

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas Sociais
Departamento de História

Monografia de Bacharelado

*CONSTRUINDO HISTÓRIA A PARTIR DA
LINGUAGEM EDUCACIONAL NA
PÓS MODERNIDADE*

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e sociais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em História.

Professor Orientador: Doutor Francisco de Assis Moura
Departamento de Educação

Maurício da Silva

Mariana
Agosto de 2003

Maurício da Silva

**Construindo História A partir da Linguagem Educacional
na Pós Modernidade**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e sociais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em História.

Professor Orientador: Doutor Francisco de Assis Moura
Departamento de Educação

**Departamento de História
Instituto de Ciências Humanas e sociais
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP**

Mariana - Agosto de 2003

Monografia de Bacharelado apresentada ao Departamento de Historia da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e sociais, tendo como avaliadores os professores:

Professor: *Dr. Francisco Moura de Assis* (Orientador)
Departamento de Educação
Professora: *Célia Maria Fernandes Nunes*
Departamento de Educação
Professora: *Helena Mollo*
Departamento de História

Agradecimentos

A Deus Pai (Abba) pela vida que me concede a cada momento.

A minha família, amigos e amigas que demonstraram o carinho e a confiança.

A Professora Doutora Ana Maria Rezende da Universidade Católica de Goiás.

Ao Professor Mestre. Rock da Universidade Católica de Goiás.

Ao aluno Alexandre José Bellezi da Universidade Católica de Goiás.

Ao Professor Doutor Francisco de Assis Moura, pela paciência e a eficaz orientação no decorrer desta pesquisa.

O meu sincero agradecimento aos professores que aceitaram a fazer a leitura desta pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto, à direção do Instituto Cultural de Ciências Humanas e Sociais, e, de modo especial, à Seção de Ensino e ao Colegiado do Departamento de História.

Sem
conhecer
a força das
palavras é impossível
conhecer os homens".
(Confúcio).

Índice

Agradecimentos.....	10
Introdução.....	13
CAPÍTULO I	
1. A comunicação humana.....	09
1.1Teoria autoritária da comunicação.....	11
1.2Teorias modernas sobre comunicação.....	14
1.3Teoria empírico-experimental.....	16
1.4Teoria dos efeitos limitados.....	16
1.5Teoria Funcionalista.....	17
1.6Teoria Crítica.....	19
1.7Teoria da recepção: o resgate do receptor.....	20
CAPÍTULO II	
2. A Linguagem no Pensamento Psicanalítico.....	24
2.1Consciente.....	24
2.2Inconsciente.....	24
2.3Pré-Consciente.....	25
2.4Resistência e repressão.....	25
2.4.1As estruturas dinâmicas da personalidade.....	26
2.4.2Mecanismos de defesa.....	27
2.4.3Negação.....	28
2.4.4Identificação.....	28
2.4.5A sexualidade e a libido.....	30
2.4.6As fases do desenvolvimento afetivo-sexual.....	31
2.4.7Perturbações do desenvolvimento afetivo-sexual.....	38
2.5 Simbologia infantil e reflexos na vida do adulto.....	40
2.5.1A formação de sintomas.....	42
2.5.2O complexo de Édipo e a formação do Sujeito.....	43
2.5.3Contribuições e aplicações da Psicanálise a educação.....	44
CAPÍTULO III	
3.1A Educação na Modernidade.....	48
3.2A crise dos fundamentos.....	53
3.3Em novo contexto, nova concepção de formação.....	55
3.4Alternativas à formação docente.....	56
CAPÍTULO IV	
4.1O caráter paradoxal da lição.....	60
4.2Da dificuldade da lição.....	61
4.3Da lição propriamente dita.....	67
4.4Dos conteúdos da lição.....	70
4.5Dos princípios pedagógicos da lição.....	72
CAPÍTULO V	
5.1Ensino e as Questões da Pós-modernidade.....	77
5.2Modernidade e Pós-Modernidade.....	80
Conclusão.....	85
Bibliografia.....	86

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa apresentamos uma visão da comunicação humana no seu aspecto social e uma visão básica do pensamento psicanalítico, ou seja, sua visão psicológica e sexual do indivíduo. Elucidamos também uma visão crítica da educação na modernidade e a concepção do seu caráter paradoxal da Lição na formação do indivíduo. Ao final enfocamos a formação docente e as questões da Pós-modernidade.

A dificuldade com a qual nos defrontamos é a de que quando se fala sobre comunicação na escola, a primeira imagem que vem à mente é a de um emissor separado, “despejando” mensagens num receptor isolado. Esta mesma imagem se repete de forma incisiva quando as pessoas ou grupo que se define como só emissor e outro que necessariamente é posto na condição de apenas receptor. O emissor é sempre considerado o dono absoluto da verdade e tem como missão depositar tal verdade num local onde ela não existia, isto é, num local vazio, no receptor. De certa forma tem sido um esquema de cunho autoritário que vem caracterizando as práticas educacionais.

O esquema autoritário traz consequências sérias para todos os níveis da existência humana. Na relação comunicativa entre professor e aluno, por exemplo, quem tem a verdade é sempre o professor e nunca o aluno. No esquema político oficial, o povo é um ambiente vazio onde devem ser depositadas as verdades que se encontram somente nas autoridades políticas. O povo não tem, desta forma, nada a contribuir. Outro exemplo disso está na organização religiosa: o líder (guru, padre, catequista,) é sempre o local onde se encerram as verdades divinas. Os súditos (receptores) só têm uma possibilidade: aceitar as verdades prontas do emissor.

Estes são apenas alguns exemplos de como o esquema autoritário prevalece até hoje.

Finalmente, se observar a prática do educador a partir da ótica da comunicação, pode-se cair no mesmo erro e levar o educador a ser o que ele não foi. Por isso é necessário encontrar um novo paradigma em termos de comunicação para se poder ver a prática docente de forma mais transparente. A tentativa para encontrar tal paradigma será a análise, nesta pesquisa, da Influência da comunicação Psicanalítica na Pós-modernidade sob a ótica teórica da recepção em comunicação. A partir disso, pretende-se mostrar que o receptor-excluído não é lugar vazio como comumente se concebe, mas um lugar de verdadeira construção de boa educação para o processo formativo da humanidade.

Capítulo 1

A COMUNICAÇÃO HUMANA

O ser humano sempre foi um grande mistério, principalmente para aqueles que se propuseram a estudá-lo com maior profundidade. Desta forma, se quisermos concentrar, num local apenas, tudo o que já se produziu a esse respeito, seria preciso reservar um espaço muito grande. São muitas as pesquisas realizadas sobre o tema em todas as áreas do conhecimento. Todas estas pesquisas tentaram contribuir ao máximo para que os seres humanos fossem cada vez mais transparentes aos seus próprios olhos. Os gregos foram um dos primeiros povos a arriscar uma viagem, através da filosofia, neste grande mundo obscuro que é o humano, que, foi definido por Aristóteles como *homo sapiens* e no decorrer dos séculos outras teorias o definiram *homo faber*, *homo ludens*, *homo religiosus* etc. Mas, a definição que se tornou a base para a compreensão de todas acima foi a de vê-lo como *homo loquens*, isto é, um ser que fala. A linguagem é o elemento primeiro do qual transcorre sua existência social, política, religiosa etc. e foi através destas características que, desde o início da humanidade, o ser humano confere sentido às coisas. Tal fenômeno fica bem claro quando se lê o livro do Gênesis (Cf. 2,19-20). Em um admirável estudo sobre o ser humano, o professor de Filosofia e Antropologia, o italiano Battista Mondin, recorre a Gusdorf, estudioso da linguagem, para afirmar o seguinte:

*"A invenção da linguagem é a primeira das grandes invenções, é a que contém em estado embrionário todas as outras, talvez menos sensacional que a domesticação do fogo, mas mais decisiva. A linguagem apresenta-se como a mais original das técnicas. Constitui-se numa disciplina original na manipulação das coisas e dos seres. Uma palavra é com frequência mais útil que em utensílio ou uma arma para a tomada de posse do real"*¹.

