “Vim, vi e... fui vencida!”. Tornei-me montessoriana!

Material didático montessoriano

Outro detalhe do “método” Montessori: o agrupamento das crianças por idade, na mesma sala: três a seis anos, nove a doze, e assim por diante. Nas escolas tradicionais, mesmo as melhores, as crianças da pré-escola estão agrupadas por idade: dois anos, três anos, quatro anos. Depois, por série: 1ª, 2ª, 3ª. Para Montessori, as crianças de 1ª a 3ª séries podem estudar juntas.

Quanto aos materiais, é um assunto um pouco polêmico. Há quem ache que só se pode trabalhar Montessori com os materiais importados da Holanda (que, de fato, são maravilhosos) ou comprados em São Paulo. Se isso for financeiramente possível, ótimo. Se não for, podem-se usar materiais semelhantes, no sentido de desenvolverem as mesmas habilidades. Alguns acham que isso não é possível, nem desejável. Há alguns anos, participei de um Congresso Montessoriano em Salvador, onde ministrei dois cursos: um sobre Montessori e Piaget, outro sobre “como utilizar o Método Montessori com materiais locais”. Ambos foram um sucesso, mas agora quero destacar o segundo. Causou grande surpresa

– e público – discutir a possibilidade de usar materiais locais, desde que estimulem as mesmas potencialidades. Como referi antes, deve-se conhecer os princípios da educação montessoriana, que também são os da educação universal do ser humano. Quem conhece esses princípios, pode aplicar o “método” Montessori em qualquer lugar: Nova York, Paris, Rio de Janeiro, São Leopoldo, na África ou no Xingu. Não importa o lugar, nem o grau de desenvolvimento. Eu trabalhei dois anos na Escuela “Las Nereidas” em San Juan, Porto Rico, numa classe bilíngüe (Inglês e espanhol) e por dois anos e meio no Colégio São José, em São Leopoldo. Em ambas, o trabalho com Montessori foi muito gratificante, tanto para mim, quanto para as crianças. É claro que aspectos culturais locais devem ser considerados, mas as crianças são as mesmas – a natureza – e a aprendizagem acontece seguindo os mesmos princípios, seja com uma folha de bananeira ou com um computador. Esta é uma diferença importante entre “princípios norteadores, baseados na natureza infantil, “método” e “materiais” montessorianos (método – como se vai fazer – e os materiais – com que se vai fazer).

E, *at last but not least*, alguns princípios da educação montessoriana, resumidamente:

❖ a sua “regra de ouro” sempre foi o amor e o respeito pelas crianças. Quem não gosta de crianças – e não as respeita – não deve trabalhar com elas. Infelizmente, há professores que não gostam de crianças ou adolescentes e teimam em trabalhar com uma faixa etária de que não gostam.

❖ o uso do método científico, em especial a observação e a experimentação. Assim, dá para ver em que etapa do desenvolvimento a criança está, quais as atividades que a estão atraindo, e que irá capacitá-la para a próxima etapa. Para isso, o professor deve conhecer quais são estas etapas, e quais atividades são características de cada uma. Para exercer a observação do “jeito montessoriano”, o professor deve, de certa forma, distanciar-se da criança.

❖ a diferença entre a criança e o

adulto. A criança é um ser em desenvolvimento, cujas potencialidades serão ou não atingidas, dependendo das oportunidades que ela tiver. O adulto (supostamente) é um ser que já atingiu a norma para a espécie. Sua aprendizagem é diferente. Pode aprender conceitos mais abstratos, enquanto a criança aprende pelo concreto, através da ação.

❖ a importância dos primeiros anos, principalmente a “mente absorvente”. De zero aos três anos, a criança absorve, inconscientemente, informações que nós, adultos, levaríamos décadas para aprender. Dos três aos seis anos, Montessori chama de “mente absorvente consciente”. Contrariando os educadores da época, e alguns de hoje também – nos primeiros anos estão nossa maior capacidade de aprender, inclusive línguas estrangeiras. Em minha classe bilíngüe, em San Juan, muitos alunos falavam até três línguas. No Colégio São José, em São Leopoldo, eu cantava com as crianças em sete línguas... Até alguns anos atrás, Ciências e Línguas eram ensinados quando as crianças já passavam dos dez anos, “por serem mais difíceis”. As crianças montessorianas adoram aprender geografia, astronomia, ciências, línguas. Talvez uma das maiores “provas” de que Montessori enveredou pelo caminho certo é a facilidade com que as crianças pequenas, nos dias de hoje, dominam os computadores e outros aparelhos eletrônicos e digitais.

❖ a importância do ambiente no desenvolvimento – nas classes montessorianas, o ambiente é “preparado” para as atividades das crianças. Há quatro grandes áreas de atividades numa classe montessoriana; a da vida prática (lavar, passar, varrer etc.; os versamentos – de grãos e de líquidos), e outras; a área sensorial, com os mais diversos materiais para desenvolver e aprimorar os cinco sentidos; a área da Matemática e a área da Linguagem, inclusive com o alfabeto móvel. Há também áreas para ciências, estudos sociais e arte. Os materiais montessorianos propriamente ditos são coloridos, bem feitos e revelam a grande capacidade intelectual – e didático-pedagógica – da

Dotoressa. Conceitos por vezes difíceis em Matemática tornam-se fáceis e visualmente compreensíveis através da manipulação dos materiais concretos.

❖ os períodos sensitivos – são períodos nos quais o organismo é dirigido por um quase irresistível impulso para certos elementos do ambiente. Estes períodos são transitórios e têm a função de auxiliar o organismo a adquirir certas características necessárias ao seu desenvolvimento. Quando o objetivo é atingido, esta sensibilidade desaparece ou diminui e é geralmente substituída por outra. Por exemplo: período sensitivo para a ordem, para a música, para as línguas.

❖ necessidade do movimento – se pensarmos na disciplina das escolas no final do século XIX, e mesmo até algumas décadas atrás, quando a imobilidade e a rigidez eram exigências cotidianas na sala de aula, podemos valorizar mais ainda o trabalho de Montessori, que, a partir de 1907, permitiu às crianças liberdade de movimento e de escolha das atividades. Esta liberdade, em vez de originar o caos, como esperado, ao contrário, estimulou as crianças a aprender e a compartilhar o aprendido com seus coleguinhas. Esta liberdade de movimento e escolha até hoje praticamente não existe na grande maioria das escolas.

IHU On-Line - Os conceitos de normalidade e anormalidade podem ser revistos (e até abolidos) a partir das idéias de Montessori?

Marli Möller Nedel - Em parte, sim. Ela trabalhou com as crianças chamadas “idiotas” na Escola Ortofrênica da Universidade de Roma, fundada a partir de seu interesse por elas. Apurou seus sentidos, despertou sua inteligência, conseguiu não só alfabetizá-las, como também aprová-las nos exames padrão de leitura das escolas públicas de Roma. Como ela conseguiu isso? Acreditando na natureza humana, no ser humano, na interação organismo-ambiente. Enquanto todos admiravam sua conquista, Montessori refletia sobre as razões pelas quais estas crianças, ensinadas de maneira diferente do usual, foram auxiliadas no seu desenvolvimento psíquico. Se este méto-

do dera resultados com as crianças deficientes, como seria com as crianças “normais”? O que estaria repesando seu desenvolvimento a ponto de deixá-las em tão baixo nível de aprendizagem?

Mais tarde, Montessori desenvolveria o conceito de “normalização”. Para ela, crianças com dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento disruptivo haviam sido prejudicadas no desenvolvimento, tinham “pontos caídos”, como no tricô, que “ficaram para trás” e que poderiam ser “puxados de volta”, com as atividades propostas por ela. Desenvolveu, também, além das já citadas, atividades específicas de “normalização”. Montessori era uma otimista quanto à natureza humana. Acreditava que o ser humano, tratado com amor e respeito, e de acordo com sua natureza, poderia sempre se “normalizar”, isto é, ter uma atitude positiva frente à aprendizagem e à vida.

IHU On-Line - Qual a principal crítica que se pode traçar às instituições de ensino a partir dessa perspectiva?

Marli Möller Nedel - Nas escolas tradicionais, todos fazem as mesmas atividades, ao mesmo tempo. O professor decide tudo: o que fazer, como fazer, por quanto tempo fazer. Um dos principais problemas gerados por esta metodologia é que não se leva em consideração as diferenças individuais, principalmente em relação ao tempo. Há excesso de cópia no dia-a-dia da escola, e nem todas as crianças conseguem “copiar a lição” no mesmo tempo. Há sempre os “retardatários” que “atrapalham” o esquema do professor. Na minha vida de professora e de supervisora de estágio, tanto no magistério 2^a grau, quanto 3^a grau (Pedagogia), tenho visto as mais terríveis aberrações em sala de aula. As atividades de 1^a série, em geral, são um horror, pelo menos nas escolas públicas que eu costumava visitar. Como justificar que um aluno permaneça na 1^a série por cinco anos? Em geral, a “culpa” é atribuída ao aluno. E os professores, a escola, eles não têm responsabilidade nenhuma nesta “tragédia”?

ACESSE A VERSÃO ELETRÔNICA DA
REVISTA IHU ON-LINE
WWW.UNISINOS.BR/IHU

Reler Bourdieu e desmistificar a escola

Recuperar o pensamento do filósofo francês pode nos ajudar a compreender e criticar a escola estruturada a partir de um sistema de poder cujo cerne é a violência simbólica, pontua Solon Viola

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

Segundo o historiador Solon Viola, docente na Unisinos, reler Pierre Bourdieu significa desmistificar “a educação e a escola ao apresentá-la como lugar privilegiado de reprodução e legitimação das desigualdades sociais”. Ele continua: “A crítica de uma escola estruturada a partir de um sistema de poder organizado sobre a violência, mesmo que simbólica, pode nos apontar uma alternativa que busque a construção de um poder equanimente construído. A compreensão dos diferentes universos de formação cultural pode nos indicar a urgência de uma escola que, respeitando a diferença, possibilite formas solidárias de aprendizagem e relações fraternas entre educandos e educadores”. As declarações podem ser conferidas na íntegra, a seguir, na entrevista exclusiva que Viola concedeu, por e-mail, à IHU On-Line.

Graduado em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e especialista em História do Rio Grande do Sul, pela mesma instituição, cursou mestrado e doutorado em História na Unisinos, com a tese *Democracia e Direitos Humanos no Brasil* (São Leopoldo: Unisinos, 2008). É um dos organizadores de *Cidadania e qualidade de vida* (Canoas: La Salle/RML Gráfica, 1998), *Direitos humanos – Pobreza e exclusão* (São Leopoldo: Adunisinos, 2000) e *Direitos humanos – Alternativas de Justiça Social na América Latina* (São Leopoldo: Unisinos, 2002). Leciona História da Educação e de Direitos Humanos e Democracia na América Latina na Unisinos. O pesquisador também participa da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e é membro do Comitê Brasileiro de Educação em Direitos Humanos.



Divulgação

IHU On-Line - Qual é a atualidade da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu para compreender o sistema educacional contemporâneo?

Solon Viola - São raras as unanimidades da sociedade atual. Uma delas é o reconhecimento da crise do sistema educacional. Para que educar, como educar e quem educar são questões permanentes. As teorias de Bourdieu,¹

“Atualmente, quando repensamos o papel da educação, convém recordar quais as críticas são pertinentes e quais propostas se aproximam mais dos anseios de liberdade e igualdade tão almejadas nos anos 1960”

¹ Pierre Bourdieu (1930-2002): sociólogo francês. De origem campestre, filósofo de formação, chegou a docente na École de Sociologie du Collège de France, instituição que o consagrou como um dos maiores intelectuais de seu tempo. Desenvolveu, ao longo de sua vida, mais de trezentos trabalhos abordando a questão da dominação, e é, sem dúvida, um dos autores mais lidos, em todo mundo, nos campos da Antropologia e Sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, lingüística e política. Dirigiu,

e não só elas, podem auxiliar na busca das respostas. Quando, nos anos 1960, Bourdieu e Passeron² escreveram *Os*

por muitos anos, a revista *Actes de la recherche en sciences sociales* e presidiu o CISIA (Comitê Internacional de Apoio aos Intelectuais Argelinos), sempre se posicionando clara e lucidamente contra o liberalismo e a globalização. (Nota da IHU On-Line)

² Jean-Claude Passeron (1930): sociólogo francês. Professor de sociologia da École Des Hautes Études Em Sciences Sociales, escreveu,

herdeiros, a partir de denso material empírico, demonstravam que o sistema de ensino objetivava a manutenção do sistema de dominação de classes e a preservação dos privilégios que a mesma representava. Criticavam,

em parceria com Bourdieu, a obra *La reproduction*, publicada em 1970, e *Les Héritiers* (Editora Franquin. 1964). (Nota da IHU On-Line)

assim, o discurso hegemônico à época de que “a escola igualitária feita para todos” tornaria possível a criação de uma sociedade igualitária. Atualmente, quando repensamos o papel da educação, convém recordar quais as críticas são pertinentes e quais propostas se aproximam mais dos anseios de liberdade e igualdade tão almejadas nos anos 1960.

IHU On-Line - Quais críticas devem ser feitas ao estudo de Bourdieu em relação à educação?

Solon Viola - As principais críticas que os sociólogos de educação têm feito ao pensamento de Bourdieu dizem respeito ao conteúdo reprodutivista de suas teorias e, nela, ao pequeno espaço reservado à ação dos sujeitos sociais. Penso que a constante releitura a que são submetidos os clássicos poderá reinterpretar tais críticas, especialmente quando for capaz de perceber que os conceitos de cultura e multiplicidade cultural presentes no universo educacional não são vistos por Bourdieu como limitados e condicionados pelas macro-estruturas sociais.

Ao contrário, no universo teórico bourdesiano, a reprodução projetada para o sistema de ensino demonstra o interesse da reprodução dos privilégios sociais e por essa razão se orienta para o “controle, através da violência simbólica”, das práticas culturais dos setores não dominantes.

IHU On-Line - Em que sentido o desempenho escolar está relacionado com a herança familiar e cultural? Como a escola deve educar, sem perder os valores e aprendizados constituídos no âmbito familiar?

Solon Viola - Se considerarmos a questão através das teorias de Bourdieu, as heranças familiares e culturais estão relacionadas ao universo de origem das famílias e das culturas de tal modo que o desempenho escolar possa ser vinculado ao “capital cultural”, um dos conceitos mais significativos da teoria bourdesiana. Quanto aos valores, segundo Bourdieu, o sistema de ensino busca reproduzir os valores dominantes em todos os grupos sociais. Uma questão que deve ser colocada diz respeito a como tais valores são aceitos, e

podem ser preservados, em épocas de crise do sistema quando uma parcela significativa da humanidade vive em condições de carência social, quando não de carência extrema.

IHU On-Line - Em que consiste a síntese teórica de Bourdieu entre o modelo durkheimiano e o estruturalismo?

Solon Viola - O estruturalismo de Durkheim³ busca compreender o quanto a ação dos indivíduos está limitada pelas estruturas sociais, o que em

“As principais críticas que os sociólogos de educação tem feito ao pensamento de Bourdieu dizem respeito ao conteúdo reprodutivista de suas teorias e, nela, ao pequeno espaço reservado à ação dos sujeitos sociais”

linguajar sociológico quer dizer “as condições objetivas”, que movem a sociedade e os homens que a formam. Os primeiros escritos de Bourdieu, os da década de 1960, de algum modo

³ David Émile Durkheim (1858-1917): conhecido como um dos fundadores da Sociologia moderna. Foi também, em 1895, o fundador do primeiro departamento de sociologia de uma universidade européia e, em 1896, o fundador de um dos primeiros jornais dedicados à ciência social, intitulado *L'Année Sociologique*. (Nota da IHU On-Line)

recuperam a tradição durkheimiana especialmente quando definem ação como “o processo pelo qual as estruturas se reproduzem”, de modo que o sujeito fique submetido aos processos da sociedade, aquilo que as estruturas determinam. Na década de 1970, em um livro chamado *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Lisboa: Editora Vega, 1978), Bourdieu incorpora o conceito de “violência simbólica”, com o qual busca desvendar as relações de força que compõem o poder e que no campo da educação constituem um “arbitrário cultural”, capaz de inculcar normas e valores das classes dominantes para toda a sociedade. Tal pressuposto exige a existência de uma “autoridade pedagógica”, capaz de tornar natural a dominação da cultura dominante sobre os diferentes níveis de educação de modo a reproduzir, através da educação, o modelo socialmente dominante. Assim, a re-leitura bourdieuesina desmistifica a educação e a escola ao apresentá-la como lugar privilegiado de reprodução e legitimação das desigualdades sociais; nesta perspectiva, ele vai ao encontro (pela via transversa e crítica) de Durkheim porque percebe que – também – não é só na escola que se forma o “ser social”. Se para Durkheim é na escola que as normas, e a ética, determinam a conduta do indivíduo no grupo, para Bourdieu estas normas e valores apresentados na escola como educação ou “cultura universal” nada mais são do que processos legitimadores das crenças e valores dos grupos dominantes. Nesse sentido, o papel ativo da escola (tanto para Durkheim como para Bourdieu) tem lugares diferentes. O primeiro valoriza, o segundo desmistifica. Mas o que fica evidenciado é que no pensamento bourdieusiano a escola reproduz as diferenças sociais, na medida em que prepara as novas gerações para sua inserção nas instituições que formam as estruturas produtivas da sociedade. Como se pode observar, já na obra acima referida, o autor utiliza conceitos oriundos da sociologia clássica alemã, que, a partir de então, passaram a ser referência obrigatória na construção teórica do autor em pauta.