¹ Battista MONDIN. O homem, quem é ele?, p. 135.

A primeira tentativa de definir a linguagem foi a de que ela é um sistema de signos que torna possível a comunicação entre os homens . Até se poderia dizer, entre Deus e o ser humano: *No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. No princípio, ele estava com Deus. Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito {...}. E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós (Cf. Jo 1,1-3; 14a).*

Teorias sobre o ser humano vão definindo a sua essência, vão apontando elementos que são vitais para sua existência. A comunicação, como um fato decorrente da linguagem, torna-se, assim, um destes elementos. É desta forma que a comunicação tem sido sempre pesquisada e analisada, existindo, por isso, uma gama de teorias a seu respeito. Todo este volume é possível ser sintetizado, de forma generalizada, em duas vertentes, as quais definem a comunicação como:

Comunicação vertical e autoritária. É a comunicação que tem como princípio a divulgação, transmissão e imposição de mensagens a um determinado receptor.

Horizontal e dialógica. A comunicação aqui está calcada sobre a igualdade entre aquele que emite a mensagem (emissor) e aquele que recebe a mensagem (receptor), os quais buscam o conhecimento num constante diálogo sem sobreposição de um sobre o outro, chegando ao ponto de ambos serem ao mesmo tempo emissor e receptor.

No primeiro caso o que ocorre é a sobreposição do emissor sobre o receptor, interferindo na vida do ser humano. Já no segundo, ambos estão no mesmo "pé de igualdade", e a vida vai sendo promovida constantemente.

Quando se analisam as diversas teorias, desde os gregos até os dias atuais, depara-se com uma realidade assustadora; ou seja, a maioria delas justificou a

² Ibid.,p.127.

comunicação horizontal autoritária, separando radicalmente emissor e receptor, os quais, ontologicamente, são duas dimensões de uma mesma substância; além disso, aceitou passivamente o emissor como o único poço de onde se pode tirar todas as verdades em todas as dimensões da existência. Deste modo a comunicação como um elemento vital para o ser humano ficou prejudicado. Restamos então perguntar: onde está a origem desse antagonismo? Qual a finalidade desta separação? Como o emissor foi, no decorrer da história, se tornando um lugar de prepotência? Existe outra possibilidade de ver o processo da comunicação?

Neste capítulo se procura analisar a gênese desta dicotomia e como as principais teorias da comunicação foram sustentando isto. Por outro lado, no mesmo capítulo, tenta-se mostrar como a teoria da recepção resgata o receptor como um novo lugar para se repensar todo o processo da comunicação. Para realizar esta tarefa serão utilizadas teorias, desde os estudos de Aristóteles até as recentes pesquisas sobre o assunto. Aqui será simplesmente apontado como estas teorias conceberam a relação emissor /receptor no decorrer da história até os dias atuais.

1.1 TEORIA AUTORITÁRIA DA COMUNICAÇÃO

O processo da comunicação é, por natureza, um fenômeno dinâmico, isto é, ele se realiza num movimento complexo, em que diversos elementos se inter-relacionam. Estes elementos todos não podem ser separados, pois são, do ponto de vista ontológico, realidades da mesma substância. Porém se se quiser analisá-los com maior profundidade, tem-se que, necessariamente, paralisar a sua dinâmica, simbolizando-os em um esquema estático pela identificação de seus elementos

básicos, descrição de suas características e relações teóricas, mapeamento de seu desenvolvimento, apuração de suas condições , verificação de suas consequências³.

A primeira notícia que se tem a respeito da dissecação do processo da comunicação está na antiguidade. Aristóteles (384 a .C.) desenvolveu sabiamente o clássico esquema tricotômico da comunicação: 1) a pessoa que fala (emissor); 2) o discurso que pronuncia (mensagem); 3) a pessoa que escuta (receptor)⁴. Este esquema, apesar de o acréscimo de diversos outros elementos durante a história, continua sendo até hoje o básico e essencial para se poder falar do processo da comunicação. O modelo aristotélico resiste como o mais preciso e sintético. Nele estão realmente os elementos fundamentais, indispensáveis à formação do circuito⁵.

O problema que se costuma ver em Aristóteles é o de que ele não só separou os elementos do processo, como também determinou a partir deles a finalidade da comunicação. É justamente neste ponto que começa o drama. Para ele, o principal objetivo da comunicação consiste em levar o receptor, que está do outro lado, a aceitar a mensagem determinada pelo emissor. Aristóteles definiu o estudo da retórica (comunicação) como a procura de "todos os meios disponíveis de persuasão". Discutiu outros possíveis objetivos de quem fala, mas deixou nitidamente fixado que a meta principal da comunicação é a persuasão, a tentativa de levar outras pessoas a adotarem o ponto de vista de fala⁶. Esta idéia percorreu os séculos como o verdadeiro paradigma para se falar sobre comunicação. A comunicação se tornou, na verdade, uma realidade só do emissor. Junto com Dussel pode-se até afirmar que o receptor se tornou um não-ser. Numa passagem de sua "Filosofia de la Liberación" ele diz: O ser é, o não-ser não é, não ontologia erótica,

³ Roberto P. QUEIROZ E SILVA. Temas básicos em comunicação, p. 13 - 14.

⁴ Carlos Alberto RABAÇA & Gustavo BARBOSA. Dicionário de Comunicações, p. 109.

⁵ Luiz BELTRÃO. Fundamentos científicos da comunicação, p. 85.

⁶ David K. BERLO. O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática, p. 18.

deveria ser formulado: "o falo é, a castração não é"⁷. Da mesma forma se poderia acrescentar: "o emissor é, o receptor não é".

Partindo dessa premissa, só é possível haver comunicação se houver um emissor. O receptor se tornou um lugar vazio, apenas um lugar de depósito, nada mais do que isto, no entanto, sem ele a comunicação ocorre da mesma forma para o emissor. A única diferença é que não haveria um local para que a mensagem fosse depositada.

Um problema mais sério ainda é o fato de o emissor estar incorporando às pessoas e instituições que concentram uma certa quantidade de conhecimentos adquiridos por um motivo ou por outro (filósofos, professores, universidades, políticos, lideranças religiosas, etc). O receptor, ao contrário, foi identificado como sendo o ignorante. Desse grupo, os mais "castigados" tem sido as mulheres, as crianças, os pobres, os escravos que foram sempre considerados como não capazes de produzir significações.

Somente no final do século XVIII, a comunicação sofreria influências de outras teorias. A grande interferência no esquema clássico foi a psicologia das faculdades, que fez uma clara distinção entre a alma e mente.

O dualismo mente/alma era interpretado como base para dois objetivos de comunicação independentes. Um deles era de natureza intelectual ou cognitiva; o outro, emocional. Um tocava à mente, o outro à alma. Por esta teoria, um dos objetivos da comunicação era informativo um apelo à mente. O segundo era persuasivo - um apelo à alma, às emoções. O terceiro era o divertimento, e argumentava-se que poderíamos classificar as intenções do comunicador, e o material de apoio por ele usado, dentro destas categorias⁸.

⁷ Roberto S. GOIZUETA. Metodologia para refletir a partir do povo, p. 125.

⁸ Ibid., p. 19.

Torna-se claro, a partir da análise acima, que o processo de comunicação foi dividido em duas realidades, isto é, emissor. O emissor ficou sendo o ponto de partida do processo de comunicação e o receptor o ponto de chegada. Fica claro também que a persuasão é o elemento constante na história deste processo. A finalidade foi sempre obrigar um determinado receptor vazio a aceitar o já determinado e produzido pelo emissor. Nós nos comunicamos para influenciar com intenção⁹.

1.2 TEORIAS MODERNAS SOBRE COMUNICAÇÃO

Esta teoria foi desenvolvida entre as duas guerras mundiais, período marcado pela industrialização e o desenvolvimento dos meios de Comunicação Social de Massa. Ela foi uma tentativa de explicar o lugar dos MCS¹⁰ na sociedade, mais especificamente, de ser uma abordagem global aos *mass media*, indiferente à diversidade existente entre os vários meios e que responde sobretudo à interrogação: que efeito têm os *mass media* numa sociedade de massa?¹¹. Aqui é bom saber que por massa está sendo entendido um conjunto homogêneo de indivíduos que, enquanto seus membros, são essencialmente iguais, indiferenciáveis, mesmo que provinham de ambientes diferentes, heterogêneos, e de todos os grupos sociais. E além disso, a "massa" é composta por pessoas que não se conhece, que estão separadas umas das outras no espaço e que têm poucas ou nenhuma ação ou uma influência recíproca¹².

⁹ Ibid., p. 22.

¹⁰ Meios de Comunicação Social.

¹¹ Mauro, WOLF. Teorias da comunicação, p. 18.

¹² Ibid., p. 20-21.

O modelo hipodérmico de comunicação tem o aspecto da psicologia behaviorista¹³. Ligada estreitamente aos receios suscitados pela 'arte de influenciar as massas' (Schonemann, 1924), a teoria hipodérmica - *bullet theory* - defendia, portanto, uma relação direta entre exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é 'apanhada' pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, levada a agir¹⁴.

Segundo a teoria hipodérmica, cada indivíduo é um átomo isolado que reage isoladamente às ordens e às sugestões dos meios de comunicação de massa monopolizados¹⁵.

Durante o auge da teoria hipodérmica construiu-se um novo esquema para o estudo do processo da comunicação. Para uma forma adequada de descrever um ato de comunicação é responder às seguintes questões: QUEM diz O QUE, em que CANAL e a QUEM, com que EFEITOS. Este esquema consistiu na superação da teoria hipodérmica e durante muito tempo permaneceu como uma verdadeira teoria da comunicação. Porém, permanecia a mesma constante aristotélica, isto é, como afirma Lasswell: esses processos são estritamente assimétricos, com um emissor ativo que produz o estímulo e uma massa passiva de destinatários que, ao ser "atingida" pelo estímulo, reage¹⁶. Mauro Wolf diz mais: A fórmula que se desenvolveu a partir da tradição de pesquisa típica da teoria hipodérmica salienta de fato - mas torna também implícito - um pressuposto muito sólido que a *bullet theory*, pelo contrário, afirma explicitamente do comunicador e os efeitos recaiam exclusivamente sobre o público¹⁷.

¹³ Psicologia que se baseia no esquema estímulo/resposta. É uma doutrina do conhecimento originada na Fisiologia animal em 1913 e cuja tese central é que, em todos os organismos vivos, a cada estímulo exterior corresponderia uma resposta determinada. Para maiores informações Cf. VV. AA. . Dicionário de Comunicação. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1975 p 42.

¹⁴ Mauro EOLF, O., cit., p. 23.

¹⁵ Ibid., p. 22.

¹⁶ Ibid., p. 25.

¹⁷ Ibid., p.25.

1.3 TEORIA EMPÍRICO-EXPERIMENTAL

A abordagem empírico-experimental desenvolveu-se nos anos quarenta do século XX. Ela consiste primeiramente numa revisão do processo de comunicação como relação mecanicista e imediata entre estímulo e resposta. Ela é uma rejeição explícita da teoria hipodérmica. Os efeitos não são mais mecânicos, imediatos e nunca idênticos para todos os indivíduos. Os efeitos são, pelo contrário, variáveis de indivíduo para indivíduo, devido às particularidades específicas¹⁸.

As características principais desta teoria consistem em: 1) Estudo das características do destinatário que intervêm na obtenção do efeito; 2) Pesquisa sobre a organização das mensagens com finalidade persuasiva.

A partir dessa divisão não é preciso ir muito longe se concluir que também nesta teoria a iniciativa da comunicação está no emissor. O receptor é um elemento passivo, que aceita a mensagem determinada pelo emissor.

1.4 TEORIA DOS EFEITOS LIMITADOS

Esta teoria nasceu na década de 1940 paralelamente com a pesquisa experimental. O seu objetivo foi o de averiguar a capacidade que os *mass media* têm para influenciar o público.

Diferentemente das anteriores, esta teoria fala em influenciar e não em manipular (hipodérmica) em persuadir (psicológica experimental). Além disso, não está como as anteriores, somente aos *mass media*, mas a todas as influências gerais que perpassam nas relações comunitárias, e de que a influência das comunicações de massa é só um componente, uma parte¹⁹.

¹⁸ Ibid., p.29.

¹⁹ Ibid., p. 40.

A questão central desta teoria está no fato de associar os processos da comunicação de massa às características do contexto social onde esses processos se realizam.

A teoria dos efeitos limitados está dividida em duas correntes:

Refere-se aos estudos da composição diferenciada do público e dos seus modelos de consumo de comunicação de massa. O objetivo era saber o tipo de consumo que o público fazia das comunicações de massa;

Pesquisou sobre a mediação social que caracterizava esse consumo. A perspectiva era conhecer o contexto social onde a mensagem estava sendo emitida, pois os efeitos provocados pelos meios de comunicação de massa dependem das forças sociais que predominam num determinado período ou lugar geográfico.

Como se pode perceber, nesta teoria se reconhece um pouco a capacidade do receptor, porém toda a estrutura está voltada para a sobreposição do emissor ao receptor, também com finalidade persuasiva. Todo o interesse não está voltado para o receptor, mas o próprio produtor, isto é, o emissor.

1.5 TEORIA FUNCIONALISTA

A Teoria Funcionalista tem como objetivo primordial analisar globalmente os Meios de Comunicação de Massa, no seu conjunto. Agora não se procura tratar dos efeitos, como as teorias anteriores, mas das funções exercidas pela comunicação de massa na sociedade. A teoria sociológica do estrutural-funcionalismo salienta a ação social (e não o comportamento) na sua adesão aos modelos de valores interiorizados e institucionalizados²⁰.

Um ensaio apresentado por Wright deixa bem claro o que vem a ser o modelo funcionalista:

O objetivo é articular, normalmente; as funções e as disfunções latentes e manifestas das transmissões jornalísticas informativas culturais de entretenimento respeitantes à sociedade aos grupos ao indivíduo ao sistema cultural²¹

Constata-se, neste diagrama, quatro tipos de fenômenos comunicativos diferentes: 1) a existência do sistema global dos *mass media* numa sociedade; 2) diversos modelos específicos de comunicação ligados a cada meio de comunicação particular; 3) as instituições em que os *mass media* atuam; 4) consequências das atividades comunicação dos *mass media*.

Em relação à sociedade, a difusão da informação desempenha duas funções: perante ameaças e perigos imprevistos, oferece a possibilidade de alterar os cidadãos; fornece os instrumentos para se executar certas atividades quotidianas, institucionalizadas na sociedade, como, por exemplo, as trocas econômicas, etc.

Em relação ao indivíduo, e no que diz respeito à 'mera existência' dos meios de comunicação de massa, ou seja, independentemente da sua ordem institucional e organizativa, são indicadas três outras funções: a) atribuição de posição social e de prestígio às pessoas e aos grupos que são objeto de atenção por parte dos *mass media*; b) o reforço do prestígio daqueles que se identificam com a necessidade, e o valor socialmente difundido, de serem cidadãos bem informados; c) o reforço das normas sociais, isto é, uma função de caráter ético²².

Existem ainda outras funções dos *mass media*. O importante é saber que o efeito da comunicação de massa se torna eficaz se o receptor lhe atribuir eficácia, ou se dará importância às mensagens das comunicações de massa se não se considera os critérios de experiências e os contextos situacionais do público. As

²⁰ Ibid.,p. 55.

²¹ Ibid,p.57.

²² Ibid,p.58.

mensagens são captadas, interpretadas e adaptadas ao contexto subjetivo das experiências, conhecimentos e motivações.