Rejeição do estruturalismo

Por outro lado, e está é uma questão teórica importante, Bourdieu rejeita em parte o estruturalismo, na medida em que relativiza a influência da objetividade ou da materialidade das relações socioeconômicas ou da natureza, e na medida em que, para ele, esta objetividade não explica os processos de mediação que caracterizam a passagem da estrutura social para a ação individual. Isso porque a ação das estruturas sobre o indivíduo ocorre de dentro para fora, modificando e sendo modificada conforme as ações das estruturas sobre os indivíduos, assim como a ação destes sobre aquelas. É por essa razão que o autor privilegia, recriando, o conceito de “hábitus”, que entende como o princípio de orientação capaz de ir além das estruturas já consolidadas.

Creio que aqui está o diferencial, pois a dimensão da multiplicidade das culturas presentes no sistema escolar abre espaços para a autonomia do indivíduo (e dos diferentes grupos sociais) sobre a estrutura que se pretende objetiva e constituída de uma universalidade que não se valida na vida, porque o ser autônomo/livre se constrói com base no caráter comunitário e social dos espaços educativos. Ele expõe-se como vontade plural que nega as representações impeditivas ao ser livre que habita os seres racionais finitos e que vai além das orientações do tipo moral.

IHU On-Line - Uma das questões apresentadas pelo autor é o desempenho da escola em reproduzir as desigualdades sociais. Ainda é possível avançar nesse sentido ou estamos condenados a repetir a mesma estrutura educacional?

Solon Viola - Não diria que o autor trate do “desempenho da escola”. Preferiria pensar no “projeto escolar-educativo” como reprodutor da desigualdade e, mais ainda, como expansão da desigualdade como consequência de um modelo econômico e social desigual e excludente. Para Bourdieu, a escola serve a um modelo de sociedade, e se esta for desigual será reproduzida pela escola. Mas a escola reproduz, também, os conflitos presentes no interior da so-

cidade, como afirma Bernard Charlot⁴ (aluno de Bourdieu), no livro *Relação com o saber, formação de professores e globalização* (Porto Alegre: Artmed, 2005), e como afirma Freire em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986) ao afirmar que a escola não se modifica sem a modificação da sociedade, mas a sociedade também não se transforma sem a ação educativa da escola.

“Quando nos anos 1960 Bourdieu e Passeron escreveram *Os herdeiros*, a partir de denso material empírico, demonstravam que o sistema de ensino objetivava a manutenção do sistema de dominação de classes e a preservação dos privilégios que a mesma representava”

IHU On-Line - Como as críticas de Bourdieu à educação nos ajudam a pensar um novo modelo de escola a ser construído?

Solon Viola - Se realmente pretendemos um novo modelo, precisamos compreender o modelo atual, tanto de ensino quanto de sociedade. Sem

4 Bernard Charlot: doutor em Educação, na Université de Paris X. Atualmente, é professor visitante da Universidade Federal de Sergipe e professor emérito da Universidade de Paris 8. (Nota da IHU On-Line)

tal compreensão, torna-se impossível projetar um novo modelo. As teorias do sociólogo francês podem, como outras teorias, auxiliar na crítica da sociedade e da escola e a partir daí contribuir com a elaboração de um novo modelo. A crítica de uma escola estruturada a partir de um sistema de poder organizado a partir da violência, mesmo que simbólica, pode nos apontar uma alternativa que busque a construção de um poder equanimente construído. A compreensão dos diferentes universos de formação cultural pode nos indicar a urgência de uma escola que, respeitando a diferença, possibilite formas solidárias de aprendizagem e relações fraternas entre educandos e educadores.

IHU On-Line - O que significa resgatar a proposta de Bourdieu?

Solon Viola - Parece-me que, ao fazermos a leitura ou re-leitura de Bourdieu, é preciso ter presente que toda obra é um projeto inconcluso – mais especificamente, neste caso, porque truncado pela morte do autor. No entanto, como o conhecimento é uma construção necessariamente coletiva, responde à época em que é produzido. Assim sociólogos, historiadores, pedagogos e filósofos continuaram a pensar sobre educação e o lugar do sistema escolar na sociedade. As teorias bourdesianas, exatamente porque relidas e reatualizadas por seus críticos, poderão, também, alcançar sua proposta política inicial de modelar, pelo questionamento, as diferentes formas de pensar, comumente capazes de modificar o que pensamos e de, também, modificar as explicações teóricas e as práticas sociais. Nesse sentido, resgatar a proposta de Bourdieu auxilia a compreensão das lógicas presentes nos projetos educacionais da atualidade, bem como ampliar o universo de possibilidades da ação educativa.

LEIA MAIS...

>> Solon Viola concedeu depoimento especial à revista IHU On-Line. O material pode ser acessado através do site: www.unisinos.br/ihu

* *Recordar ou esquecer? A Lei da Anistia em discussão.* Depoimento concedido à IHU On-Line nº 268, de 11-08-2008;

A escola moderna é controladora

A partir das reflexões foucaultianas, Alfredo Veiga-Neto diz que, enquanto a escola disciplinar prepara sujeitos dóceis e obedientes, a escola controladora forma indivíduos flexíveis e estratégicos

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

“**C**om Foucault, podemos compreender, de maneira bastante original e detalhada, os processos ou práticas de disciplina-mento e controle que a escola moderna vem, há mais de 200 ou 300 anos, colocando em funcionamento”, aponta Alfredo Veiga-Neto, professor da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em entrevista concedida por e-mail à **IHU On-Line**. Segundo ele, Foucault, “mais do que ninguém, descreveu e mostrou o quanto, na modernidade, as escolas funcionam como as prisões, os hospitais, os quartéis, os asilos, as fábricas”, im-plantando a lógica disciplinar. Ao projetar mudanças na estrutura educacional, o pesquisador é enfático e afirma que não adianta sanar os problemas “a partir de instrumentos que não deram certo”. Trata-se sim, explica, “de pensar de outro modo”, como propôs o pensador francês. Pensar em mudanças “não se trata de ser contra a modernidade, mas de pensar para além dela”, considera.

Doutor em Educação e autor da tese *A ordem das disciplinas*, Veiga-Neto é profes-sor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde coordena o Projeto de Pesquisa Dispositivos Dis-ciplinares e Educação. De sua produção intelectual, destacamos as seguintes obras, por ele organizadas: *Crítica pos-estructuralista y educación* (Barcelona: Laertes, 1997), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002) e *Foucault & a educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2005).



Divulgação

IHU On-Line - Em que medida o pen-samento de Foucault¹ é útil para

¹ Michel Foucault (1926-1984): filósofo fran-cês. Suas obras, desde a *História da loucura* até a *História da sexualidade* (a qual não pôde completar devido a sua morte) situam-se dentro de uma filosofia do conhecimento. Foucault trata principalmente do tema do poder, rompendo com as concepções clássicas deste termo. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado, o que tornaria impossível a “tomada de poder” proposta pelos marxistas. O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um soberano (concepção contratual jurídico-política), mas sim como uma relação de forças. Ao ser relação, o poder está em todas as partes, uma pessoa está atravessada por relações de poder e não pode ser considerada independente delas. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades. Em duas edições a **IHU On-Line** dedicou matéria de capa a Foucault: edição 119, de 18-10-2004, e edição 203, de 06-11-2006, ambas disponíveis para *download* na página do IHU. Além disso, o IHU organizou, durante o ano de 2004, o evento Ciclo de Es-

“Michel Foucault notabilizou-se por ter se dedicado intensamente a pensar o presente, procurando traçar o que ele mesmo denominou ‘uma história do presente’”

comprendermos a educação? De que forma suas teorias ajudam a re-pensar os métodos educacionais?

Alfredo Veiga-Neto - Michel Foucault notabilizou-se por ter se dedicado in-tensamente a pensar o presente, pro-curando traçar o que ele mesmo de-nominou “uma história do presente”. Investigando a história das formas de

todos sobre Michel Foucault, que também foi tema da edição número 13 dos *Cadernos IHU em formação*. (Nota da **IHU On-Line**)

pensamento e algumas práticas sociais ao longo da história do mundo ociden-tal, ele acabou por nos oferecer ferra-mentas analíticas extremamente úteis para compreendermos principalmente tanto a “fabricação” do sujeito moder-no quanto para entendermos melhor a própria modernidade e a contempora-neidade. Na medida em que a escola foi e continua sendo a principal insti-tuição envolvida com aquela fabrica-ção, o pensamento de Foucault parece

mais atual do que nunca.

IHU On-Line - O que os estudos de Foucault acerca do poder disciplinar, do biopoder, da biopolítica e da constituição do sujeito moderno revelam sobre as instituições de ensino?

Alfredo Veiga-Neto - Essa pergunta merece uma resposta muito longa. Dado que essa é apenas uma entrevista, tentarei ser sintético. Com Foucault, podemos compreender, de maneira bastante original e detalhada, os processos ou práticas de disciplinamento e controle que a escola moderna vem, há mais de 200 ou 300 anos, colocando em funcionamento. O resultado de tais processos ou práticas é justamente a instituição de um tipo de indivíduos aos quais chamamos de “sujeito moderno”. Foucault, mais do que ninguém, descreveu e mostrou o quanto, na modernidade, as escolas funcionam como as prisões, os hospitais, os quartéis, os asilos, as fábricas. O que une todas essas instituições é, justamente, a lógica disciplinar que elas colocam em funcionamento.

IHU On-Line - Em que sentido as teorias de Foucault sobre a transformação das sociedades contemporâneas em sociedades de controle se refletem na realidade escolar?

Alfredo Veiga-Neto - Michel Foucault não desenvolveu propriamente teorias sobre a sociedade contemporânea. Ele, de fato usou a expressão “sociedade de controle” para diferenciar a sociedade européia dos anos 1970 e 1980 em relação a um tipo de sociedade que parecia estar desaparecendo e que, até então, havia sido pautada pela lógica disciplinar (e que, por isso, ele chamava de sociedade disciplinar). Foi Gilles Deleuze² que, a partir da expressão criada por Foucault, nos ofereceu valiosas (porém sucintas) elaborações acerca dos mecanismos

² Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês. Deleuze, assim como Foucault, foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bergson e Nietzsche e Espinosa poderosas interseções. Professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, Deleuze atualizou idéias como as de devir, acontecimentos, singularidades, conceitos que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos-outras. (Nota da IHU On-Line)

de controle nas sociedades contemporâneas.

IHU On-Line - Que tipos de sujeitos a educação escolar atual está criando?
Alfredo Veiga-Neto - Essa pergunta exige uma resposta longa demais. Serrei sintético (e, desse modo, serei perigosamente superficial).

A partir de alguns *insights* foucaultianos bastante interessantes, tenho argumentado – junto com alunos e colegas de meu grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade Luterana do Brasil – que, enquanto uma escola disciplinar prepara, entre outras coisas,

“A disciplina parece ceder, cada vez mais, o lugar para o controle. Assim, o que a escola contemporânea parece estar fazendo aceleradamente é produzir sujeitos flexíveis”

sujeitos dóceis/obedientes (o que foi amplamente demonstrado por Foucault), uma escola controladora prepara sujeitos flexíveis/estratégicos. O sujeito dócil, justamente por ser disciplinado, tende a seguir sempre determinados padrões que foram previamente “impressos em sua alma”; uma vez dobrado, ele permanece assim por longos períodos, até ser submetido a outras práticas disciplinares. O sujeito flexível, por não ser disciplinado, é capaz de mudar continuamente seu comportamento, suas ações e reações, adaptar-se estrategicamente a situações diferentes e inesperadas; ele é capaz de dobrar para, logo depois,

voltar à situação anterior.

IHU On-Line - Em que medida a “disciplina” referida por Foucault é construtiva e ofensiva para o exercício do discurso?

Alfredo Veiga-Neto - A disciplina, na maneira como é entendida por Foucault, nada tem de ofensiva! Ela é produtiva, isto é, produz determinadas subjetividades, determinados tipos de interações sociais, seja para o bem seja para o mal. O problema, se existe e quando existe, não está propriamente na disciplina, mas no grau em que ela é experienciada e naquilo que se faz a partir dela.

IHU On-Line - O senhor diz que a escola moderna funcionou nos últimos quatro séculos como uma grande máquina de fabricar sujeitos disciplinares. Essa continuará sendo a tendência da educação do futuro?

Alfredo Veiga-Neto - O quanto e por quanto tempo continuarão a vigorar práticas disciplinares efetivas é uma questão de futurologia e, por isso mesmo, uma questão de difícil resposta. Mas o que se sabe é que a disciplina parece ceder, cada vez mais, o lugar para o controle. Assim, o que a escola contemporânea parece estar fazendo aceleradamente é produzir sujeitos flexíveis.

IHU On-Line - Quais suas considerações em relação à frase de Foucault: “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”?

Alfredo Veiga-Neto - Essa é uma frase bem conhecida e comentada. Ela é auto-explicativa. São evidentes as conexões entre educação, discursos, saber-poder e política. O pensamento de Foucault nos ajuda a transitarmos entre tais conceitos, operarmos produtivamente com eles e a partir deles.

IHU On-Line - Em outra entrevista à IHU On-Line, o senhor afirma que a crise na educação é a manifestação de uma crise maior, de esgotamento de valores. Percebe, na modernidade, alternativas para sanar esse pro-

blema? Em que sentido os educadores podem trabalhar para mudar esse cenário?

Alfredo Veiga-Neto - O que chamamos de crise da modernidade corresponde ao incremento da sensação de imprevisibilidade sobre o futuro, o que está correlacionado com a dificuldade que temos para fazer o futuro “obedecer” aos nossos planos, previsões e desejos. A sensação de crise aumenta na medida em que aumenta o diferencial entre o que queremos para o futuro (imediatamente, mediato ou remoto) e aquilo que de fato acaba ocorrendo.

Como sabemos, a modernidade pode ser definida, dentre outras maneiras, como o período da História ocidental em que mais se planejou um tipo de vida e de sociedade e mais se acreditou que tal planejamento se efetivaria. Ora, vários sociólogos, filósofos, antropólogos, artistas, literatos, historiadores, pedagogos etc. têm nos mostrado o quanto isso não se realizou ou só se realizou parcial e localizadamente.

Não se trata, portanto, de sanar um problema a partir de instrumentos que não deram certo como queríamos que tivessem dado: trata-se, sim, de tentar, como disse Foucault, “pensar de outro modo”. Isso significa, partir de outras bases filosóficas e metodológicas, mas sem esquecer o que se ganhou na modernidade. Não se trata de ser contra a modernidade, mas de pensar para além dela. Esse pensar de outro modo não significa, portanto, simplesmente abandonar o passado. Bem ao contrário, a tarefa que se coloca é bastante complexa e difícil: tentar pensar radicalmente de outro modo, mas sem esquecer a História. Foucault não é o único capaz de nos ajudar nessa tarefa. Mas é um dos mais vigorosos e importantes.

LEIA MAIS...

>> Veiga-Neto já concedeu outras entrevistas à IHU On-Line. Elas estão disponíveis na nossa página eletrônica www.unisinos.br/ihu.

Entrevistas:

* *Repensando a educação a partir de Michel Foucault*. Edição n 203, Michel Foucault, 80 anos, de 06-11-2006;

* “Educação e crise são, respectivamente, causa e consequência uma da outra”. Notícias do Dia, de 28-01-2008.