O receptor é também iniciador, quer no sentido de originar mensagens de retorno, quer no sentido de pôr em prática processos de interpretação com um certo grau de autonomia. O receptor age sobre a informação que está à sua disposição e utiliza-a. Segundo este ponto de vista, embora o destinatário continue a ser desprovido de um papel autônomo e simétrico ao do destinador, no processo de transmissão, transforma-se, porém, em sujeito comunicativo a título interior. No processo da comunicação, tanto emissor como o receptor são parceiros ativos²³. Porém, a primazia ainda continua do emissor, pois este eleva o receptor com a finalidade de se tornar mais fácil a persuasão. Na verdade o receptor está, aqui, repetindo a estrutura do emissor, pois ele é uma função do sistema.

1.6 TEORIA CRÍTICA

A Teoria Crítica nasceu com o grupo de investigadores que frequentou o Instituto *fur Sozialforschung*, de Franckfurt. O seu objetivo é dificultar o comportamento crítico nos confrontos com as ciências e a cultura com a proposta política de uma reorganização racional da sociedade, de modo a superar a crise da razão²⁴. A teoria quer, por um lado, ser construção analítica dos fenômenos que investiga, e, por outro, ter a capacidade de atribuir esses fenômenos às forças sociais que os provocam. O seu ponto de partida é a análise do sistema de mercado: desemprego, crises econômicas etc.

²³ Ibid.,p. 61-62.

²⁴ Ibid.,p. 71.

A indústria cultural²⁵ tudo quanto ela comunica, foi organizado por ela própria com o objetivo de seduzir os espectadores em aspectos psicológicos, simultaneamente. Com efeito, a mensagem oculta pode ser mais importante do que a que se vê; já aquela escapará ao controle da consciência, não será impedida pelas resistências psicológicas aos consumos e penetrará provavelmente no cérebro dos espectadores²⁶.

1.7 TEORIA DA RECEPÇÃO: O RESGATE DO RECEPTOR

Como se pode perceber acima, que, por um lado, o processo da comunicação sempre foi analisado a partir de um ponto de vista, dos interesses do emissor e, por outro lado, a comunicação foi, por um bom tempo, liderada por um núcleo, ou seja, o cinema, a televisão, o rádio e a imprensa escrita. A iniciativa da comunicação esteve sempre do lado destes, considerados únicos emissores. A partir de 1980, porém, vem se dando prioridade aos estudos da relação entre veículos de comunicação e receptor. Apesar de já vir sendo considerado há muito tempo, agora, quer se aprofundar o conhecimento do receptor, não como um elemento isolado, mas como um eixo importantíssimo do processo da comunicação.

Todas as teorias que foram analisadas acima que orientaram a reflexão em comunicação até os anos recentes, são ainda adotadas pela maioria dos teóricos da comunicação e deixam ênfase absoluta direta ou indiretamente no emissor. O funcionalismo norte-americano, por exemplo, que tem como principal elemento o privilégio do ângulo psicossocial no estudo do comportamento como critério fundamental de identificação e de estímulo às tendências do consumo²⁷, para controlar socialmente a massa, não trabalha diretamente com a massa, mas com os

²⁵ Termo que substituí o de cultura de massa.

²⁶ Mauro WOLF, O. Cit. p. 78.

indivíduos, procurando saber suas carências, desejos, e necessidades. Desta forma o sujeito da comunicação é o indivíduo, mas reificado enquanto peça de um sistema; no nível teórico, o sujeito da comunicação é a própria ordem do sistema social funcionando, porque indivíduos, idéias, opiniões e instituições são funções mantenedoras do sistema, constituindo um princípio maior que ultrapassa os sujeitos empíricos²⁸.

A partir dos anos 1960, outros pesquisadores latino-americanos se debruçaram sobre a questão do subdesenvolvimento. Formulou-se a teoria da dependência, que é a relação de dependência dos países subdesenvolvidos aos países desenvolvidos. Isto se dava, segundo os pesquisadores, em termos de tecnologia da produção, da cultura, do saber, da linguagem e dos estilos de concepção de vida pessoal e social, sendo os meios de comunicação os agentes deste processo. Assim, tinha-se como objetivo resgatar o receptor dessa reificação forçada pelo sistema: Os meios de comunicação, em especial, tinham que ser desnudados na cooperação estabelecida com os interesses do Estado, no envolvimento com capitais estrangeiros e no processo alienante e devastador que exerciam sobre a cultura²⁹. Porém; o sujeito que era de fato buscado era o Estado capitalista, com o objetivo de combatê-lo. Na prática, a busca do receptor enquanto sujeito não passou de mera aparência.

Como crítica a este modelo, aparece o Frankfurtiano afirmado que a dominação não era apenas linear e direta entre formações capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas, mas que a dominação estava no interior do próprio processo capitalista, ou seja, a dominação económica. A racionalidade do capitalismo industrial do início do século deslocara para o mercado o eixo explicativo

²⁷ VV. AA. . Sujeito, o lado oculto do receptor, p. 17.

²⁸ Ibid., p. 18.

²⁹ Ibid., p. 19.

de manutenção do sistema; a era nesse eixo de comunicação, cultura e poder interagiam. Nele o receptor se encontrava reificado por completo .

Todas estas teorias deslocam o sujeito para a estrutura por isso a grande preocupação em compreendê-las. O indivíduo ficou de lado. Assim, entre indivíduo e sociedades, sujeito e objeto, teoria e prática, começam a surgir rupturas e crises desta conseqüente busca de alternativas³¹. Passa-se, desde então, a centrar fogo na rearticulação do lugar da comunicação no que diz respeito à dinâmica emissor/receptor.

Com o advento da pós-modernidade no século XX, a modernidade, baseada na razão iluminista, na qual o que reinava eram as teorias generalizantes, tais como o marxismo e a psicanálise freudiana, foi sendo deixada de lado a partir das novas perspectivas dos pensadores contemporâneos: Touraine, que trabalha os movimentos sociais como formas mediadoras do descobrimento do ser humano, como ator social; Maffesoli destaca o lugar das novas tribos urbanas na definição do tempo presente; Bourdieu que pesquisa como as desigualdades sociais se produzem na Cultura; Deleuze que coloca a Filosofia na costura dos fragmentos que fazem da diferença a linguagem do ser humano moderno; e outros³². Estes vêm trazer importantes contribuições para as novas pesquisas em comunicação: 1) há uma grande atenção voltada para o mundo cotidiano das pessoas e dos grupos sociais; 2) a fragmentação da vida social e individual são suas perspectivas; 3) buscam captar as contradições, desigualdades e diferenças sociais, presentes, como razões básicas de um novo tipo de discurso e de uma nova linguagem que estão sendo produzidos; 4) pesquisam os condicionamentos da relação do sujeito com o mundo moderno, admitindo nessa busca a interdisciplinariedade como

³⁰ Ibid., p. 20.

³¹ Ibid., p. 22.

³² Estas e outras teorias estão localizadas no livro: VV. AA. Sujeito, o lado oculto do receptor, p. 24.

caminho. Estas teorias buscam enfim, uma forma de convivência entre o social e o individual.

Outra perspectiva refere-se aos estudos a partir de Marx, em que se procurou retomar o estudo de como se negocia o poder nas modernas sociedades. Gramsci enfatiza a importância desta negociação referente à dialética cultura/ideologia, na qual a cultura é resgatada como lugar de negociação do poder.

Quanto às comunicações, chama atenção a busca dos condicionantes do sujeito, das mediações que ultrapassam a noção de um determinismo entre emissor e receptor, ou sujeito e objeto.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM DO PENSAMENTO PSICANALÍTICO

Pode-se afirmar que a agressão, ou seja, a violência é sempre uma consequência da frustração. É algo que o indivíduo não conseguiu realizar na sua vida. Com isso pode causar grande dano na realização pessoal.

Na concepção de Freud classifica-se em Situação Frustrante, Estado de Frustração, Reação á Frustração: com algumas reações principais, agressão, repressão, fixação e aumento ou diminuição da força de reação.