Inclusão excludente

Todos têm direito à educação e trabalho, mas o ensino brasileiro ainda é disponibilizado de forma diferenciada, seguindo parâmetros de classe, o que interfere diretamente na carreira profissional

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

“**A** inclusão excludente” é a lógica que rege as relações entre trabalho e educação, aponta a pesquisadora Acácia Zeneida Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na entrevista que segue, concedida por e-mail à IHU On-Line, ela explica que nas sociedades capitalistas, ao contrário do que indica o discurso pedagógico dominante, a dualidade estrutural existente entre ambas as áreas está se aprofundando cada vez mais. Isso ocorre “a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada”, argumenta.

Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Acácia Zeneida Kuenzer é doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Ela é autora, entre outros, dos seguintes livros *Pedagogia da fábrica* (São Paulo: Cortez, 1985), *Diagnóstico da formação profissional* (São Paulo: Artechip Editora, 1999) e *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal* (4. ed. São Paulo: Cortez, 2007).

IHU On-Line - O que é a pedagogia do trabalho?

Acácia Zeneida Kuenzer - A Pedagogia do Trabalho toma por objeto os estudos das relações pedagógicas que se desenvolvem no âmbito das relações sociais e produtivas, ou seja, nos espaços escolares, de trabalho e sociais. Sua base epistemológica é o materialismo histórico, e suas categorias de análise se constituem a partir do método da economia política, tal como sistematizado por Marx em sua obra.

Suas principais referências são Marx e Gramsci,¹ que articulam a

1 Sobre Gramsci, confira a edição número 231, de 13-08-2007, intitulada *Gramsci, 70 anos depois*. A versão eletrônica da revista está disponível na página do IHU (www.unisinos.br/ihu).

produção das idéias à materialidade que lhes dá origem. Assim é que infra-estrutura e superestrutura se articulam na concepção de princípio educativo, compreendido como os processos pedagógicos que respondem às necessidades de formação dos trabalhadores materiais e intelectuais demandados por cada fase de desenvolvimento das forças produtivas.

Do ponto de vista epistemológico, concebe o conhecimento como a re-criação, ou seja, a reprodução no pensamento, através da atividade humana, da realidade, das coisas, dos processos, dos fenômenos, em decorrência do que adquirem significado. Esta re-criação da realidade no

(Nota da IHU On-Line)

pensamento é um dos muitos modos de relação entre sujeito e objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Ou seja, é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la.

Da concepção de conhecimento que fundamenta a Pedagogia do Trabalho, decorre que os processos pedagógicos devem promover situações de aprendizagem que viabilizem o estabelecimento de relações com a ciência, com a tecnologia e com a cultura de forma ativa, construtiva e criadora, substituindo a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade, a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de condições de existência cada vez mais democráticas e de qualidade.

IHU On-Line - Como se relacionam as relações de produção e a educação do trabalhador?

Acacia Zeneida Kuenzer - São as relações de produção que geram determinadas relações sociais, que educam o trabalhador para atender às formas de produção da existência, que caracterizam cada modo de produção com seus regimes específicos de acumulação. Esta educação ocorre através de processos amplos e especificamente pedagógicos, que se diferenciam pelo seu grau de sistematização. Assim, no regime de acumulação flexível, tanto as relações sociais quanto as produtivas, mediadas por processos pedagógicos escolares e não escolares, articulam-se para formar subjetividades flexíveis que atendam às necessidades materiais e não materiais que o constituem. Ou seja, que lidem bem com

as novas estratégias de organização e gestão do trabalho e de vida individual e coletiva orgânicos à nova forma acumulação mediante a quebra da estabilidade, a intensificação e a precarização do trabalho, para o que contribuem a fragmentação, a ausência de projeto de futuro, a individualização, a competitividade, o espetáculo.

“Em uma sociedade dividida em classes, os meios de produção, e em decorrência o conhecimento, a cultura e o poder são distribuídos desigualmente entre quem detém o capital e os que apenas têm sua força de trabalho para vender”

IHU On-Line - Em que sentido se pode falar em uma distribuição desigual do saber?

Acacia Zeneida Kuenzer - Em uma sociedade dividida em classes, os meios de produção, e, em decorrência, o conhecimento, a cultura e o poder são distribuídos desigualmente entre quem detém o capital e os que apenas têm sua força de trabalho para vender. Como afirma Marx em *A ideologia alemã*, não é por coincidência que os que têm a posse do capital material também acumulam o capital intelectual, uma vez que a eles pertencem os instrumentos para sistematizar o conhecimento socialmente produzido. Assim, a educação é disponibilizada de forma diferenciada segundo a ori-

gem de classe; há escolas, modalidades, tempos e espaços de aprender de diferentes qualidades para atender a burguesia e os que vivem do trabalho.

IHU On-Line - Os trabalhadores brasileiros continuam a viver em uma situação de inclusão excludente? Por quê?

Acacia Zeneida Kuenzer - Certamente, uma vez que, dada a relação contraditória entre capital e trabalho, não há possibilidade de inclusão de todos no capitalismo.

Como afirma Oliveira, que faz um estudo rigoroso desta categoria nas obras de Marx, no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda”. (Oliveira, 2004, p. 23)

A partir desta concepção, nossas pesquisas têm levado à compreensão que a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível se expressa através de uma diferente forma de materialização da dualidade estrutural. Neste regime de acumulação, ao contrário do que afirma o discurso pedagógico dominante, a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.

A inclusão excludente, portanto, é a lógica que rege as relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível; neste sentido, poderá ser atenuada por efeito dos enfrentamentos políticos, mas jamais resolvida neste modo de produção, que se constitui a partir da propriedade privada dos meios de produção, início e fim de todas as formas e manifestações de desigualdade.

A atualidade da pedagogia inaciana

Os desafios de colocar em prática a pedagogia inaciana, em pleno século XXI, e seus inúmeros suportes tecnológicos são analisados pela filósofa Cecília Osowski

POR MÁRCIA JUNGES E PATRÍCIA FACHIN

“**C**onsidero que o momento atual, em relação à educação inaciana desfruta de uma das melhores condições de expandir-se e fortalecer aprendizagens que possam ser desenvolvidas a distância, através dos ambientes virtuais, sensibilizando, problematizando e avaliando modos de viver produzidos pela proposta de Inácio de Loyola no século XVI”, pondera a filósofa Cecília Osowski, na entrevista a seguir, exclusiva, por e-mail, à **IHU On-Line**. E completa dizendo que a educação inaciana “vem produzindo seus efeitos mediante uma educação evangelizadora que hoje se atualiza como uma pedagogia inspirada na espiritualidade inaciana e na extensa experiência educativa da Companhia de Jesus ao longo desses cinco séculos que tem no *magis – ser mais e melhor naquilo que nos aproxima de Deus* – fonte de inspiração, referência maior e critério para avaliar como cada colégio responde aos problemas de seu tempo e do espaço que ocupa”.

Graduada em Filosofia, é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a tese *Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista*. cursou pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além de professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação na Unisinos. Osowski organizou inúmeras obras, das quais destacamos *Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança* (São Paulo: Loyola, 2002), *O ensino social da Igreja e a globalização* (São Leopoldo: Unisinos, 2002) e *Visão inaciana da Educação: desafios hoje* (São Leopoldo: Unisinos, 1997).

IHU On-Line - Como a senhora percebe o princípio básico da pedagogia inaciana, o cuidado pessoal, nas escolas brasileiras? De que forma as teorias de Inácio de Loyola¹ são pertinentes para

1 Inácio de Loyola: fundador da Companhia de Jesus, ordem dos jesuítas. Quando tinha 30 anos, ao empenhar-se na defesa da praça de Pamplona, em Loyola, é ferido nas pernas por uma bala durante o cerco francês à cidade, em 20 de maio de 1521. Submetido a várias cirurgias, ocupa-se, durante o longo reestabelecimento no castelo de Loyola, com a leitura de história de Santos e “Uma Vida de Cristo”. Este seria para ele o princípio de um mergulho profundo. Inácio vai aos poucos trocando a imaginação dos feitos dos cavaleiros, pelas realizações dos santos, assimilando seus propósitos de vida e se identificando cada vez mais com eles. Tão logo sentiu-se recuperado das cirurgias, foi ao santuário de Nossa Senhora de Monserrat, próximo a Barcelona, para depositar suas armas diante do altar e assumir definitivamente a função de “soldado de Cristo”. Já despojado de todos os seus bens, esmolando e rezando, passou um ano em um lugarejo chamado Manresa, fazendo penitência, para atingir a purificação. Confira sua obra *Exercícios espirituais* (6. ed. São Paulo: Loyola,

o momento em que vivemos?

Cecília Osowski - Vivemos um tempo de modernidade líquida marcado pela momentaneidade do aqui e do agora, tornando cada indivíduo refém da fluidez das relações humanas e da transitoriedade nas formas de viver. Tal contexto impele cada um e cada uma a um certo descompromisso com tudo e com todos. Seduzidos pela busca desenfreada de lazer, prazer e novidade pela novidade, assim como pelas exigências de uma eterna juventude; pelo ter, esquecendo o ser; mergulhados num consumo desenfreado, fazemos do humano, lixo e la, 1997). No evento Espiritualidade Cristã na Pós-modernidade: Desafios e perspectivas, em 19-09-2008, o Pe. Luís Gonzalez Quevedo, do Centro de Espiritualidade de Itaici, São Paulo, proferiu duas conferências, uma delas intitulada “Contribuições da Espiritualidade inaciana: a atualidade da experiência e do itinerário espiritual de Inácio de Loyola”. O tema será publicado, em breve, nos *Cadernos Teologia Pública*, do Instituto Humanitas Unisinos - IHU. (Nota da IHU On-Line)

do descartável, uso permanente. Com isso, defrontamo-nos com a diluição do humano e a transgressão de fronteiras: parece que tudo vale e ao mesmo tempo questionamos não só como tudo isso nos afeta, como também participamos da produção dessas condições. No contexto educacional, constato que a pedagogia inaciana assume-se na contracorrente desse fluxo, ao atualizar a proposta educacional pensada por Inácio de Loyola no século XVI considerando os desafios econômico-sociais e político-pedagógicos de cada lugar onde escolas que assumem essa proposta inscrevem-se, nesse início de século XXI. Isso se dá ao reconhecer que, para educar “homens e mulheres para os demais”, torna-se cada vez mais difícil responder as perguntas feitas por Inácio de Loyola: o que fiz, o que faço e o que farei com Aquele e por Aquele que tudo fez por mim: Cristo. Sinalizado como uma referência, considero que

aqui estaria um dos possíveis critérios para que cada instituição educativa pudesse olhar-se e examinar de que forma atende, ou não, a esse chamado.

IHU On-Line - A pedagogia inaciana também é bastante conhecida por ser fundada num humanismo social de inspiração cristã e numa ética da solidariedade. Essas características ainda compõem o cenário das instituições de ensino brasileiro?

Cecília Osowski - Não me atrevo a responder pelo que acontece no ensino brasileiro; prefiro ater-me aos colégios da Companhia de Jesus no Brasil e na América Latina, que vêm cada vez mais aproximando-se desse humanismo social de inspiração cristã, modulando-se por diferentes formas de manifestar solidariedade, desde aquelas que se transvestem de assistencialismo, até aquelas que não reconhecem esse outro como um necessitado ou alguém que precisa de apoio e conforto, mas como alguém que nos permite manifestar uma solidariedade adulta. Ao experienciá-la dessa forma, constituímos-nos junto com ele como pessoas, e aproximo-me dele reconhecendo o quanto ele me permite ser quem sou, ensinando-me a agir solidariamente. Se não fosse ele, como poderia constituir-me como um cristão ou uma cristã que se deixa levar em sua forma de viver pelo humanismo social cristão, de inspiração inaciana? Nos colégios da Companhia de Jesus ou naqueles que se deixam levar por sua proposta, destacaria os projetos sociais, muitos dos quais planejados e desenvolvidos pelos próprios alunos, junto com professores de diferentes áreas de conhecimento. Neles, respaldo-me para afirmar que os currículos escolares são organizados de modo que os estudantes experienciem os efeitos de conhecimentos e ambientes onde há necessidade de um diálogo intercultural e, muitas vezes, de um diálogo inter-religioso. Dessa forma, aprendem modos de posicionar-se frente a condições de vida injustas e destrutivas a determinados grupos culturais, ao apoiar-se num trabalho escolar orientado por um dos princípios básicos da educação inaciana: aprender a servir, discernindo aquilo que mais aproxima cada um e cada uma desse outro que tantas vezes passa por nós despercebido, ou

que não podemos escutá-lo porque caminha sem voz e com poucas esperanças de sobreviver em contextos tão adversos ao *humanum* que habita em cada um, seja cristão ou não.

IHU On-Line - Que heranças da pedagogia inaciana ainda persistem nos dias atuais? Quais os desafios a serem alcançados nesse sentido?

Cecília Osowski - Não encontro possibilidades de reconhecer “heranças” nessa pedagogia inaciana, pois isso me remeteria a um passado que se faz presença hoje. A contínua atualização dessa pedagogia inaciana torna-a sempre nova, diferente e singularizada ao inscrever-se nas dificuldades e necessidades de cada tempo e de cada lugar. Ao aceitar responder aos desafios que lhe são colocados e até mesmo produzidos por ela, ao defrontar-se com “contravalores” ou acontecimentos que questionam o modo de proceder inaciano, ela assume os efeitos que produz, problematiza-os e tenta buscar com todos aqueles que por eles são afetados possíveis soluções. Do ponto de vista pedagógico, isso acontece em todos os níveis de ensino, inclusive nos movimentos de Fé e Alegria, atualizados através de políticas em favor da vida, seja no Brasil, seja no contexto da América Latina.

IHU On-Line - Para onde caminha o ensino brasileiro? Depois de tantos anos atuando como educadora, quais suas perspectivas para o futuro?

Cecília Osowski - Considero que o momento atual, em relação à educação inaciana desfruta de uma das melhores condições de expandir-se e fortalecer aprendizagens que possam ser desenvolvidas a distância, através dos ambientes virtuais, sensibilizando, problematizando e avaliando modos de viver produzidos pela proposta de Inácio de Loyola no século XVI. Ela vem produzindo seus efeitos mediante uma educação evangelizadora que hoje se atualiza como uma pedagogia inspirada na espiritualidade inaciana e na extensa experiência educativa da Companhia de Jesus ao longo desses cinco séculos que tem no *magis – ser mais e melhor naquilo que nos aproxima de Deus* – fonte de inspiração, referência maior e critério para avaliar como cada colégio responde aos problemas de seu tempo e do espaço que

ocupa. Isso se dá através de uma rede pedagógica sintonizada com essas novas formas de ensinar a distância e de aprender, facilitadas pelas tecnologias de conhecimento e informação que invadem não só nossos colégios, como também os lugares onde muitos de nossos alunos moram. Gosto de experienciar essa modalidade de educação a distância que se pauta, também, pelo Paradigma da Pedagogia Inaciana, onde quem dela participa pode atualizar-se em relação a teorias curriculares contemporâneas e adequadas para examinar sob diferentes perspectivas essa educação que se dá desde o século XVI sempre de modo diferente. Eu diria que Inácio de Loyola vivendo em nosso tempo também se comunicaria através do celular, participaria de chat e usaria o MSN. É assim que gosto de imaginar-me junto a quem, como ele, sabia que não há futuro idealizado, mas apenas esse presente que, no meu caso, encharca-me de alegria e encantamento pela vida, considerando de onde falo e de como vejo, sinto e experiencio o que tem marcando minha vida pessoal e profissional.

IHU On-Line - Durante sua experiência na universidade, que momentos destacaria como significativos, especialmente no curso de Pedagogia?

Cecília Osowski - Todos aqueles em que professores, alunos e grupos administrativos atualizaram formas de ensinar, aprender e de realizar gestão tendo por referência valores sociais, humanos e cristãos, junto com as especificidades de cada setor ou atividade permeados pelo diálogo intercultural e inter-religioso. Considero que a constituição do Instituto Humanitas Unisinos – IHU marcou um momento de “virada cultural e pedagógica”, pois vem acolhendo e divulgando em nível acadêmico e de forma acessível saberes e modos de viver a espiritualidade e a pedagogia inacianas. Isso se faz pela forma aberta e acolhedora a diferentes grupos culturais e modos de proceder, pautando-se por uma ética que oferece condições para que “todos cheguem a ser *homens e mulheres para os demais e com os demais*, com excelência humana, alto nível acadêmico e capazes de liderança” nos ambientes dos quais participam (PEC, 2006, p. 271, §57).

A memória da Pedagogia

A história do curso de Pedagogia da Unisinos foi e é escrita por muitos pesquisadores que, das mais diversas formas, contribuíram para sua consolidação e sucesso. Para rememorar aspectos dessa trajetória, a IHU On-Line convidou alguns desses educadores a darem breves depoimentos. Confira.

“Nestes 50 anos, o curso de Pedagogia muito tem contribuído para a comunidade científica e educacional brasileira. A Unisinos é uma universidade que prima pela seriedade e compromisso social e com atuação em vários campos de diferentes áreas de conhecimento, mas, em especial, tem sido referência na área de formação de professores para a educação básica. Vivemos momentos de constantes mudanças e reformulações curriculares na área educacional, que têm envolvido reflexões sobre o campo de atuação do pedagogo. Por isso, manter e abrir novos caminhos para entender este campo, muitas vezes tão contraditório, é um desafio para nós professores e pesquisadores.

Os desafios da contemporaneidade exigem a formação de um pedagogo que dê conta da organização do trabalho educativo, seja na docência, seja na gestão do trabalho pedagógico. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos). Tem por objetivo geral titular um educador-profissional capaz de atuar na formação de pessoas humanas e de produzir conhecimento a partir de uma postura de compromisso sócio-ético-profissional nas relações interpessoais e interinstitucionais. Além disso, pretende-se formar professores para atuar com competência nas etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – crianças, jovens e adultos –) em diferentes espaços educativos, atuando ainda na Gestão e Supervisão dos Processos Educativos, tanto escolares quanto não-escolares.”

>> **Cecília Luiza Broilo**, coordenadora do curso de Pedagogia da Unisinos, pedagoga graduada pela Unisinos, e mestre e doutora em Educação, pela UFRGS. Entre outros, organizou *Pedagogia Universitária e produção de conhecimento* (Porto Alegre: Edipucrs, 2008).

“A história do Curso de Pedagogia articula-se com a história da Unisinos, uma vez que a Pedagogia integrava a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, um dos pilares da construção e instalação da Universidade em 1969. É possível fazer referência à cinquentenária Pedagogia, considerando diferentes olhares e experiências, mas num depoimento é difícil desvelar o significado deste curso na vida de seus alunos e a repercussão do trabalho destes docentes na Escola Básica e nas suas comunidades. Destaco que daquele curso dos 3+1 (Bacharelado+ Licenciatura) dos anos 1950 do século XX, sonhado e planejado pelos jesuítas, a Pedagogia contou, nessa caminhada, com diretores, coordenadores e professores comprometidos com o respeito ao contexto e às experiências de vida de seus alunos, com a qualidade da formação dos pedagogos além de contínua preocupação com a ética, a exclusão social e a pesquisa. O cenário de hoje é outro, mas os docentes e alunos do Curso de Pedagogia, cientes destas transformações, trabalham no processo educativo como sujeitos das mudanças que se fazem necessárias na nossa sociedade.”

>> **Janira Silva**, professora do curso de Pedagogia da Unisinos e parceira do IHU no site www.amaivos.com.br. Graduada em Pedagogia, pela Unisinos, e mestre em Educação, pela UFRGS.

“Minha história com o curso de Pedagogia da Unisinos inicia em 1958. Primeira turma, muitas recordações. Em 1967, Pe. Leopoldo Frantz SJ (meu ex-professor) convida-me para assumir aulas da disciplina Administração Escolar. Sua insistência e disposição em me ajudar encheram-me de coragem. De aluna à professora, grande experiência, que exigiu muito estudo, preparação de aulas, avaliações, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), além da participação em eventos educacionais. Assumir a chefia do Departamento, coordenar a habilitação e o curso de Especialização em Orientação Educacional, organizar e coordenar reuniões com os colegas professores, integrar comissões de reformulação do currículo do curso constituíram atividades importantes ao longo dos anos. Mas com certeza foi a sala de aula, a docência (fabulosa e rica), que me proporcionou muitas aprendizagens, não só porque exigia estudo e aperfeiçoamento, mas principalmente porque aprendi com meus alunos e colegas, trocando saberes e conhecimentos. Nunca tivemos certezas absolutas, mas juntos sempre cultivamos a esperança, acreditando na educação como elemento importante na construção de um mundo mais feliz. Muitas ex-alunas hoje são professoras na Unisinos.”

>> **Lia Becker**, ex-professora da Unisinos licenciada e bacharel em Pedagogia, especialista em Planejamento da Educação e em Orientação Educacional, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei, e mestre em Educação, pela PUCRS.



INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS

IHU **ON-LINE**

Revista do Instituto Humanitas Unisinos

B.

Destques da Semana

Teologia Pública

Moltmann, o maior teólogo cristão vivo

Josias da Costa faz uma análise da contribuição de Jürgen Moltmann para a teologia do século XXI e lembra que, para o renomado teólogo alemão, “celebrar a vida é celebrar a Deus”

POR GRAZIELA WOLFART

No final do último mês de outubro, o renomado teólogo alemão Jürgen Moltmann esteve no Brasil, participando de uma série de atividades na Universidade Metodista de São Paulo, onde recebeu também o título de Doutor Honoris Causa. Moltmann inclusive concedeu, da Alemanha, antes de vir ao Brasil, uma entrevista à **IHU On-Line**, publicada na edição número 280, de 03-11-2008. Quem participou do encontro com Moltmann e pôde conversar com ele, entre outros, foi o teólogo e professor Josias da Costa Junior, do Centro Universitário Metodista Bennett, do Rio de Janeiro. Especialista em Moltmann, Josias concedeu a entrevista que segue à **IHU On-Line**, por e-mail. Segundo ele, “a guerra e o pós-guerra, para Moltmann, foram oportunidades de se colocar seriamente a questão sobre Deus, que até então não o tocava. Nos campos de prisioneiros, experimentou o colapso de suas certezas, e a partir desse colapso encontrou uma nova esperança na fé cristã”, afirma Josias. Ele lembra que, para Moltmann, a pergunta era: “Como não falar de Deus depois de Auschwitz? Naquele contexto, ele conheceu Jesus abandonado e clamando por Deus, e percebeu que seria entendido por ele. Um Deus que conhece o sofrimento pode entender quem sofre”. E conclui enfatizando que “o pensamento teológico de Jürgen Moltmann é importante, entre outros motivos, por causa da abrangência temática (política, ecológica, étnica, gênero, ética etc.), por ser uma teologia que tem preocupação com a vida integral (humana e não humana) e principalmente por fazer teologia não apenas com a razão, mas também com o coração, com a alma”.

Josias da Costa Júnior é doutor em Teologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Ciências da Religião, pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), e graduado em Teologia, pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, do Rio de Janeiro. Sua tese de doutorado intitula-se *O Espírito criador. A ecologia na teologia trinitária de Jürgen Moltmann*, enquanto sua dissertação de mestrado leva o título *Celebração da vida. Vitalidade e mística na pneumatologia trinitária em Jürgen Moltmann*. Atualmente, é professor no Centro Universitário Metodista Bennett, do Rio de Janeiro. É também co-organizador de *Religião em diálogo: considerações interdisciplinares sobre religião, cultura e sociedade* (Rio de Janeiro: Horizontal, 2008).

IHU On-Line - Qual é a importância da obra e do pensamento de Moltmann para a teologia do século XX?

Josias da Costa - Afirmei em algumas oportunidades que Jürgen Moltmann é a figura mais importante da Teologia Protestante atual, e uma das mais

importantes da teologia do século XX. Contudo, em um encontro histórico que participei no dia 27 de outubro de 2008, no Centro Universitário Metodista Bennett (RJ), com Rubem Alves,¹ Le-

¹ Rubem Alves (1933): psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro, autor de livros e artigos sobre temas religiosos, educacionais e

onardo Boff² e Jürgen Moltmann, Boff

existenciais, além de uma série de livros infantis. Com Carlos Rodrigues Brandão, é autor de *Encantar o mundo pela palavra* (São Paulo: Papirus, 2006). (Nota da IHU On-Line)

² Leonardo Boff (1938): teólogo brasileiro, da ordem dos franciscanos. Foi um dos criadores da Teologia da Libertação e, em 1984, em razão de suas teses a ela ligadas e apresentadas

foi contundente ao afirmar que “Moltmann é o maior teólogo cristão, vivo”. Nascido em Hamburgo (Alemanha) em 1926, Moltmann começou a estudar teologia quando era prisioneiro de guerra na Escócia. Essa experiência da guerra – um aspecto muito ressaltado por ele em sua conferência no Bennett, dia 28/10/2008 – o fez refletir sobre a condição humana, assim como muitos o fizeram. Sua primeira grande obra, *Theologie der Hoffnung* (Teologia da esperança), de 1964, trata de um pensamento que refletia o cenário teológico europeu do alvorecer dos anos de 1960. A guerra e o pós-guerra, para Moltmann, foram oportunidades de se colocar seriamente a questão sobre Deus, que até então não o tocava. Com isso, sua teologia tem fortes marcas autobiográficas. Nos campos de prisioneiros, experimentou o colapso de suas certezas, e a partir desse colapso encontrou uma nova esperança na fé cristã.

Como não falar de Deus depois de Auschwitz?

Para Moltmann, a pergunta era: como não falar de Deus depois de Auschwitz? A partir disso, um aspecto de grande importância é a impossibilidade de se falar de Deus a partir de idéias tradicionais, de um Deus distante, imutável, onipotente. Naquele contexto, ele conheceu Jesus abandonado e clamando por Deus, e percebeu que seria entendido por ele. Um Deus

no livro *Igreja: carisma e poder - ensaios de eclesiologia militante* (3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982), foi submetido a um processo pela ex-Inquisição em Roma, na pessoa do cardeal Joseph Ratzinger, hoje Papa Bento XVI. Renunciou às suas atividades de padre, mas continuou como teólogo da libertação, escritor e assessor das comunidades eclesiais de base e de movimentos sociais. Desde 1993, é professor de Ética, Filosofia da Religião e Ecologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É autor de mais de 60 livros nas áreas de teologia, espiritualidade, filosofia, antropologia e mística. Boff escreveu um depoimento sobre as razões que ainda lhe motivam a ser cristão, publicado na edição especial de Natal da IHU On-Line, número 209, de 18-12-2006, e concedeu uma entrevista sobre a Teologia da Libertação na IHU On-Line número 214, de 02-04-2007. Sua contribuição mais recente à nossa revista aconteceu na edição 238, de 01-10-2007, intitulada *Francisco. O santo*, com a entrevista “A ecologia exterior e a ecologia interior. Francisco, uma síntese feliz”. (Nota da IHU On-Line)

que conhece o sofrimento pode entender quem sofre. Outro aspecto é que sua teologia é contextual – ainda que a contextualidade seja assumida por ele de modo diferente que a teologia da libertação latino-americana assumiu naquela época. Essa marca contextual mostra que sua teologia é inovadora na esfera europeia por buscar maior vínculo com a história (mais do que era comum à teologia europeia). Nesse sentido, ele foi um dos teólogos europeus que apresentou maior afinidade com as teologias emergentes: a negra, a política, a feminista, a da libertação. É preciso dizer aqui que esse é um período do seu pensamento que foi caracterizado como “Trilogia da Esperança”, que começa em 1964 e vai até 1975. Em 1977, numa conferência com teólogas e teólogos da Teologia Negra, da Teologia da Libertação e da Teologia Feminista, Moltmann identifica-se profundamente com esses grupos e se enche da certeza de que seu trabalho deveria se voltar para o futuro dos povos e da terra, abrindo-se, portanto, ao movimento ecológico. Iniciou, com isso, um segundo projeto que ele mesmo qualificou como *Systematische Beiträge zur Theologie* (Contribuições sistemáticas para Teologia), cuja obra inicial é *Trinität und reich Gottes* (Trindade e Reino de Deus),³ de 1980, seguido de *Gott in der schöpfung* (Deus na criação),⁴ de 1985; *Der weg Jesu Christi* (O caminho de Jesus Cristo),⁵ de 1989; *Der Geist des lebens* (O Espírito da vida), de 1991; *Das kommen Gottes* (A vinda de Deus),⁶ de 1995; e, finalmente, *Erfahrungen theologischen Denkens* (Experiências de reflexão teológicas),⁷ de 1999. Portanto, o pensamento teológico de Jürgen Moltmann é importante, entre outros motivos, por causa da abrangência

3 MOLTSMANN, Jürgen. *Trindade e Reino de Deus. Uma contribuição para a teologia*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Nota da IHU On-Line)

4 MOLTSMANN Jürgen. *Deus na criação. Doutrina ecológica sobre a criação*. Petrópolis: Vozes, 1993. (Nota da IHU On-Line)

5 MOLTSMANN, Jürgen. *O caminho de Jesus Cristo*. Petrópolis: Vozes, 1994. (Nota da IHU On-Line)

6 MOLTSMANN, Jürgen. *A Vinda de Deus: escatologia cristã*. São Leopoldo: Unisinos, 2003. (Nota da IHU On-Line)

7 MOLTSMANN, Jürgen. *Experiências de Reflexão Teológica - Caminhos e Formas da Teologia Cristã*. São Leopoldo: Unisinos, 2004. (Nota da IHU On-Line)

temática (política, ecológica, étnica, gênero, ética etc.), por ser uma teologia que tem preocupação com a vida integral (humana e não humana) e principalmente por fazer teologia não apenas com a razão, mas também com o coração, com a alma.

IHU On-Line - Podemos verificar continuidades e descontinuidades entre o primeiro e o segundo Moltmann? O senhor pode descrever as principais características entre o primeiro e o segundo Moltmann?

Josias da Costa - Sim. No primeiro Moltmann – o da *Trilogia da Esperança* (1964-1975) –, os temas fundamentais que emergem são promessa e esperança, escatologicamente suscitadas pela dialética entre a cruz e a ressurreição de Jesus. A missão da Igreja está entre a promessa dada na ressurreição de Jesus e o seu cumprimento no futuro escatológico. Através da missão da Igreja, o mundo já é afetado na antecipação da nova criação e começa a ser transformado em direção da sua promessa de transformação escatológica. Com isso, essa trilogia parte da Páscoa e do fundamento da esperança cristã, segue uma via teológica desde a paixão de Deus, o Pentecostes e a missão do Espírito. Nesse período da *Trilogia da Esperança*, Moltmann insistia na ressurreição do Crucificado e acentuava a cruz do Ressuscitado. Contudo, ele sentiu falta da missão do Espírito, pois as perspectivas anteriores se mostravam incompletas. Então, após um período de transição, ele propõe um novo começo de reflexão teológica – as “Contribuições” (1980-1999). Trata-se de uma releitura dos grandes temas da sua “escatologia da esperança”, que ele redimensionada para o diálogo ecumênico e perpassada pela pneumatologia trinitária e pela perspectiva ecológica. Assim, o Moltmann das duas últimas décadas leva mais adiante as relações entre as pessoas divinas dentro do círculo trinitário.

IHU On-Line - Quais são as releituras que Moltmann aconselha para que a teologia possa avançar?

Josias da Costa - Considero que uma das grandes possibilidades abertas

por Moltmann é de fazermos uma releitura da teologia pelo viés pneumatológico. Refletir sobre o Espírito Santo deve nos conduzir a um diálogo com variadas formas de articulação do discurso teológico e com experiências de grande profundidade com toda a vida. É interessante perceber que em nosso contexto latino-americano há um espetacular avanço do pentecostalismo e do movimento carismático. Por isso, é importante que haja uma releitura teológica desses movimentos, a fim de se perceber as imagens de Deus que dali emergem. Moltmann já afirmou que esses movimentos do Espírito também deflagram transformações significativas na teologia cristã.

IHU On-Line - Qual é o ponto de partida da pneumatologia de Moltmann?

Josias da Costa - Em sua obra *O Espírito da vida*, Moltmann afirma que sua pneumatologia trinitária parte da experiência e da teologia do Espírito Santo. Isso significa ir além dos limites da teologia da Igreja, que é a teologia produzida pelos pastores e padres. A experiência como ponto de partida é a teologia de todos (as) – ou, como ele afirma, “teologia de leigos” –, e isso significa uma ampliação dos espaços onde a vida se faz e se refaz; significa estender os espaços de comunhão com o Espírito. Para ele, experiência de vida é experiência de Deus. Ou seja, toda experiência cotidiana resguarda um fundo transcendente; é como se vida fosse então o outro nome de Deus, assim, celebrar a vida é celebrar a Deus.