A educação pode ser classificada em três pontos principais: a educação como realidade social, vista em termos de uma rede de problemas políticos, econômicos, filosóficos, históricos técnicos e demográficos; (b) educação como produto final de um processo; (c) educação como um tipo de comportamento mediante o qual um indivíduo ou um grupo influi um ou mais indivíduos.

2.1 CONSCIENTE

O consciente é uma pequena parte da mente. Inclui tudo que estamos cientes num dado momento. Embora Freud estivesse interessado nos mecanismos da consciência, seu interesse era muito maior com relação às áreas da consciência menos expostas e exploradas que ele dominava pré-conciente e inconsciente.

2.2 Inconsciente

Para Freud o Inconsciente é a conexão entre todos os eventos mentais. Quando um pensamento ou sentimento parece não estar relacionando aos

pensamentos e sentimentos que o precedem, as conexões estão no inconsciente. Uma vez que estes elos inconscientes são descobertos, que nunca foram conscientes e que não são acessíveis à consciência. Há também material que foi excluído da consciência, reprimido ou censurado. Este material não é esquecido ou perdido, só é vedada a sua lembrança. Há uma vivacidade e um imedianismo no material inconsciente. Memórias muito antigas quando liberadas à consciência, não perderam nada de sua força emocional.

2.3 Pré-consciente

É uma parte do inconsciente, mas uma parte que pode tornar-se consciente com facilidade. As porções da memória que são acessíveis fazem parte do pré-consciente, ele é como uma vasta área de posse das lembranças de que a consciência precisa para desempenhar suas funções.

2.4 Resistência e repressão

Resistência é o nome dado à força que impede, por exemplo, um evento traumático de vir à consciência. Esta protege o indivíduo da dor e do sofrimento que seriam trazidos junto com o conhecimento deste evento traumático.

Repressão é o nome dado às forças que se imobilizam para que o indivíduo não seja ferido em seus ideais éticos e estéticos, que tira da consciência a percepção de conhecimento cuja dor o indivíduo não poderia suportar.

A descoberta destas forças marca a ultrapassagem de um modelo estático para um modelo dinâmico de jogo de forças e marca também a introdução do conceito de mecanismo de defesa.

2.4.1 As estruturas dinâmicas da personalidade

Por volta de 1920, os conceitos tópicos de consciente e inconsciente dão lugar a três constructos psicanalíticos que constituirão o modelo da estruturação da personalidade: ID, EGO, SUPEREGO.

O ID é o reservatório de energia do indivíduo. É constituído pelo conjunto das pulsões que motivam as relações do indivíduo com mundo.

São características do ID: é o responsável pelo processo primário; funciona pelo princípio do prazer, buscando a satisfação imediata das necessidades; inexistente o princípio da não-contradição, todas as coisas são possíveis ao nível do ID; é atemporal; funciona pela produção de imagens; funciona basicamente pelos processos de condensação e deslocamento, processos básicos do inconsciente; é estruturalmente inconsciente.

O EGO surge como instância que diferencia a partir do ID, servindo de intermediário entre o desejo e a realidade. O ego funciona pelo princípio da realidade e pelos processos secundários.

São características do EGO: dá juízo de realidade, funcionando pelo processo secundário; é o intermediário entre os processos internos (Id e Superego) e a relação destes com a realidade; é o setor mais organizado e atual da personalidade; domina a capacidade de síntese; domina o esquema corporal instrumental; organiza a simbolização; sendo uma instância adaptativa, é o responsável pela detecção dos perigos reais e psicológicos que ameaçam a integridade do indivíduo (sede da angústia).

O Superego é o responsável pela estruturação inteirna dos valores morais, ou seja, pela internalização das normas referentes ao que é moralmente proibido e o que é valorizado deve ser ativamente buscado.

As relações entre as três estruturas se dão da seguinte forma: a meta fundamental da psiquê é manter e recuperar, quando perdido, um nível de equilíbrio dinâmico que maximiza o prazer e minimiza o desprazer. A energia que é usada para acionar o sistema nasce do ID, que é de natureza primitiva, instintiva. O EGO, emergindo do ID, existe para lidar realisticamente com as pulsões básicas do ID e também age como mediador entre as forças que operam no ID e no SUPEREGO e as exigências da realidade externa. O SUPEREGO, emergindo do EGO, atua como um freio moral ou força contrária aos interesses práticos do EGO. Ele fixa uma série de normas que definem e limitam a flexibilidade deste último. O ID é inteiramente inconsciente, o EGO e o SUPEREGO o são em parte. Grande parte do EGO e do SUPEREGO pode permanecer inconsciente e é normalmente inconsciente. Isto é, a pessoa nada sabe dos conteúdos dos mesmos e é necessário despender esforços para torná-los conscientes. O propósito da psicanálise é, na verdade, fornecer o EGO, fazê-lo mais independente do SUPEREGO, ampliar seu campo de percepção e expandir sua organização, de maneira a poder assenhorar-se de novas partes do ID.

2.4.2 MECANISMOS DE DEFESA

"A repressão costuma ser citada como um mecanismo de defesa, uma vez que serve para proteger ou defender o eu da conscientização das coisas indesejáveis (...)". O conceito de mecanismo de defesa é uma das mais duradouras contribuições à Psicologia contemporânea, feita pelos psicanalistas mais velhos, segundo o autor Albert Harrison.

Os mecanismos de defesa nos são muito úteis à medida que, entre outras coisas, nos permitem "viver em uma sociedade super povoada, em que a expressão

de certos impulsos poderia redundar em desastre". Porém, o uso contínuo dos mecanismos de defesa impede possibilidades reais de enfrentamento das condições desagradáveis." Os mecanismos de defesa agem ao nível do inconsciente". Por isso é mais fácil perceber o funcionamento desses mecanismos nos outros do que no eu.

2.4.3 NEGAÇÃO

"A negação envolve a recusa em reconhecer condições desagradáveis e imaginar no lugar dessas, condições mais felizes". Por exemplo, pessoas que descobrem estar com uma doença fatal tendem a acreditar que foram vítimas de um erro de diagnóstico, que são casos de exceções e vão se curar milagrosamente, ou ainda, que a medicina descobrirá a cura a tempo de evitar sua morte.

2.4.4 IDENTIFICAÇÃO

"A identificação, usualmente, relaciona-se com o processo geral de assumir atributos de outrem. Este processo constitui uma parte importante da socialização. Mas quando a pessoa adota os atributos de outrem porque são mais aceitáveis, em seu juízo, do que os que lhe são próprios, podemos dizer que a identificação está sendo usada como mecanismo de defesa". Veja o exemplo apresentado por Albert Harrison: num restaurante vi um homem de 50 anos empregado como ajudante de garçom. Seu porte e modo de proceder não refletiam o deslocamento que se poderia esperar em alguém que, nessa fase da vida, ainda tinha de lavar pratos e recolher as sobras deixadas por cima de um balcão.(...) eram antes, gestos de alguém que, estivesse servindo cabeças coroadas na Europa".

A identificação com o agressor é um caso especial de identificação enquanto mecanismo de defesa, "na qual a pessoa assume os atributos de alguém capaz de

infligir danos". Esse comportamento pode ser interpretado como uma inversão de papéis entre o agressor viril e o agredido débil e haveria aí portanto, "o desequilíbrio de forças ". ou talvez, esse estado comportamental do agredido, faria com que o agressor acreditasse que ele estaria acima de qualquer censura e conseqüentemente enfraqueceria nos argumentos par a agressão.

Projeção: "A projeção implica em atribuir a outro os nossos próprios atributos indesejáveis".

Exemplo: uma pessoa pode desenvolver ódio por seu supervisor muito exigente e querer ver ele despedido em seu lugar, evitando antes o reconhecimento de seus impulsos rancorosos.

Racionalização:

"Uma desculpa inconsciente engendrada para qualquer manifestação de incompetência , inadequação ou fracasso moral".