IHU On-Line - Que relação existe entre a proposta pneumatológica de Moltmann e o diálogo ecumênico?

Josias da Costa - A proposta da pneumatologia de Moltmann – assim como toda sua proposta teológica – é dialogal, desenvolvida em comunhão ecumênica com as teologias das Igrejas cristãs. Assim, todos os temas da tradição cristã, inclusive a pneumatologia, são pensados de maneira ecumênica. Ele se vale de fontes das tradições ortodoxa e romana, também de fontes evangélicas e fontes judaicas, esta serve para ampliar seu diálogo judeu-

“A teologia de Moltmann está em oposição a uma compreensão de Deus do tipo monárquico, soberanamente absoluto e distanciado do mundo e das pessoas”

cristão. Para ele, o fato de as Igrejas ortodoxas ingressarem no movimento ecumênico, assim como posteriormente algumas igrejas pentecostais, fez com que a pneumatologia avançasse de modo mais significativo. Dessa abertura e ampliação do seu diálogo com o judaísmo, podemos perceber, por exemplo, a consideração da mística presença do Espírito em todo o cosmos, que fomenta uma mística ecológica.

IHU On-Line - Que implicações existem em fomentar uma mística ecológica?

Josias da Costa - Uma das implicações é o fato de romper com as bases teológica e antropológica da espiritualidade ocidental, que tende a desprezar o corpo e a natureza. Segundo Moltmann entende, nem nas Escrituras, nem no judaísmo, nem nas origens do cristianismo há esse tipo de desprezo. Era Agostinho⁸ quem falava da peregrinação da alma em direção ao além, para que ela se encontre com Deus. Para isso acontecer, emerge a necessidade

⁸ Aurélio Agostinho (354-430): conhecido como Agostinho de Hipona ou Santo Agostinho, bispo católico, teólogo e filósofo. É considerado santo pelos católicos e doutor da doutrina da Igreja. (Nota da IHU On-Line)

do abandono de tudo que é terreno. É desse modelo teológico-antropológico que bebe e se alimenta toda a mística medieval. Essa mística da alma reprime o corpo. Fomentar uma mística ecológica implica abandonar, em certa medida, esse modelo teológico-antropológico. A mística ecológica está impregnada de uma visão de mundo em que se destacam os cuidados e a harmonia do ser humano com a natureza. Com isso, também implica recuperar algumas instâncias abandonadas pela razão moderna, pois a experiência mística nasce do desejo, da fantasia e do imaginário, que foram desprezados pela racionalidade moderna. Dessa forma, na mística ecológica estão presentes a simbólica feminina, a ênfase na docilidade amorosa e compreensiva, na emocionalidade e na intuição etc.

IHU On-Line - Existe uma aproximação entre a proposta de Moltmann e da teologia feminista? Em que sentido?

Josias da Costa - Sim. A teologia de Moltmann está em oposição a uma compreensão de Deus do tipo monárquico, soberanamente absoluto e distanciado do mundo e das pessoas. Sua compreensão de Deus é trinitária, pois fala das três pessoas divinas em intensa relação, existindo umas nas outras sem subordinação, de tal modo a garantir a unidade entre elas. Assim, ele nos fala que Deus deve ser entendido sempre na relação, na comunhão. Com essa compreensão, Moltmann demonstra-se contrário às estruturas monárquicas, modelos a partir dos quais se organizaram as sociedades humanas. Em direção semelhante, a teologia feminista reage fortemente contra a visão patriarcal (o poder do pai) postulada pela teologia clássica. A teologia feminista rejeita tal modelo clássico, pois esse sistema de organização social concede privilégios aos homens, fazendo com que mulheres, crianças etc. ocupem posição subordinada. Ou seja, a proposta de Moltmann e a teologia feminista se mostram contrárias a modelos de Deus hierárquicos, subordinacionistas, dominadores, e postulam uma visão de Deus comunitária, igualitária, circular, amorosa, contextual.

Livro da Semana

“Algumas pessoas são mais iguais do que outras”

Autor do livro reconhece que vivemos num mundo onde a pessoa tem sonogados os itens básicos para viver com dignidade

POR GRAZIELA WOLFART

No último dia 7 de novembro, o professor Wilson Engelmann, coordenador do curso de Direito da Unisinos, lançou na 54ª Feira do Livro de Porto Alegre o seu livro *Para entender – Princípio da igualdade* (São Leopoldo: Editora Sinodal, 2008). Na entrevista a seguir, concedida por e-mail à IHU On-Line, ele lembra que na atualidade “é de fundamental importância a discussão sobre a igualdade, pois apesar de todos os avanços – especialmente os tecnológicos – ainda existem muitas pessoas que não tem o devido respeito pela sua simples condição de pessoa”.

Graduado, mestre e doutor em Direito pela Unisinos, Engelmann tem como temas preferenciais a hermenêutica filosófica, a ética, o direito natural, os direitos humanos e os direitos fundamentais. Além da obra recém lançada, é autor de *Crítica ao positivismo jurídico: princípios, regras e o conceito de Direito* (Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2001) e *Direito Natural, ética e hermenêutica* (Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007).

IHU On-Line - Por que é importante discutir na sociedade atual o princípio da igualdade? Todo o ser humano tem dimensão do conceito de igualdade?

Wilson Engelmann - Na atualidade, é de fundamental importância a discussão sobre a igualdade, pois, apesar de todos os avanços – especialmente os tecnológicos –, ainda existem muitas pessoas que não têm o devido respeito pela sua simples condição de pessoa. Apesar de estar expresso no artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovado pela ONU em 10 de dezembro de 1948 (aliás, este ano a Declaração completa 60 anos), que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, ainda existem muitas situações em que algumas pessoas são mais iguais do que outras. Vivemos num mundo onde a pessoa tem sonogados os itens básicos para viver com dignidade. Para tanto, torna-se necessário discu-

tir o tema – e o livro se insere nesse contexto, pois não está voltado exclusivamente ao público acadêmico, mas pretende servir de leitura para o leigo em geral, a fim de auxiliar no esclarecimento e na tomada de consciência sobre a efetiva importância de se discutir e ter bem esclarecido o princípio constitucional da igualdade.

IHU On-Line - Qual a importância da questão da igualdade em comparação com outros Direitos Humanos, no que diz respeito à questão da dignidade da pessoa?

Wilson Engelmann - A igualdade é um dos Direitos Naturais/Humanos, tão importante como qualquer outro, como, por exemplo, o direito à vida, honra, liberdade e outros. Entretanto, a sua não observância adequada acaba prejudicando a implementação do conjunto dos chamados Direitos Humanos. A dignidade da pessoa humana deve ser considerada como uma

característica decisiva do ser humano. O trabalho pela implementação da igualdade no conjunto social é compromisso do Poder Público (responsável pela coordenação da vida comum), mas também de cada um de nós, em atenção ao respeito do princípio da subsidiariedade. Portanto, não poderemos atribuir somente aos outros a responsabilidade pela implementação da igualdade. Isso é obrigação de todos.

IHU On-Line - Que relações podemos estabelecer entre liberdade e igualdade?

Wilson Engelmann - Ambos são Direitos Naturais/Humanos e são essenciais para o pleno desenvolvimento de todas as pessoas. Quando se fala em liberdade, não significa fazer qualquer coisa e nem dizer qualquer coisa sobre qualquer coisa. A liberdade, especialmente dentro de um Estado Democrático de Direito, significa a possibilidade de manifestação do pensamento

e ação dentro de alguns contornos eticamente aceitáveis. A liberdade significa, portanto, a partir de Martin Heidegger,¹ a possibilidade de desvelamento do ser do ente homem. Ou seja, a possibilidade humana para acessar a essência de cada pessoa, configurada pela dignidade da pessoa humana. A liberdade significa a possibilidade de deliberar sobre as melhores alternativas para a construção da igualdade entre os homens e mulheres. Portanto, a liberdade pode ser catalogada como uma possibilidade humana para o desenvolvimento das condições para que a igualdade possa surgir como tal e reconhecida (nominada — hermeneuticamente) no relacionamento social.

IHU On-Line - Como se pode falar em igualdade quando se sabe que cada pessoa é diferente uma da outra? Como se poderá falar em igualdade na diferença?

Wilson Engelmann - As pessoas são naturalmente diferentes umas das outras. Em relação a isso não se poderá lutar. Talvez aí esteja o desafio humano na construção da sociedade. O trabalho com a igualdade e o respectivo princípio constitucional não significa a pretensão niveladora. Pelo contrário, a dignidade deverá ser respeitada em relação a cada uma das pessoas, independente de suas características individuais. Os humanos precisam aprender (os que ainda não o fizeram) que, independente de qualquer atributo, a igualdade é a condição de possibilidade para a própria manutenção da espécie.

IHU On-Line - Qual o papel do Direito em relação à prática da igualdade entre as pessoas?

Wilson Engelmann - O Direito como um conjunto de normas de conduta e de procedimentos (normas jurídicas) tem

¹ Martin Heidegger (1889-1976): filósofo alemão. Sua obra máxima é *O ser e o tempo* (1927). A problemática heideggeriana é ampliada em *Que é metafísica?* (1929), *Cartas sobre o humanismo* (1947) e *Introdução à metafísica* (1953). Sobre Heidegger, confira as edições da IHU On-Line número 185, de 19-06-2006, intitulada *O século de Heidegger*, e número 187, de 03-07-2006, intitulada *Ser e tempo. A desconstrução da metafísica*, disponíveis para download no sítio do IHU (www.unisinos.br/ihu). Confira, ainda, o nº 12 do *Cadernos IHU em formação*, intitulado *Martin Heidegger. A desconstrução da metafísica*. (Nota da IHU On-Line)

“A solução será construída à medida que cada um se der conta das diferenças que devem integrar a igualdade”

um papel normatizador da igualdade. Vale dizer, cabe a ele especificar limites coletivamente consensuados através do processo político-judicial capaz de atender às peculiaridades que envolvem a igualdade na diferença entre as pessoas. Nesse contexto, a igualdade integra o rol de direitos e garantias fundamentais, previsto especificamente no “caput”, do art. 5º, da Constituição da República. Como categoria constitucional, deverá permear a elaboração de qualquer norma jurídica, especialmente a lei e a decisão judicial, sob pena de inconstitucionalidade. Para tanto, a compreensão/interpretação/aplicação (dentro do círculo hermenêutico) do princípio da igualdade parte do pressuposto negativo de não discriminar, ou seja, é preciso respeitar a todos, independente de suas características individuais. Durante muito tempo, se pensou a interpretação e a aplicação das normas jurídicas como processos separados e sucessivos. Vale dizer, primeiro era preciso interpretar a norma para, num segundo momento, aplicá-la ao caso concreto. A partir do momento em que a Filosofia e o Direito se deram conta de que o mundo somente é mundo por causa da linguagem e que sem ela não conseguimos nominar as coisas e os acontecimentos que nos envolvem, essa divisão do pensamento começou a cair por terra. Portanto, não se pode pensar um modo de concepção da igualdade direcionada ao aplicador da norma jurídica e outra, dirigida ao elaborador da norma, como o Poder Legislativo, por exemplo, pois o Direito não é criado exclusivamente pelos integrantes do Poder Legislativo. Assim, surge a inadequação do fracionamento da concepção sobre a igualdade. Desse modo, não se pode aceitar um parâ-

metro de igualdade para o elaborador e outro para o aplicador do Direito. É justamente essa separação que provoca — e isso não é uma previsão, mas uma constatação a partir dos detalhes extraídos da realidade social — o não-respeito ao princípio da igualdade. Como cada um deve fazer alguma coisa em determinado tempo, um espera pelo outro e ambos não fazem nada, ou não fazem o suficiente. Foram as marcas deixadas pelo transcurso do tempo que ensejam uma proteção discriminatória. A pergunta que se deixa é a seguinte: esse caminho é correto? Será que a discriminação temporária terá condições de implementar a igualdade entre as pessoas, independente de sua origem, raça, cor, orientação sexual ou outras diferenças existentes entre os seres humanos? É objetivo deste livro levantar algumas questões que estão relacionadas entre si. Não existe uma resposta pronta e acabada. A solução será construída gradativamente, à medida que cada um se der conta das diferenças que devem integrar a igualdade.

IHU On-Line - Qual o papel de cada um e cada uma na construção de uma sociedade na qual a igualdade receba um lugar de destaque?

Wilson Engelmann - A formulação da questão já demonstra uma preocupação com a igualdade. Normalmente, e sem nos darmos conta, formulamos nossos pedidos e considerações utilizando apenas o masculino. No entanto, cada vez com mais intensidade, a questão de gênero acompanha o nosso cotidiano. Com isso, começamos a nos dar conta de dirigir a nossa interlocução para homens e mulheres. Isso é um sinal que evidencia preocupação com a igualdade. Veja-se que são pequenas questões que poderão fazer uma grande diferença se o grupo social começar a praticá-las. Não se trata de atribuir essa responsabilidade para o outro ou ao Poder Público. A implantação da igualdade entre nós deverá começar com cada um, com pequenos gestos e comportamentos. Não é necessário desencadear uma revolução. Basta começar. E, para que o primeiro passo seja dado, precisamos de coragem. É isso que eu espero de cada um dos leitores do meu livro e desta entrevista.

Frida Kahlo. Uma reconstrução a cada olhar

Obra de Edla Eggert apresenta novos olhares sobre a pintora mexicana, Frida Kahlo

POR PATRÍCIA FACHIN

Conhecida e considerada pelas feministas do mundo todo, Frida Kahlo ficou famosa por retratar nas telas a sua realidade. Em seus quadros, a pintora mexicana eternizou uma vida marcada por traições, acidentes e rejeições, rompendo preconceitos e expressando na arte os sentimentos mais reprimidos. Fonte de inspiração para teólogas e teólogos, as pinturas de Frida impulsionaram a obra *Re-leituras de Frida Kahlo: Por uma estética da diversidade machucada* (Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008) organizada pela professora Edla Eggert. Em busca de novo olhar sobre as pinturas da artista, Edla diz, na entrevista que concedeu à IHU On-Line por e-mail, que o livro “apresenta olhares curiosos de uma teologia que se faz pelas bordas que acumulam experiências de dor, marginalidades, e muitas possibilidades de fazer outras hermenêuticas criativas com o que temos de melhor na América Latina: artistas do cotidiano, nós mesmas!”. Ao engrossar a ação política por meio das artes plásticas, Frida fala sobre “sua experiência de dor num mundo micro, mas simultaneamente de todas as mulheres que vivem em dor, com dor”, aponta. *Re-leituras de Frida Kahlo: Por uma estética da diversidade machucada* será lançado na Feira do Livro na próxima quinta-feira, 13-10-2008.

Edla Eggert é graduada em Pedagogia, pela União das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (Uniplac), mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e doutora em Teologia, pela Escola Superior de Teologia (EST), de São Leopoldo, com a tese *Educa-teologiza-ção: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através da narrativa transcriada)*. Edla já participou de alguns eventos proporcionados pelo IHU. Em março de 2007, a pesquisadora apresentou uma releitura sobre a vida de Frida Kahlo, intitulada *A arte como expressão da dor e da indignação. A solidariedade de Frida Kahlo com as outras mulheres*, no IHU Idéias. Em parceria com outros pesquisadores, organizou a obra *A graça do mundo transforma Deus* (Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2006), e é autora de *Educação popular e teologia das margens* (São Leopoldo: Sinodal, 2003).

Ela publicou, igualmente, os *Cadernos IHU Idéias* números 2 e 13, intitulados, respectivamente, *O feminismo ou os feminismos: Uma leitura das produções teóricas e Pomeranas parceiras no caminho da roça: um jeito de fazer Igreja, Teologia e Educação Popular*.

IHU On-Line - Que novos olhares sobre Frida Kahlo são apresentados no seu livro, *Re-leituras de Frida Kahlo: Por uma estética da diversidade machucada*?

Edla Eggert - São olhares curiosos de uma teologia que se faz pelas bordas. As bordas que acumulam experiências de dor, de marginalidades, e muitas

possibilidades de fazer outras hermenêuticas criativas com o que temos de melhor na América Latina: artistas do cotidiano, nós mesmas!

IHU On-Line - Já conhecemos sua dedicação e admiração pelas pinturas da artista. Que outros elementos a motivaram organizar essa obra?

Edla Eggert - Em especial, foi uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (PPGEDU) que estava em andamento, intitulada *Mulheres tramando contra a violência*, financiada pela universidade e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Nessa pes-

quise, eu trabalhei com as formadoras das Promotoras Legais Populares, no Centro Ecumênico de Capacitação e Assessoria (CECA), e juntas estávamos confeccionando um pano de parede buscando representar a violência doméstica. Nos trabalhos de análise desse material produzido pelo grupo, me deparei com o quadro “Unos cuantos piquetitos”, de 1935, em que Frida retrata uma notícia de jornal de uma mulher morta pelo seu companheiro. Era o ano de 2006, e esse quadro começou a me incomodar e, ao mesmo tempo, conversava com André Muszkopf¹ e com Nancy Cardoso² sobre os 100 anos de nascimento de Frida. Assim nasceu o projeto de convidar teólogas e teólogos latinos para pensar mais sobre a obra dela.

IHU On-Line - Qual a relevância de reavaliar as pinturas da artista mexicana, 100 anos após a sua morte? De que maneira as obras de Frida continuam atuais para compreender não só a arte, mas também os sentimentos do ser humano?

Edla Eggert - A obra de Frida sempre foi considerada pelas feministas no mundo todo. Aos poucos, outros olhares foram considerando sua obra. Lembrando que o feminismo é a ação política de mulheres e de alguns homens para que sejam extintas as desigualdades de gênero, Frida engrossa

¹ André Muszkopf: é pesquisador na área de Teologias GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros), teoria queer e estudos de gênero e masculinidade. Graduado em Teologia, pela EST, é mestre em Teologia, também pela EST, com dissertação intitulada *Ministérios Ordenados e Teologia Gay - Retrospectiva e prospectiva, sobre a ordenação de pessoas homossexuais*, e doutor em Teologia no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação das Faculdades EST. É autor de *Uma brecha no armário - Propostas para uma teologia gay* (São Leopoldo: Sinodal, 2002) e organizador, juntamente com Marga J. Ströher e Wanda Deifelt, do livro *À flor da pele - Ensaio sobre gênero e corporeidade* (São Leopoldo: Sinodal, EST, CEBI, 2004). É, também, autor dos Cadernos IHU Idéias número 32, intitulado *À meia luz: a emergência de uma Teologia Gay - Seus dilemas e possibilidades*. (Nota IHU On-Line)

² Nancy Cardoso Pereira: graduada em Teologia e licenciatura em Filosofia, é mestre e doutora em Ciências da Religião. Atualmente, é professora no Curso de Teologia da Universidade Severino Sombra (RJ) e é membro do conselho editorial da *Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana*, além de assessora de formação da Comissão Pastoral da Terra. (Nota IHU On-Line)

“Ela vem dizer sobre sua experiência de dor num mundo micro, mas simultaneamente de todas as mulheres que vivem em dor, com dor”

essa ação política por meio das artes plásticas. Ela vem dizer sobre sua experiência de dor num mundo micro, mas simultaneamente de todas as mulheres que vivem em dor, com dor. Eu não diria reavaliar, mas dialogar com a obra dela é que nos moveu.

IHU On-Line - Como o livro nos convida a rever alguns conceitos sociais, políticos, feministas e religiosos?

Edla Eggert - Como? Desinstalando. Desinstalando do cômodo lugar que é fazer uma teologia desde sempre, para uma teologia do ainda não. Não pensada como lésbica, não pensada como dor em carne e osso de mulher, não pensada em pura paixão da carne, não pensada por meio da beleza das cores, dos cabelos cortados, da roupa que lembra o autóctone, da comida que tem gosto e cheiro de lugares inusitados, de céu e inferno simultaneamente.

IHU On-Line - Em que sentido Frida Kahlo nos ajuda a compreender a importância da mulher na sociedade?

Edla Eggert - No sentido de expor experiência, correr o risco de riscar e por meio do risco fazer o desenho, desenhando, fazer sua arte/vida. Autorizar-se. As mulheres estão a caminho de se autorizarem a serem o que desejarem.

IHU On-Line - Que relações são possíveis traçar entre a imagem de Frida Kahlo e a teologia feminista?

Edla Eggert - As relações possíveis são a ousadia de buscar por meio da narrativa (auto)biográfica um caminho de histórias de vida. No caso de Frida, seus auto-retratos colocaram em evidência temas relacionados com muitas facetas da vida das mulheres: amores, abortos, violências, o corpo em dor, comidas, lutas políticas, animais, vestidos, família, líderes políticos e religiosos, todos numa micro-política estética dançando em torno dela. Os quadros, quase todos num tamanho pequeno, parecem crescer em tamanho devido às temáticas retratadas. Também a teologia feminista realizada em pequenos grupos, desenvolvendo argumentos às vezes às margens, às vezes quase subsumida, tece outras possibilidades. Não a única, nem a melhor nem a pior simplesmente uma outra, de uma outra margem.

IHU On-Line - Qual é obra de Frida Kahlo, na sua opinião, que melhor representa a imagem da artista?

Edla Eggert - Frida é sempre uma reconstrução a cada olhar. É desintegração como diz ela mesma e o texto de Marcela Althaus-Reid.³ Frida é Frida e eu me calo!

LEIA MAIS...

>> Na edição especial realizada pela IHU On-Line sobre Frida Kahlo (*Frida Kahlo 1907-2007. Um olhar de teólogas e teólogos*. Edição número 227, de 09-07-2007), confira entrevistas com alguns participantes da obra organizada pela professora Edla Eggert. Acesse e faça download da edição completa em www.unisinos.br/ihu. Veja também:

* *A subjetividade e a realidade da mulher a partir da obra de Frida Kahlo*. Entrevista especial com Vanessa Macedo, publicada nas Notícias do Dia 20-08-2008;

³ Confira a entrevista que Marcela Althaus-Reid concedeu à IHU On-Line na edição especial sobre Frida Kahlo, intitulada *Frida Kahlo 1907-2007. Um olhar de teólogas e teólogos* (edição número 227, de 09-07-2007). O título da entrevista é “Uma estética libertadora”. (Nota da IHU On-Line)

Filme da Semana

O filme comentado nessa edição foi visto por algum/a colega do IHU e está em exibição nos cinemas de Porto Alegre, como o AeroGuion.

Mandela – A luta pela liberdade

Ficha técnica

Título Original: Goodbye Bafana

Diretor: Bille August

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 117 minutos

Ano de lançamento: (Alemanha / França / Bélgica / África do Sul / Itália / Inglaterra / Luxemburgo): 2007

Elenco: Joseph Fiennes (James Gregory), Dennis Haysbert (Nelson Mandela), Diane Kruger (Gloria Gregory), Shiloh Henderson (Brett Gregory), Patrick Lyster (Major Pieter Jordaan), Faith Ndukwana (Winnie Mandela)

Resumo: James Gregory (Joseph Fiennes) é um típico branco sul-africano, que enxerga os negros como seres inferiores, assim como a maioria da população branca que vivia na África do Sul sob o apartheid dos anos 60. Ele atua como carcereiro e espião do governo com a missão de repassar informações do grupo de Nelson Mandela (Dennis Haysbert) para o serviço de inteligência. No entanto, ambos criam uma forte amizade.

Mudança à margem da história

POR ANDRÉ DICK

Na semana seguinte em que, nos Estados Unidos, foi eleito o primeiro presidente negro de sua história, Barack Obama, parece ainda mais relevante tomar contato com o filme *Mandela – A luta pela liberdade*, sobre o grande líder africano que lutou durante quase toda sua vida contra o apartheid. Não só porque o filme, dirigido por Bille August, o mesmo do clássico *Pelle – O conquistador* e de obras importantes, a exemplo de *As melhores intenções* e *Os miseráveis*, tem uma qualidade singular, mas porque a história de luta contra o apartheid, que pregava a separação entre os brancos e negros, merece ser ainda contada com mais atenção. Não é de hoje que temas como esse são apagados por tabus, referentes, sobretudo, à história de negação de direitos fundamentais aos negros. A verdade é que o ser hu-

mano é capaz de muitas atrocidades, e o racismo, que surge para distinguir direitos, como se isso tivesse cabimento, é uma das que mais permanecem – e, na mesma proporção, é muitas vezes encoberta, por interesses políticos.

August selecionou com competência um livro de memórias escrito por James Gregory e Bob Graham, intitulado *My prisoner, my friend*. Gregory (no filme interpretado por Joseph Fiennes) foi carcereiro de Nelson Mandela (vivido por Dennis Haysbert) desde os tempos em que o líder estava preso na ilha de Robben e onde recebia as visitas vigiadas de sua esposa. Líder do Congresso Nacional Africano (CNA), Mandela era, então, visto como o maior terrorista do mundo, que, para ter seus direitos atendidos, vistos como ameaçadores à sociedade sul-africana, sobretudo a

branca, utilizaria, sem piedade, a violência. É esse carcereiro o condutor da narrativa do filme, um branco da África do Sul que, adotando as linhas do apartheid, acredita que aos negros está reservado um posto inferior nas relações humanas. No entanto, em razão de falar o dialeto xhosa, ele é selecionado para atuar como espião do governo, tendo como objetivo revelar todos os planos que partem do grupo de Mandela. É responsável, também, junto com um companheiro, por detectar o conteúdo político de cartas endereçadas aos prisioneiros, tendo de prestar contas ao Major Pieter Jordaan (Patrick Lyster). Mora com a esposa Gloria (Diane Kruger, em boa atuação), também extremamente racista, apenas interessada no crescimento profissional do marido, independente do trabalho a que ele se dedica, e um casal de filhos,

Natasha e Brent, com participação decisiva na história. É, inclusive, a partir do olhar da criança, que começa a transformação de Gregory, ao perceber a violência cometida e ao se lembrar de sua amizade com um garoto negro na infância, quando aprendeu, inclusive, uma determinada luta e recebeu um presente que guarda. Nessa mudança de Gregory, existe, sobretudo, a conclusão de que atitudes como as que o apartheid pregava são patéticas. Nesse caso, o silêncio da filha menor depois de presenciar uma agressão a uma mulher negra com um nenê aponta a direção de quão absurda é a intolerância racial. É exatamente essa filha que faz com que o carcereiro lembre momentos da infância.

O que Bille August consegue contar, em seu filme, com rara observação, é como a mudança não precisa necessariamente partir de uma corrente, visível, social, histórica, mas de uma única pessoa, a do carcereiro. A descrição, nesse caso, é basilar para o entendimento deste filme sobre Mandela. Ou seja, se o espectador espera grandes movimentações e conflitos, com cenas documentadas ou reproduzidas, com uma reprodução do que seria o movimento coordenado por Mandela e o que ele implicava na relação entre Estados Unidos e Rússia, ou sua caracterização como comunista, certamente sairá decepcionado. Se também espera uma visão de Mandela como um líder explosivo e capaz de agregar multidões, pregando um populismo de libertação, também sairá decepcionado. Não há nada de exatamente histórico no retrato dado, ou seja, não estamos diante de uma figura capaz de levar o espectador ao ápice da descoberta de valores, como se fosse um líder didático. Desse modo, o diretor empresta a Mandela um silêncio singular, sobretudo quando muitas vezes dá as costas ao carcereiro quando está preso numa cela ou na solitária. Ou mesmo quando entrega uma notícia de jornal sobre a prisão da mulher ao carcereiro, afirmando que não poderia, por lei, ter direito a nenhuma notícia externa. Esse distanciamento que Mandela se impõe dá o tom geral de sua personificação na narrativa. O que interessa a August é mostrar a subjetividade da

história, o que se passa em lugares em que a História não está sendo acontecendo de forma explícita.

A história subterrânea

Uma das cenas mais emocionantes do filme é certamente aquela em que Gregory, já tendo uma maior amizade com Mandela, resolve ler a “Carta da Liberdade” – vista pelos brancos como um manifesto comunista –, que pedia pela equiparação de direitos entre negros e brancos. A cena é filmada numa biblioteca escura. Como no filme todo, há uma predileção justamente pela tomada de decisão do personagem de maneira escondida, mas ainda assim histórica. É o que está à margem, para August, que justamente interessa, pois ela abre espaço também para a transformação, por mais ínfima que possa ser. Tanto que, em determinado momento, o personagem afirma que não deseja a rotina, mas fazer parte de uma mudança, mesmo que não tenha um papel relevante sobre ela. A própria postura de Mandela na prisão pende para o silêncio, mas não exatamente para a amargura – o que descosturaria o personagem. A noção de distância que Mandela impõe a Gregory e aos próprios companheiros – sem combatividade física ou verbal – acaba fazendo com que o personagem siga um rumo que possivelmente o espectador não espera.

Há, certamente, alguns problemas no processo narrativo de August. Em primeiro lugar, não existe uma maior relação entre os personagens principais, não pelo menos no que a metragem do filme permitiria. Do mesmo modo, as mulheres dos personagens centrais, Winnie Mandela (Faith Ndukwana) e Gloria Gregory (Diane Kruger), apesar das boas atuações, não têm a participação efetiva que poderiam. Outro detalhe: apesar da bela fotografia de Robert Fraisse, por muitas vezes os planos acabam dando a impressão de que a ação poderia ser melhor empregada, lembrando um telefilme. Isso porque Bille August, como cineasta, tem talento para fazer um trabalho mais apurado de montagem e movimentação da câmera, o que já provou em outros momentos.

Os atores que interpretam os personagens principais, por sua vez, estão

muito bem. Se Joseph Fiennes é um ator limitado (*Shakespeare apaixonado* mostra bem isso), ele converte a perda de certa dramaticidade com uma atuação extremamente contida e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, explosiva. Ele consegue apontar diferentes tons para seu personagem – há uma transformação muito bem conduzida quando ele está com a família, em casa, e quando está na prisão, precisando agir como punidor. Serve de contraponto para o ator Dennis Haysbert, que interpreta Mandela igualmente contido, mas com finalidade, pois August não quer liberar o personagem para um espaço em que o perderia, que seria do retórico, do discursivo, do revolucionário. Haysbert é um dos melhores atores surgidos recentemente no cinema de Hollywood, e prova da sua competência é o papel que desempenhou em *Longe do paraíso*, o de um jardineiro que se envolve com uma mulher branca (interpretada por Julianne Moore), o que causa um escândalo na sociedade conservadora dos Estados Unidos dos anos 1950 – a mesma que elegeu na semana passada Barack Obama. Ambos os personagens – Mandela e Gregory – parecem, ao longo do filme, atribuir ao movimento da infância a tentativa de mudança, pois a perda que cada um acaba sofrendo mostra que há algo além dessa perda – o regresso à infância. Essa imagem é bem construída sobretudo na última cena em que os personagens se encontram: não há mais espaço para a infância, mas sim para o sonho que ela proporciona de algum dia haver uma transformação.

Se a palavra “revolução” cabe no filme sobre Mandela, seria muito mais ligada a uma descrição – por isso tão importante. Em contraponto com a explosão, neste ano, das eleições americanas, o filme sobre o líder africano parece lembrar que, mais do que o movimento universal pela mudança, é o sonho e a descoberta particular que move qualquer transformação. E que a transformação se dá sempre não só pela figura histórica, em primeiro plano, mas pelos que a cercam e sonham com o mesmo que esta figura – que pode ser entendida não apenas como catalisadora de sentimentos alheios, mas também como o cumprimento e o símbolo de que não há espaço para divisões absurdas.

Invenção

Editoria de Poesia

Ricardo Pedrosa Alves

POR ANDRÉ DICK

O poeta Ricardo Pedrosa Alves nasceu em Governador Valadares (MG), em 1970. É graduado em Sociologia, pela Unicamp e, atualmente, faz mestrado em Teoria da Literatura, na UFPR (Universidade Federal do Paraná). Seu primeiro livro se intitula *Desencantos mínimos* (São Paulo: Iluminuras, 1996) e seu segundo, *Barato*, escrito em Curitiba entre 1996 e 2008, será lançado pela editora Medusa (PR). Também publicou poemas nas revistas *Monturo* (SP), *Inimigo Rumor* (RJ), *A Cigarra* (SP) e *Oroboro* (PR), e resenhas no *Diário Catarinense* e no *Correio Brasileiro*. Trabalhando com uma sonoridade e imagens inusitadas, uma das qualidades da poesia de Ricardo está em justamente lidar com a linguagem como algo a ser construído, reinventado, mesmo que para isso precise subverter a sintaxe e incorporar mensagens enigmáticas, muitas vezes sem sentido verossímil. É justamente uma espécie de “surrealismo da linguagem” – sem seguir preceitos do movimento surrealista – que faz com que a poesia de Ricardo seja tão especial no cenário atual da poesia brasileira.