Um exemplo de racionalização é a historia da raposa e as uvas (Esopo-700 a.C) na qual "a raposa queria algumas uvas apetitosas , mas não era capaz de alcançá-las". Enquanto ela comenta; elas provavelmente estão azedas". Assim a raposa tornou o insucesso insignificante. Mas há a racionalização envolvendo uma acentuação positiva; "Uma boa coisa ligada á perda de um emprego, é permitir-nos dormir até mais tarde pela manhã".

Na maioria das vezes, as racionalizações são, de fato, justificações. Um exemplo disso é o discurso dos delinquentes juvenis que sempre tentam negar sua culpa e justificar seus delitos:

Fiz isso porque estou sofrendo pressões e sou vítima. Roubei porque tem gente que tem muito e gente que não tem o necessário. Quis dar um trato no malandro para ele ver que quem manda aqui é só gente da área. "Sei que não devia roubar esse dinheiro, mas foi para ajudar um amigo".

Formação de reação: A formação de reação diz respeito ao banimento do membro inaceitável do par, relegando-o para o inconsciente e mantendo-o aí por meio de uma forte ênfase sobre o outro membro (Brenner, 1957)".

Exemplo: Uma pessoa que quer todos os materiais pontiagudos (armas em potencial) bem guardados em um lugar talvez inacessível, pode estar a "defender-se de seus impulsos potencialmente homicidas".

Regressão: A regressão consiste em recuar para um modo de comportamento associado a alguma fase anterior e mais feliz da vida".

Exemplo: Um profissional bem sucedido e que de repente se vê financeiramente arruinado, pode incorrer na denominada "segunda infância", revertendo "a uma fase remota da vida", e assim todo o tempo subsequente é obliterado, eliminando as condições atuais e desagradáveis, é necessário destacar que, segundo o autor Albert Harrison, "com moderação, os mecanismos de defesa podem ser úteis", porém, isto não é válido para a regressão. "À medida que as pessoas avançam na vida, elas adquirem novas aptidões para enfrentar as dificuldades com que se deparam. Se uma pessoa regride, essas aptidões se perdem(...)- Assim, num momento em que as coisas ficam graves e é preciso mobilizar todas as aptidões e capacidades de uma pessoa, muitas delas são negadas. Por esta razão, pode-se especular que a regressão não apresenta grande valor como mecanismo de defesa.

2.4.5 A SEXUALIDADE E A LIBIDO

Libido é o nome dado a uma fonte de energia afetiva que mobiliza o organismo na tentativa de realização de seus objetivos. Esta energia sofrerá progressivas organizações durante o desenvolvimento, cada uma das quais

sustentadas por uma organização biológica emergente no período. Cada nova organização da libido, apoiada numa zona erógena corporal, caracterizará uma fase de desenvolvimento.

A libido é uma energia voltada para a obtenção de prazer. É nesse sentido amplo que ela é definida como uma energia sexual, assim sendo, a sexualidade não é vista pela psicanálise em seu sentido restrito usual, mas abarca a evolução de todas as ligações afetivas estabelecidas desde o nascimento até a sexualidade genital adulta.

2.4.6 As fases do desenvolvimento afetivo-sexual

Nos estudos feitos por Sigmund Freud sobre o desenvolvimento afetivo sexual infantil, que leva em consideração o fator biológico, pode-se observar a descrição de quatro fases que participam deste desenvolvimento: a fase oral, a fase anal, a fase fálica e a fase genital. Há, ainda, um momento distinto das fases denominado período de latência. É necessário fazer a distinção entre fase e período. Enquanto na fase a libido se organiza em torno de uma zona erógena, no período "...não há uma nova zona de organização erógena, não há organização de novas fantasias básicas e nem novas modalidades de relações objetivas".

A primeira fase é denominada fase oral ou fase bucal e corresponde ao primeiro ano de vida da criança. Quando o vínculo umbilical com a mãe é cortado, a criança entra em contato com o mundo exterior, diferente do mundo intra-uterino, no qual as substâncias necessárias à manutenção da vida lhe eram fornecidas pela mãe. Agora, perdido este manancial de vida, a criança passa a lutar pela sua sobrevivência. Tem que respirar sozinha e tem que esforçar-se para conseguir seu alimento, o leite materno. O primeiro vínculo de prazer estabelecido é com o seio

materno, numa íntima relação com a amamentação. É pela boca que a criança conhece o novo mundo. Nesta primeira fase então a libido - conjunto de instintos voltados para a obtenção de prazer- se organiza em torno da zona erógena bucal: "...é exatamente ao nível dos reflexos alimentares que a busca de adaptação ao mundo e a procura de prazer são profundamente correlacionados." É através da boca que a criança incorpora o mundo, isto é, introjeta-o a amamentação, sentindo prazer. Segundo Erick, a mãe ama com o seio e a criança ama com a boca.

O psicanalista Karl Abraham discrimina duas etapas na fase oral. A primeira, a etapa oral de sucção, é a mais primitiva, a outra é a etapa oral de dentição ou canibal. Na etapa oral de sucção, a criança não discrimina os objetos corretamente, pois os percebe fragmentariamente. Neste momento, prevalece o mundo interior das fantasias infantis. As relações exteriores da criança se configuram através da introjeção. O seio é imprescindível para o bebê, mas é necessária também a existência da maternagem no sentido mais completo. À amamentação, então, devem-se somar o carinho, o tom agradável de voz, a forma prazerosa de embalar a criança, o sorriso e o beijo. A etapa seguinte, da dentição, se caracteriza pelo aparecimento dos dentes, que causa dor, febre e angústia ao irromperem através da gengiva. A criança passa a ter uma nova relação com o mundo externo. Os objetos apresentam para a criança uma feição mais completa, porque a noção do que é bom e do que é mau foi estabelecida com o surgimento dos dentes. Este é o momento em que se concretiza a agressividade da criança, sua capacidade destrutiva. Para que não haja o surgimento de perturbações no desenvolvimento da criança, que serão elencadas das fases da afetividade infantil, é necessário que a interrupção da amamentação se dê progressivamente, a partir dos três meses, permitindo que a criança se relacione prazerosamente com outros objetos e que alcance a percepção global da mãe. Permitir à criança substituições, ganhos mais

significativos que a perda do seio é a maneira mais adequada para se proceder o desmame.

A segunda fase do desenvolvimento afetivo-sexual é chamada de fase anal, pois a libido passa a se organizar em torno da zona erógena anal. Nesta fase, que ocorre entre os dois e os três anos de idade, observa-se na criança o desenvolvimento do controle dos músculos, a aquisição da linguagem oral, uma melhor organização psicomotora e uma maior realização do mundo que a cerca. Mas é o anus que centraliza a organiza as fantasias. "Mas, em termos práticos, podemos pensar a fase anal como a fase dos primeiros produtos". Podemos dividi-la em dois momentos: o momento de projeção e o momento de retenção. No momento de projeção, a criança se relaciona de forma direta com o mundo exterior, pois, ao projetar suas fezes neste mundo, dominará o que quer que aconteça, sentirá prazer em produzir seus objetos e sentirá que estes são bons. No indivíduo, isso se reflete na confiança e na liberdade que terá para produzir, sentindo como bons seus produtos, suas conquistas, invenções, promoções, produções artísticas. No segundo momento, o de retenção, a criança mantém o controle para que algo não aconteça. Retendo as fezes ou a urina, os mecanismos de controle - intelectualização, isolamento, formação reativa-são ativados como forma de defesa.

O prazer oriundo da micção e da defecação é visto em termos de intimidade. Assim, não raro observamos o cuidado apurado das pessoas na arquitetura e decoração dos banheiros de suas residências. Entretanto, com as fezes e a urina, começa a se impor a progressão social caracterizada pelo estabelecimento de hora e locais certos para que a criança possa expelir seus produtos. "A relação fica determinada em vários níveis: há o vínculo do prazer, há o estabelecimento dos primeiros produtos, há as interdições da socialização e há o estabelecimento das

relações afetivas pelas trocas..." .Agora , o certo e o errado definem-se, sendo este motivo de punição, enquanto aquele traz a recompensa.

Na fase anal não estão definidos o masculino e o feminino. Há, sim, a dicotomia ativo passivo. Por ela, vemos no menino a figura ativa, marcada pela busca da dominação e com uma postura muscular ativa. É a força, o choque, a ruptura que marcam sua forma de conquista intrusiva. A menina, caracterizada pela ausência de atuação e menor desenvolvimento do domínio muscular, cabe a espera , a passividade.

A terceira fase do desenvolvimento infantil é a fase fálica, que se inicia por volta dos três anos de idade. Nesta fase, há a erotização dos genitais, o que mobiliza a criança para as diferenças anatômicas. Através da maturação intelectual e do desenvolvimento da percepção, há a definição de que somente o homem possui o pênis. Como neste momento a vagina é desconhecida, sendo incorporada à imagem corporal na adolescência, a erotização é fálica. Neste sentido, a dicotomia fálico-castrada é saliente, caracterizando a interpretação de que somente o homem possui a sexualidade. A posse do pênis gera a fantasia-desde as sociedades primitivas- de domínio, de superioridade do homem sobre a mulher. A mulher, por este pensamento, é fraca , sem poder.

Nesta fase, com a manifestação do vínculo instintivo do prazer, que está sediado nos genitais, há a busca de um objeto específico que o satisfaça. O homem-ainda reprodutor- busca simbolicamente, uma mulher. Como a fase fálica é marcada por uma imaturidade sexual, as relações anteriores de prazer da criança com a mãe servem, neste momento, de referencial para a criança A busca é de prazer através de uma mulher, a mãe. Mas a relação sexual entre mãe e filho sofre a censura da sociedade, isto é, o incesto é proibido. Esta proibição é que permitirá ao adulto relacionar-se com outra mulher, procriar e amar seus filhos.

Neste momento, a figura repressora do pai entra em cena, impedindo que o menino possua sua mãe, pois ele é o dominador e representa a lei, o poder. Estabelece-se o conflito triangular entre mãe- pai- filho, denominado por Freud de Complexo de Édipo. A presença inibidora do pai trará para a criança o temor de perder seu objeto de prazer, o pênis. É o medo da castração que surge, contra o qual serão mobilizados os mecanismos de defesa: a identificação, a repressão e a sublimação.

Ao identificar-se com o pai, a criança não precisa temê-lo. Tende a imitá-lo, o que lhe permitirá assumir uma forma masculina na adolescência. A repressão surge para que a criança renuncie à atração pela mãe, o que ocorre com sacrifício. A tensão acumulada será direcionada para outros objetos em busca do prazer. Por fim, surge o mecanismo de sublimação, através do qual a energia originalmente sexual é transformada em energias que permitirão o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e intelectuais, o que caracteriza o momento final da fase fálica. Para Freud, o superego é o herdeiro do complexo de Édipo. O indivíduo, antes dirigido por normas exteriores, pode agora orientar-se com base num referencial interno, que se deve à introjeção do tabu do incesto, que relaciona direitos e deveres ligados ao pai e à mãe, introjetando-se assim as normas sociais. O superego cristalizou-se como consequência da repressão. Com relação à menina, ao perceber através da realidade sua castração, busca no pai a posse do pênis, do objeto que representa o poder. Como é a mãe que possui o pai, a menina, buscando o pai, introjeta a feminilidade com a imitação da mãe.

Chega-se ao período de latência, que é um momento presente entre a fase fálica e a fase genital. Neste período, que se situa por volta do sexto ao oitavo ano de vida da criança, não ocorre a organização da libido em torno de nenhuma zona erógena, não havendo novas relações objetivas e nem novas organizações de

fantasias básicas. Há, no período de latência, uma parada e um retrocesso no desenvolvimento sexual. A sexualidade reprimida com o complexo de Édipo tem sua energia sublimada. Para Sigmund Freud, o período de latência também pode estar ausente: não acarreta necessariamente qualquer interrupção das atividades sexuais e dos interesses sexuais por toda extensão da vida. Nesta etapa, a criança estabelece seu vínculo com a escola ; com a superação do Édipo, ela está apta ao desenvolvimento intelectual, pois a sexualidade emprestou a sua força ao pensamento. É o momento da aquisição da escrita, da introdução da criança nas relações sociais mais externas e exigentes, sobretudo na escola.

Como se pode perceber, o progressivo controle prático do corpo é um dado fundamental, no nível da maturação biológica, para a criança se instrumentar na progressiva saída de casa para a socialização nas conquistas externas. Fora de casa, as cobranças são objetivas, seja no que toca às leis ou às realizações. Nos grupos de crianças que se formam em locais comuns de encontro - escola, campo, rua já se inicia a luta pela liderança do grupo, pelo domínio sobre os outros. Surgem, então, as agressões e as segregações, mas surgem também as relações de objetivo comum, que tendem a prevalecer. Estes grupos marcam pela tendência unissexual, em função da repressão edípica, pela reação contra a proteção dos pais , que pode ser vista por práticas ocultas aos olhos paternos. A criança, no período de latência, tem seu superego cristalizado, o que permite discernir os valores sociais. Seu conhecimento não mais depende da busca de prazer, ou seja, o instinto epistemológico se dissociou da sexualidade. Há , neste período, uma busca da própria identidade. Assim, as identificações com os pais são decisivas para a individualidade da criança. Os apelidos, quando são traços típicos da criança - por mais estranhos que sejam - são aceitos- com orgulho por esta, pois ela é reconhecida externamente e se reconhece nele apelido. O que é doloroso para a

criança é ser ignorada no grupo, o que a faz preferir que seja reconhecida como inferior, lutar contra isto, à neutralidade.

Por fim, devemos notar que os pais fazem dos seus filhos sua extensão: projetam sobre eles um sentimento de grandeza. Querem que estes realizem os desejos falidos dos pais, escolhendo para eles profissões ou atribuindo-lhes características especiais. É o pai que quer que o filho seja um garanhão ou médico. Outra projeção é o fracasso: são incorporadores de suas desgraças, como Fabiano queria fazer com seu filho; "Anda, condenado do diabo gritou-lhe o pai".

Chegamos à última fase do desenvolvimento afetivo sexual infantil, que é a fase genital. "Supor que as crianças não têm vida sexual, excitações e necessidades sexuais e alguma forma de satisfação mas adquirem-na subitamente, entre os doze e os quatorze anos de idade, seria(...) biologicamente tão improvável, e, na verdade, tão sem sentido, como supor que viessem ao mundo desprovidas de genitais e que estes só aparecessem na época da puberdade." Nesta idade, o que desperta nas crianças é a função reprodutora, propiciada pelo desenvolvimento físico e mental, ambos relacionados às anteriores.

Neste momento, que é a transição da infância para a vida adulta, o corpo da criança é perdido, mas não ganha de imediato a formação do corpo adulto; é o momento em que as identificações vão se estruturar na identidade e os modelos mágicos de realização terão o derradeiro teste. As alterações do corpo do adolescente o faz sentir desajeitado, pois ainda há uma inadaptação ao novo corpo. Evolui para a genitalidade, na qual o triângulo edípico deve estar bem resolvido para que o indivíduo tenha a libido direcionada para uma pessoa do sexo oposto, o que permite uma constituição familiar nova. Já estando introduzida na escola, a criança tem fixados os valores sociais, buscando se adaptar a eles. Na adolescência, todas as vivências anteriores, suas gratificações e seus conflitos serão retomados,

gerando um desequilíbrio mental entre as instâncias psíquicas, uma desestruturação do ego, o que explica a forma impulsiva e instável do jovem. Mas a qualidade dessas vivências infantis, aliada ao relacionamento familiar na adolescência, a fatores constitucionais do sujeito, e, ainda, à sua situação social e econômica, é que permitiria a integração, o afloramento da identidade pessoal, o assumir-se como pessoa capaz de realizar-se afetivamente, de constituir família, de trabalhar não só para prover o próprio sustento, mas de encontrar no trabalho uma fonte de gratificações e de crescimento pessoal.