Nos poemas de *Desencantos mínimos*, Ricardo alia uma expansão do verso e uma concentração de idéias, em poemas tanto curtos quanto mais longos. Mesmo uma observação que poderia ser comum – sobre os olhos –, em “Nós no escuro já pós brilhos”, mostra algo que parece revelar outro campo de linguagem: “de um modo que / quedasse sem / blandícia / suplicios / / stella by starlight / / deu-se em nós, / mais lume e / plena de alva. / / E lá: agora glórias / se nos afluam / diariamente? / / respostas com cinzas,

faíscas: / em persistência entretanto nos olhos: / melíflua medusa de solares: miles”. Ao mesmo tempo, há uma metalingüística, em “Sempre”: “você podem me abandonar na estrada / em alta velocidade, / palavras ? sempre que espelhos múltiplos / embaçados / é preciso recuperar um prazer / do espiralar um mundo de certezas / (antes que coalhem) / onde o futuro não seja cabide rotineiro / hoje”. Mas é na última estrofe desse poema que a metalingüagem é mesclada ao cotidiano e à linguagem do dia-a-dia: “a palavra qualquer chegada em casa / no desconhecido dessa busca à semelhança, / quando nau rumo do mal, / diz versos tipo nunca toquei beleza alguma” – como se o poeta inserisse uma fala na rotina trazida do poema, na expressão coloquial “tipo nunca toquei beleza alguma”.

Observação sobre o cotidiano, a arte e o universo feminino

Ricardo Pedrosa Alves transforma sensações comuns numa linguagem tão expansiva quanto controlada, delimitada. Suas imagens são bastante raras: “cavalo de febres / espirrando transparecendo explodindo / vidro da vida os pulmões” (em “Continuamos lindos escorpiões”); “no calor onde o vermelho explode na língua, / a minha enfim boca”; “daquilo que é grelo de brotação / do próprio peito / / alumbr / oscila / é o lume tanto quanto perfuma” (em “Agora fogo mordido”). Outro elemento é a descrição do feminino, de maneira extremamente original, em “Inevitável mais desejos”: “Vida de escandir ondas nos vincos

dos dedos / e ilíadas para a pele / Ser na berlinda entrepistas / de morenas taíças pitonissas: / o fúlgido agouro tatuado, cada luz / de palavra rompendo nada o osso, / caldos de mais-cores banhando / a pele-escorpião”. Ou no belo poema “Quando a luz perfurar teus olhos”: “Anel do escuro do silêncio. / / Comprimirás as têmporas pelas coxas. / / Nas pernas novelos se desfazendo serão / os últimos beijos da anêmona. / / Adeus do sal do leite do mar. / / Hoje irás a um outro lugar de todas as casas / azuis ou sóis e alvas. / / A eternidade lá vai. / / Na mão nódoa última do tempo sem tempo”. No poema “Álulas longe, de chofre nas costas”, Ricardo embaralha nomes relacionados sobretudo à música e à pintura, remetendo à própria sonoridade e imagética da sua construção: “agora um silêncio / repleto / hendrix / de jazz-gatilhos / repleto de jazzgatinhos – como bolhas de cage / que nada / nunca / e matisse até os quarenta seria desentendido / e picasso ah ser já sabido, vou”. Em seu novo livro, *Barato*, ainda inédito, Ricardo volta a trabalhar com a linguagem do cotidiano, desvirtuando-a, com a inserção de temas pedestres e cultos, numa mistura, digamos, entre alta e baixa cultura, com resultados corrosivos. É no poema “Suspeita”, de *Desencantos mínimos*, que ele faz uma síntese de sua poética: “– Alucinações são o elemento / elmo / do ouro que reveste a veia / que a luz da areia / é o a seguir, / vaga em breve, / e o devaneio?”. Nos poemas inéditos que enviou à IHU On-Line, Ricardo volta a investir numa poética de transformação.

MEIA HORA DE QUASE MORFOLOGIA

Aljava-palavras, céu de um azul-claras-dádivas, estrelário no dia: qual o tempo-da-patada sob a casca da página? estão dispostas assim: como elas escolhem sua mágica, isso, como o vôo vertigem delimita a gaivota, construo a árvore onde os pássaros já eram pousados, pois para escrever ando, ando como um camelo, no caminho vejo espelhos, cavalos cegos meus meio, ando, que meus passos dão quase um verso, p. ex., uma semente complexa dando frutas ou espectros, uma frase-reflexo, como 'o inconsciente seria uma metáfora se', e embora seja esta uma poesia temerosa, eu a temo mais, a temo.

Solidão que a tarde explode num deserto, me sento, espero a serpente esteja aqui perto (o vento de iodo do mar do mundo fumou um meu meio marlboro): só tenho a folha de papel como água, é a de vagas do mar a outra água e não sacia e ainda vicia a sede por sal; a tinta da bic não, é sagrada.

As coisas todas velozes, agora ditas com calma se espalmam (não mais ser rápido com todas as coisas lentas), a estrada na paisagem entrou no sono, sono do mundo, quando o mundo vai varado, varado de borboletas, as diletas das plantas rasteiras aqui na duna, locus amoenus.

Haveria aqui, quando viajo, o laranjal, a marijuana da infância, gomos de infância, golfo-gozo, abraço ácido mais as franjas penugens das cascas, lacerações nenhum mal. Em outras vias o que incendeia as veias, ameaça desmundo como colosso, duna quando viaja, esteja aqui perto para que eu veja seu caminho, eco, seguir-lhe os passos. Não nos alcance a canície, este é meu quase deserto, frisos, ramagem rala onde a poesia pode, se deita, do espaço espera espargirem a súcia negra, o círculo do círio apagar-se.

Forma obtida, areia, existe na senda do trajeto, cifra, mensagem, código de dromomaníacos, sombra nítida apalpo-a saponácea espuma (escuto-lhe o aroma): poema! , depois desmaio hídrico. As cavinhas (onde os corpos-covas na praia?) de areia de farinha, as ondas que não como as que conhecemos quicam nessa remargem, da praia voltam, as que lhes sucedem as encontram, dá-se um jorro, depois quiasma, as varzinhas desondeiam-nas, as ondas ainda revolvidíssimas na minha miopia.

PROUST SOB FIGUEIRAS

para adalberto müller

Cigarro, cigarras
sob folhas de figueiras

praça de estrelas lentas
e olhos de boi violetas sem
dentro, abraços

de fumaça
em amigos mortos

as cigarras frêmitos, folhas
farfalháveis sob o silêncio

reverente

– Posso paraíso tenebroso de estrelas,
sob as folhas de figueiras...

LES COQUILLAGES, JANAÍNA, SUAS FLORES, CINCO CORES

os dandelions (não):
branco de volutas de
zero a zero

ostra, pinhão: também imagens
(casas) fechadas não: violeta vulva venta
você sobre o mar de semicircunferências violen

sombras de amarelo
e marinhas: azul elo;
aqui o girassol está em casa:
(dentro se inflama
sob a casca, em seu ventre)

vermelha: a vogal preferida
da rimbaud vagau, no
litorâneo: vagas
de falhas: ela estala co
mo guitarra o
meu flama
estame

cores em viés sem prosa: r
evés: j
amais: a
poe: na
sia: ína

Destaques On-Line

Essa editoria veicula entrevistas que foram destaques nas *Notícias do Dia* do sítio do IHU. Apresentamos um resumo delas, que podem ser conferidas, na íntegra, na data correspondente.

Entrevistas especiais feitas pela IHU On-Line e disponíveis nas Notícias do Dia do sítio do IHU (www.unisinos.br/ihu) de 03-11-2008 a 08-11-2008.

O paradigma ergológico. O trabalho em constante reconstrução

Entrevista com Yves Schwartz

Confira nas Notícias do Dia 03-11-2008

Para Yves Schwartz, “toda atividade humana, todo tipo de trabalho no mundo, sempre comporta uma parte de retrabalhamento” e, por isso, é sempre difícil antecipar o que acontece no ambiente onde a atividade humana acontece, pois sempre estamos reconstruindo o mundo do trabalho.

A pegada ecológica brasileira

Entrevista com Lucas Gonçalves Pereira

Confira nas Notícias do Dia 04-11-2008

Logo a Terra não será mais capaz de produzir recursos como o petróleo, assim como também não será mais capaz de absorver os resíduos produzidos pelo ser humano.

O gaúcho tem fome? Tem sim senhor!

Entrevista com Marisa Formolo e Maísa Pedroso

Confira nas Notícias do Dia 05-11-2008

O grande problema do avanço da fome no Rio Grande do Sul se deve, atualmente, ao fato de que os recursos que deveriam ser utilizados para a solução do problema estão parados para conter o déficit orçamentário.

A crise financeira e o impacto ambiental

Entrevista com Ladislau Dowbor

Confira nas Notícias do Dia 06-11-2008

A virada que vive o mundo, em particular os Estados Unidos, suscita enormes esperanças em todo o planeta. “Há uma gigantesca esperança com a eleição do Obama”, constata Ladislau Dowbor.

A violência dos homens contra as mulheres

Entrevista com Eva Blay

Confira nas Notícias do Dia 07-11-2008

Para a socióloga, a polícia e a sociedade não estão preparadas para lidar com situações de violência contra a mulher.

Saberes que brotam da terra

Entrevista com Márcio Hoff

Confira nas Notícias do Dia 08-11-2008

O professor de Sociologia explica, nesta entrevista, a importância da disciplina no ensino regular. Ele conta também como criou o projeto Saberes que brotam da terra e o seu desenvolvimento numa escola urbana e outra localizada num assentamento de Charqueadas/RS.

Análise da Conjuntura

A Conjuntura da Semana está no ar. Confira no sítio do IHU - www.unisinos.br/ihu, em 05-11-2008.

A análise é elaborada, pelos colegas do Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores - CEPAT - com sede em Curitiba, PR, em fina sintonia com o IHU

acesse

www.unisinos.br/



INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS

IHU ON-LINE

Revista do Instituto Humanitas Unisinos

C.

IHU em Revista



INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS

IHU ON-LINE

Revista do Instituto Humanitas Unisinos

C.

IHU em Revista

Agenda da Semana

Confira os eventos dessa semana, realizados pelo IHU.
A programação completa dos eventos pode ser conferida no sítio do IHU (www.unisinos.br/ihu).

Dia 11-11-2008
<i>Sala de Leitura</i>
Nome da mesa: “Como pode alguém estar bem ao fazer o mal? O desejo perverso”
Participantes:
Prof. Dr. Mario Fleig (PPG Filosofia Unisinos e Psicanalista)
Profa. Dra. Anna Carolina Krebs Pereira Regner (PPG Filosofia Unisinos)
Prof. Dr. Adriano Naves de Brito (PPG Filosofia Unisinos)
Horário: 17h30 às 19h
Local: Sala 1G119 – Instituto Humanitas Unisinos – IHU
*Discussão em torno do livro de autoria de Mario Fleig, <i>O desejo perverso</i> (Porto Alegre, CMC Editora, 2008)
Dia 12-11-2008
Conversas sobre o Mundo do Trabalho e a Vida dos/das Trabalhadores/as: As políticas de trabalho, emprego e renda na região do Vale do Rio dos Sinos – Avaliação e Perspectivas
O trabalho e o desenvolvimento regional do Vale do Rio dos Sinos – Avaliação e Perspectivas
Horário: das 19h30min às 22h
Duração: 17h30min
Local: Sala 1G119 – Instituto Humanitas Unisinos – IHU
Dia 12-11-2008
<i>IHU Idéias</i>
De Zumbi a João Candido: uma história de lutas dos povos vítimas da diáspora
Prof. MS Jorge Euzébio Assumpção – Mestre em História
Horário: 17h30 às 19h
Local: Sala 1G119- Instituto Humanitas Unisinos – IHU
Dia 17-11-2008
<i>EAD 2 – Espaço de Espiritualidade I – ABRIR OS OLHOS</i>
Etapa 5: Olhar para Jesus
Nesta última etapa, iniciamos um caminho de conhecimento e amizade com Jesus. Os evangelhos nos abrirão os olhos à sua vida e proposta.
<ul style="list-style-type: none"> • O rosto humano de Deus: Jesus Cristo. • Conhecer Jesus no Evangelho. Leitura orante. • Como continuar.

PARTICIPE DOS NOVOS EVENTOS DO IHU
CONFIRA A PROGRAMAÇÃO EM
WWW.UNISINOS.BR/IHU

De Zumbi a João Cândido: uma luta de transformação social e cultural, a favor dos povos oprimidos

Mestre em História, Jorge Euzébio Assumpção estará no Instituto Humanitas Unisinos – IHU no próximo dia 13 para debater o tema

POR BRUNA QUADROS

“O resgate de figuras como Zumbi e João Cândido representa um estímulo à auto-estima dos despossuídos, assim como servem de exemplo para aqueles que ainda não despertaram para a luta de uma nova sociedade.” Esta é a definição do mestre em História Jorge Euzébio Assumpção, docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com relação ao papel dos líderes negros Zumbi dos Palmares e João Cândido para a sociedade brasileira. Ao conversar, por e-mail, com a redação da revista **IHU On-Line**, ele afirma que, desde a morte de Zumbi dos Palmares, a situação dos negros brasileiros modificou-se bastante. “Todavia, não podemos dizer que a situação dos afrodescendentes esteja satisfatória, achamos que muito ainda há para ser feito em relação aos membros vítimas da diáspora.” Assumpção destacou, ainda, que hoje em dia, os negros ainda encontram dificuldades para se inserir no mercado de trabalho e de ingressarem no ensino superior.

Jorge Euzébio Assumpção é mestre em História, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é professor no curso de Pós-Graduação da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) e professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Publicou, entre outros, *Os negros farroupilhas e o Massacre de Porongos* (Porto Alegre: Gráfica e Editora Relâmpago, 2006).

IHU On-Line - Quais as características que aproximam o pensamento do líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi, e do Almirante Negro, João Cândido?

Jorge Euzébio Assumpção - Em primeiro lugar, é necessário contextualizar os personagens. Zumbi viveu no século XVI, era um escravo, líder de um quilombo, onde lutou à margem da lei contra o sistema escravista. Seu principal objetivo era a liberdade, ou seja, deixar de ser escravo. Já João Cândido nasceu no século XIX, como homem livre, alistou-se na Marinha onde se tornou líder da Revolta da Chibata.¹ O que tem de comum

¹ **Revolta da Chibata:** eclodiu em 1910 na Baía de Guanabara. Na ocasião, dois mil marinheiros

entre ambos, além de serem negros? Foram líderes de movimentos que lutaram contra a opressão em momentos distintos da História. Zumbi teve seu reconhecimento há mais tempo, e João Cândido tardiamente começa a ser reconhecido, assim como Zumbi, não apenas como um “herói” negro, mas como uma personalidade nacional que lutou contra a opressão vivida por negros e brancos vítimas do sistema então vigente.

IHU On-Line - O que a luta destes dois homens significou para a história do Brasil e de que maneira ainda repercute nos dias atuais?

ros da Marinha se rebelaram contra a aplicação dos castigos físicos a eles impostos como punição. (Nota da **IHU On-Line**)

Jorge Euzébio Assumpção - Temos uma dificuldade acadêmica em colocar tais personagens como heróis dentro da academia, que ainda sofre de um preconceito racial e social muito grande. Sendo ambos afrodescendentes e lutando contra a ordem estabelecida pelas elites, as coisas se tornam mais difíceis ainda. Foi muito mais fácil em anos anteriores colocarmos negros colaboracionistas do sistema, como Henrique Dias,² que não lutou contra o sistema,

² **Henrique Dias:** negro libertado nascido em Pernambuco, o mestre-de-campo Henrique Dias participou com bravura dos 24 anos de guerra contra a invasão holandesa no século 17, sendo ferido oito vezes em combate. É venerado pelos militares brasileiros como um dos

do que destacarmos a luta daqueles que são, de fato, símbolos de todos os membros da diáspora e que não se sujeitaram ao despotismo das elites e remaram contra a maré. Quer dizer, ficaram ao lado de seus pares. O resgate de tais figuras representa um estímulo à auto-estima dos despossuídos, assim como servem de exemplo para aqueles que ainda não despertaram para a luta de uma nova sociedade.

IHU On-Line - Desde a morte de Zumbi, em 1695, o que mudou na luta pela libertação dos povos escravos do Brasil, uma vez que João Cândido passa a atuar com este propósito apenas em 1910, na Revolta da Chibata?

Jorge Euzébio Assumpção - Desde a morte de Zumbi dos Palmares, a situação dos negros brasileiros modificou-se bastante. Em que pese toda a crítica elaborada por setores do movimento negro quanto à abolição, essa conferiu ao negro o *status* de homem livre, embora não o tenha libertado do preconceito. Não podemos dizer que ainda continuamos escravos. Se assim fosse, João Cândido não teria as condições objetivas para liderar o movimento de 1910. O mesmo teve como objetivo o fim dos castigos físicos, o que na era escravista fazia parte do sistema. Todavia, não podemos dizer que a situação dos afrodescendentes esteja satisfatória, pois achamos que muito ainda há para ser feito em relação aos membros vítimas da diáspora.

IHU On-Line - Como o senhor avalia a contribuição do legado de Zumbi dos Palmares e de João Cândido para uma transformação social e cultural na sociedade brasileira que, hoje em dia, já não é mais vítima da escravidão?

Jorge Euzébio Assumpção - Ambos (Zumbi e João Cândido) são ícones, não só dos negros, mas também das populações sem posses, pois devemos lembrar que nos quilombos não existiam apenas negros, mas também índios e brancos pobres. Assim como a Revolta da Chibata não beneficiou apenas ne-

fundadores da Forças Armadas, por sua atuação nas duas batalhas de Guararapes. (Nota da IHU On-Line)

“Em que pese toda a crítica elaborada por setores do movimento negro quanto à abolição, essa conferiu ao negro o status de homem livre, embora não o tenha libertado do preconceito”

gros, mas também brancos que eram vítimas dos mesmos castigos. Todavia, devemos lembrar que além de Zumbi e João Cândido temos vários outros vultos históricos que não são nem sequer mencionados pela história, que privilegiava os vultos da elite em detrimento dos populares.

“Temos vários Zumbis, que ainda não mereceram um lugar na história tradicional”

A história que é contada nas escolas é elitista, onde os movimentos populares são esquecidos ou apenas citados. Todos conhecem a Inconfidência,³ que foi um movimento idealizado pelos poderosos da época e que não continha nenhuma proposta de cunho social, assim como seu mártir Tiradentes.⁴ Entretanto, o mesmo destaque não é dado para a Revolta dos Alfaiates,⁵ que, diferentemente, da anterior teve como protagonistas principais negros e mulatos e apresentava um caráter popular. Tendo quatro vítimas que não são referenciados em feriados nacionais, nem seus nomes são reverenciados (soldado Lucas Dantas do Amorim

Torres;⁶ aprendiz de alfaiate Manuel Faustino dos Santos Lira;⁷ soldado Luís Gonzaga das Virgens;⁸ e mestre alfaiate João de Deus Nascimento),⁹ o que os torna menos mártir do que Tiradentes? Será que é pelo fato de não serem brancos? Por esses e outros é que digo que não temos um Zumbi, temos vários Zumbis, que ainda não mereceram um lugar na história tradicional.

IHU On-Line - O que torna este Zumbi, líder da resistência negra ao regime escravo, referência para os brasileiros, principalmente os que ainda vivem em comunidades quilombolas e mantém viva a sua memória?

Jorge Euzébio Assumpção - Zumbi é uma referência nacional que, em um primeiro momento, lutou contra a escravidão, a opressão colonial, os desmandos do Império, aqueles que pretendiam estabelecer uma república com reformas populares, diferente do golpe militar desfechado pelo marechal e assim por diante. Ele representa um símbolo das comunidades remanescentes de quilombos, dos sem-terra, dos sem-tetos...

⁶ Lucas Dantas do Amorim Torres: foi um soldado e um participante da Conjuração Baiana que acabou sendo executado com enforcamento por ter ido contra o governo em 8 de novembro de 1799. (Nota da IHU On-Line)

⁷ Manuel Faustino dos Santos Lira (1975-1799): foi um revolucionário brasileiro. Em 1790, começou a participar de reuniões secretas, onde se discutiam idéias da Revolução Francesa e a aplicação delas no Brasil. Participou da Conjuração Baiana e foi executado por enforcamento, por ter sido considerado autor de panfletos anônimos que conclamavam a população a declarar a República Baiense. (Nota da IHU On-Line)

⁸ Luiz Gonzaga das Virgens (1761-1799): soldado baiano que foi um dos líderes da Conjuração Baiana. (Nota da IHU On-Line)

⁹ João de Deus Nascimento: foi um mestre alfaiate e um participante da conjuração baiana que acabou sendo executado com enforcamento por ter ido contra o governo em 8 de novembro de 1799. (Nota da IHU On-Line)

³ A Inconfidência Mineira: foi um dos mais importantes movimentos sociais da História do Brasil. Significou a luta do povo brasileiro pela liberdade, contra a opressão do governo português no período colonial. Ocorreu em Minas Gerais no ano de 1789, em pleno ciclo do ouro. (Nota da IHU On-Line)

⁴ Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes (1746-1792): foi um dentista, tropeiro, mineiro, comerciante, militar e ativista político carioca que atuou no Brasil colonial, mais especificamente nas capitânicas de Minas Gerais e Rio de Janeiro. No Brasil, é reconhecido como mártir da Inconfidência Mineira, patrono cívico e herói nacional. (Nota da IHU On-Line)

⁵ Conjuração Baiana, também denominada como Revolta dos Alfaiates (uma vez que seus líderes exerciam este ofício): foi um movimento de caráter emancipacionista, ocorrido no século XVIII, na Bahia. Diferentemente da Inconfidência Mineira (1789), se reveste de caráter popular. (Nota da IHU On-Line)

IHU On-Line - Qual é a sua visão sobre a liberdade de culto, religião e prática da cultura africana, principais objetivos de Zumbi, no Brasil de hoje, em relação ao período em que o país era colônia de Portugal? Além disso, como os grupos de diálogo inter-religioso se relacionam e recebem as religiões afro?

Jorge Euzébio Assumpção - Apesar de vivermos em uma democracia, estamos vivendo em uma era de intolerância religiosa. Em termos internacionais, temos uma intolerância em relação aos islâmicos, vítimas de preconceitos por parte ocidente, principalmente após os atentados das Torres Gêmeas. Devemos lembrar que uma grande parcela dos africanos são adeptos do islamismo, assim como em termos nacionais temos uma investida de intolerância em relação às religiões afro. Principalmente no Rio Grande do Sul, onde tivemos recentemente tentativas através da Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre de tentar, através de subterfúgios, restringir, ou melhor, impedir o culto as religiões afro-brasileiras. A medida foi barrada pela própria Câmara, após ter sido aprovado por unanimidade por todos os vereadores.

IHU On-Line - Depois das trajetórias de lutas de Zumbi e João Cândido, como ficou o papel do negro na sociedade brasileira? Qual a sua avaliação a respeito da colocação no mercado de trabalho e possibilidades de ingresso no ensino superior?

Jorge Euzébio Assumpção - Temos um longo caminho a percorrer ainda. Basta vermos quantos negros ocupam cargos de chefia, quantos freqüentam os bancos universitários, quantos professores negros, em nível universitário, temos no Rio Grande dos Sul, assim como alunos. Tais dados demonstram o difícil caminho ainda a ser trilhado pelos afro-brasileiros.

IHU On-Line - Barack Obama é negro e acaba de conquistar a presidência dos Estados Unidos. Qual é a sua opinião sobre o novo líder da Casa Branca e, mais do que isso, sobre um negro governando uma das maiores potências mundiais?

Jorge Euzébio Assumpção - Com a eleição de Obama, houve uma quebra de paradigma. É o resultado das lutas pelos direitos civis, de Malcolm,¹⁰ entre outros. Mas não podemos nos esquecer de que Obama, sempre que possível, se furtou ao debate racial e ressaltou o sonho estadunidense, de que tudo lá era possível. Creio ser importante a eleição de um não-branco nos EUA, mas não devemos esquecer que, negro ou não, ele representa uma nação imperialista que jamais se deteve para realizar seus interesses.

¹⁰ El Hajj Malik El Shabazz, mais conhecido como Malcolm X ou Malcolm Little: assassinado em 1965, foi um dos maiores defensores dos direitos dos negros nos Estados Unidos. Fundou a Organização para a Unidade Afro-Americana, de inspiração socialista. (Nota da IHU On-Line)

Conversando, conhecendo e qualificando as políticas de trabalho, emprego e renda do Vale do Rio dos Sinos

A coordenadora do Programa Trabalho, desenvolvido no Instituto Humanitas Unisinos – IHU, Marilene Maia, faz um panorama sobre o evento realizado ao longo do ano, que terá sua última edição no dia 11 de novembro

Há dois anos, as Conversas do Mundo do Trabalho e da Vida dos trabalhadores do Vale do Rio dos Sinos compõem um evento promovido pelo Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Em 2008, o propósito desta atividade, realizada mensalmente, foi oportunizar um espaço de diálogo, análise e proposição sobre as políticas de trabalho, emprego e renda. Para isso, foram utilizados os indicadores sociais e a realidade experimentada pelos trabalhadores, gestores, pesquisadores e estudantes da região do Vale do Rio dos Sinos.

Uma das inspirações dessa proposta, assim como da metodologia do evento, vem de Paulo Freire, quando refere: “Para mim, a realidade concreta é algo mais do que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida”.

Com isso, foram reunidos trabalhadores, estudantes, professores e lideranças para conhecer e analisar a realidade do trabalho da região, a partir de indicadores sociais, confrontados com a vida cotidiana construída pelas pessoas e organizações que fazem a história do Vale do Rio dos Sinos. Neste sentido, realizamos seis encontros desde o mês de abril. Como temas, discutimos a realidade do trabalho e dos trabalhadores do Vale do Rio dos Sinos, os Conselhos Municipais, a deliberação e o controle das políticas, a Economia solidária, a proteção social e previdenciária, as organizações dos trabalhadores e a qualificação profissional.

Também foram abordadas práticas governamentais e não-governamentais reveladoras das possibilidades e dos limites do mundo do trabalho e do não-trabalho na região, assim como os inúmeros desafios para avançarmos na construção de políticas realmente públicas para a afirmação e garantia do trabalho, como dimensão de criação, desenvolvimento e sustentação humana, social e ambiental.

No dia 11 de novembro, será realizado o último encontro do ano, no qual faremos o balanço do que foi vivido nas “Conversas” e iremos sistematizar uma pauta afirmadora das políticas de trabalho, emprego e renda na região.

Perfil Popular

Rachel Teresinha de Oliveira

POR BRUNA QUADROS

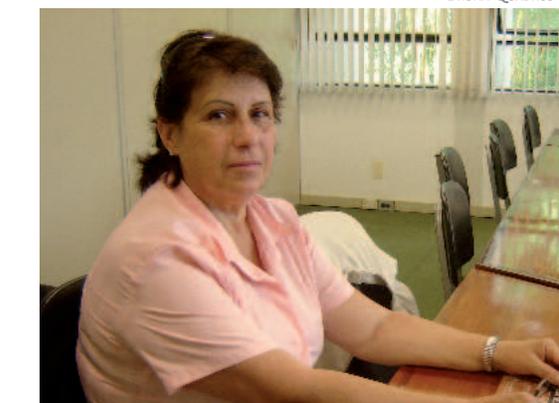
Nesta semana, você vai conhecer um pouco mais da trajetória de vida de Rachel Teresinha de Oliveira. Ela é uma das integrantes do grupo Mãos Unidas que, através de auto-gestão e cooperativismo, desenvolve um trabalho que exige muita dedicação, mas, ao mesmo tempo, tem um retorno muito gratificante: conseguir passar adiante o conhecimento. Criada pelos padrinhos – porque perdeu os pais quando ainda era jovem –, Rachel, hoje, é um pouco mãe dos seus pais adotivos, como forma de retribuição ao carinho que teve durante toda a vida. Na última semana, ela visitou a redação da revista IHU On-Line e destacou, entre outros aspectos, a sua visão sobre a política do país, que, segundo ela, peca por oferecer oportunidades de crescimento social e econômico apenas para uma parcela da população brasileira.

Com curso técnico em contabilidade, Rachel Teresinha de Oliveira já teve várias experiências profissionais: de um escritório contábil ao Banco Sul-brasileiro, atual Santander. Ela também já foi cabeleireira, massagista e cuidou de idosos. Há um ano, motivada pela sede de conhecer outros caminhos, ela passou a integrar o Grupo Mãos Dadas, em São Leopoldo, que trabalha nos princípios da Economia Solidária. “Minha parte dentro do grupo é a alimentação, faço tortas frias. Mas, com as oficinas, aprendi a fazer artesanato. A gente se integra em tudo.”

A motivação para este trabalho também está relacionada com o reconhecimento da importância de desenvolver um trabalho social. “Assim como eu posso servir e ajudar, também posso trazer outras pessoas para este trabalho.” Como uma das 13 integrantes do grupo, Rachel destaca que a

atividade é muito satisfatória também pelas trocas de aprendizado. “Durante as feiras, levamos o nosso trabalho e trazemos o dos outros.” Na visão de Rachel, este trabalho é muito valorizado pela atual administração de São Leopoldo. Por isso, ela é positiva, ao falar da política do país.

“Frente a algumas facilidades para pessoas de poucos recursos, acho que está muito bom. O nosso trabalho e projetos de Economia Solidária, depois que o atual prefeito, Ary Vanazzi, assumiu, teve mais apoio e incentivo, o que em outros governos a gente não via. Este lado social melhorou bastante.” Para ela, outras questões estruturais do Brasil devem ser mais bem



BRUNA QUADROS

“Durante as feiras, levamos o nosso trabalho e trazemos o dos outros”

tratados. “Se as pessoas tiverem mais oportunidade de chegar a um grau de instrução mais elevado, pode melhorar a situação. Não sou nada materialista. Não adianta criar um país cheio de recursos e de dinheiro só para alguns. Todos têm que ter oportunidades.”

A atividade no grupo Mãos Unidas, também fonte de renda informal, é o único trabalho de Rachel, além de cuidar dos pais. Antônio, que foi construtor, e Olívia, dona-de-casa, são, na verdade, padrinhos de Rachel, que, com um ano de idade, ficou órfã de mãe – Vandir foi vítima de câncer. Seu pai, o industrial Deolídio, morreu quando Rachel estava com 21 anos de idade. “Fui criada pelos meus padrinhos que

“Não adianta criar um país cheio de recursos e de dinheiro só para alguns. Todos têm que ter oportunidades”

até hoje estão comigo. Tive uma boa criação e fui sempre muito bem orientada. Hoje, ambos estão aposentados, e sou eu quem cuida deles, que têm quase 90 anos. Eu sou a mãe deles, agora.” Apesar de pouco, o convívio com o pai existia. “Jogava cartas com o meu pai, aos finais de semana”, lembra ela.

Rachel nasceu em São Leopoldo há 52 anos. Dos pais biológicos, tem outros cinco irmãos, além dos três “emprestados”, filhos dos seus padrinhos. Apesar da distância, há muita união. “Eu e meus irmãos nunca deixamos de nos ver. Sempre participamos um da vida do outro.” Na infância, vivida no bairro Rio Branco, em São Leopoldo, Rachel não gostava das brincadeiras de menina como, por exemplo, brincar de casinha. Ela conta que o seu divertimento era jogar futebol e estar entre os meninos. Os estudos também não eram o forte de Rachel, que afirma não ter sido uma boa aluna. “Dedicava-me somente aos assuntos que eu gostava como Biologia e Literatura”, revela.

Tudo o que aprendeu com os padrinhos, como princípios básicos de educação, disciplina, caráter e dignidade, Rachel ensina para os filhos Eduardo, de 25 anos, e Stênio, 19. Casada há 27 anos, ela destaca que ter uma família não fazia parte dos seus planos. “Mas isso veio com o tempo.” Seu esposo, Antônio, é caminhoneiro. Por causa da profissão, ele passa a maior parte do tempo fora. “Posso dizer que criei os meus filhos sozinha. Tive o apoio, mas em determinados momentos não pude contar com ele.” Mesmo assim, os filhos e a sua família são uma grande realização para Rachel.

Fé

Batizada e crismada na Igreja católica, Rachel admite não ser assídua à religião. “Tenho minha fé e crença em Deus, porque a pessoa precisa ter alguma coisa para se agarrar. Além disso, temos momentos de desorientação em que só outras pessoas não conseguem ajudar a resolver.”

PARTICIPE DOS EVENTOS DO IHU
CONFIRA A PROGRAMAÇÃO EM
WWW.UNISINOS.BR/IHU