2.4.7 Perturbações do desenvolvimento afetivo-sexual

Todas as fases do desenvolvimento infantil e do período de latência partem do princípio de um desenvolvimento normal. Caso ocorram variações em qualquer momento do desenvolvimento normal, estas poderão repercutir na vida do adulto. Assim, com relação à fase oral, se a maternagem estiver ausente como ocorre com crianças que vivem em instituições-as crianças podem andar e falar tardiamente, Ter um esquema corporal prejudicado, podem se auto-erotizar, como fonte frequente de satisfação. Quanto à interrupção da amamentação, se o seio for retirado sempre que a criança mordê-lo, poder-se-á ter um adulto insatisfeito com suas conquistas, isolado, ou um adulto que não conclui aquilo que começa, pois há, neste caso, a fixação da modalidade destrutiva na criança, que perde o objeto de prazer, isto é, o destrói ao mordê-lo. A interrupção precoce cria outro tipo de adulto, que é o oral captador, como os beberrões, os glutões, as mulheres materialistas, caçador de dotes, toxicómanos que não desenvolveram a modalidade genital. Houve, neste caso, a insatisfação oriunda da não vinculação da criança como outros elementos de prazer, substitutos do seio. Por outro lado, quando a amamentação é

demasiadamente prolongada, evita-se a agressividade adaptativa da criança através da mordida, sua competência de luta é impedida de aflorar-se. O indivíduo então será do tipo acuado, acomodado, que, embora demonstre características de vencedor, fracassa pela falta de luta.

Já na fase anal permeada por fracassos, temos várias consequências. Se a criança projeta suas fezes no mundo e sente rejeição de seus produtos em expressões de reprovação e nojo - por exemplo - ela entenderá que seu ato foi inadequado, sentir-se-á má e elaborará que seus produtos são destrutivos. Assim, não suporta a sua maldade e capacidade destrutiva, projetando seus sentimentos em objetos exteriores. Cria, então, um depósito de suas agressões e, por conseguinte, um mundo perseguidor. Este é o estado de paranóia, no qual predominam mecanismos projetados. Nos adultos, percebe-se a projeção através do afastamento de suas inadequações pessoais, como no caso do não enfrentamento da própria culpa. Outro tipo de fracasso deve-se a um excesso de cobrança que a criança não entende, que desperta nela angústias e desejos que não podem vivenciar. Há, então, a retenção de seus produtos, com isso, o adulto se caracteriza pelo distanciamento afetivo. Tem, desta maneira, os neuróticos-obsessivos. Há, com relação à fase anal, outra perturbação que são as perversões sado- masoquistas, que "... são distorções patológicas de uma modalidade que é evolutivamente adequada. Quando os impulsos destrutivos ou de ódio predominam sobre os construtivos ou de amor, esta destrutividade passa a integrar a relação, distorcendo-a".

Como consequência da fase fálica, com relação à mulher, poderá se desenvolver a frivolidade, caso a menina renuncie ao clitóris com o descobrimento da castração. Se a menina negar sua realidade de castrada, desenvolver-se-á a tendência homossexual. No caso em que há incapacidade de suportar a

do Édipo e sua evolução, surge o histérico, que não consegue organizar e usufruir da sexualidade, abdicando de vivenciá-la na prática ou o fazendo de forma frívola. O histérico é sedutor, mas tem erotização difusa e conflitiva.

Com relação a casos psico-patológicos no período de latência, não há formação de novos quadros. No período de latência poderá ser encontrado o agravamento de casos surgidos em decorrência de falhas nas etapas anteriores, ou o aparecimento de sintomas daquelas fases. Assim, temos como exemplo, a dificuldade da criança de aprender na escola, caso os instintos epistemofílicos e a sexualidade permaneçam indissociados pois a repressão se dará sobre o instinto epistemofílico. Caso estejam ambos os instintos liberados, o pensamento tornar-se-á erotizado e a criança se isolará progressivamente, embora seja um gênio na escola, mas suas relações são impessoais.

2.5 Simbologia Infantil e Reflexos na vida do Adulto

Estudadas as fases do desenvolvimento afetivo sexual infantil, os distúrbios, dessas perturbações, oriundas das fases, podemos notar a persistência dos elementos das etapas na vida adulta. Na fase oral a boca era o meio responsável, pelo qual a criança sentia prazer vinculado à amamentação. A ideia do prazer através da boca está presente nas relações entre adultos com o beijo, em expressões como "ele é um pão, que mulher gostosa, vou comer fulano, meu docinho, pegar pelo estômago" ou ao presentear com bombons. Outra reminiscência da fase oral é a sucção do seio no ato sexual nas relações adultas.

Quanto à fase anal, em que se percebe a sensação de prazer com a defecação ou com a micção, basta observarmos as casas cujos banheiros são

verdadeiros palácios ou salas em que se poderia receber visitas. Na literatura infantil, podemos citar a história de Chapeuzinho Vermelho como pertencente à abordagem do período de latência, pois a menina se distancia da família, atravessa o bosque, representante da falta de clareza da época (idade), ainda sonda o corpo do "lobo mau" que é o representante do homem sedutor. Várias são as cantigas que existem que permitem uma leitura psicanalítica. Faça-se uma leitura da cantiga infantil "Fonte do Tororó" de domínio popular.

"Fui na fonte do tororó
Beber água, não achei.
Encontrei foi a Maria Que
no tororó deixei.

O, ô Maria , ô Mariazinha
Entra nessa roda Ou ficará
sozinha. Sozinha eu não
fico,

Nem hei de ficar Porque
tenho a Joana Para ser
meu par"...

Partiremos do princípio de que a ciranda é composta por crianças heterossexuais para a nossa análise. Assim, podemos perceber no primeiro verso da cantiga supra, uma característica do período de latência, isto é, a criança se afasta do seio familiar. Além disso, a primeira estrofe é cantada pela roda, o que mostra um agrupamento. Este afastamento do lar está na busca da satisfação oral, verso 2, que é frustrada. Esta criança não identifica, a princípio, tem um encontro com Maria, nome fictício, mas logo se afasta, verso 3 e 4. No verso 5 temos uma pista: o uso do diminutivo *inha*, que tem um sentido carinhoso, quebra a formalidade. No verso 6 há um convite para se aproximar, apontando para uma relação heterossexual, confirmada no verso seguinte pela ameaça da solidão, que representa, em termos de fases, a fase genital, através da reprodução. A menina replica nos versos 8 e 9,

negando sua solidão. E elege nas duas últimas frases poéticas uma pessoa, do mesmo sexo, para acompanhá-la. Isso nos mostra uma formação reativa do período da latência, em que o companheirismo supera a atração heterossexual.

2.5.1 A FORMAÇÃO DE SINTOMAS

Segundo Freud, há caminhos que transformam progressivamente os desejos e angústias iniciais em processos completamente diferentes. Nesses processos, a energia da libido poderá ter vazão, sem que a angústia seja desencadeada.

O inconsciente, como depositário básico da simbologia onto e filogenética, tem a capacidade de, por encadeamento de símbolos, propor fórmulas alternativas para expressar uma mensagem que conscientemente não pode ser percebida. Alguns exemplos:

Os atos falhos ou parapraxias (esquecimentos de nomes, lapsos de memória, expressões contrárias ao que queríamos dizer, entre outros);

Os sonhos e o simbolismo: tal como as parapraxias, os sonhos são fenômenos psíquicos que nos facilitam compreender o inconsciente. Do conflito entre dois elementos, o desejo e a repressão, surge uma solução simbólica intermediária que em parte satisfaz e em parte contraria ambos.

Neurose e sintomas: o modelo de aparecimento das neuroses e psicoses é similar à formação de sintomas descritos nos atos falhos e nos sonhos. Se falharmos no processo de lidar com as angústias pelas quais passamos durante o nosso processo de desenvolvimento a repressão desencadeada pelo Ego criará um ponto de fixação, ao qual estaremos sujeitos a retornar diante de novas crises, crises estas que possuirão relações com as fantasias ou desejos reprimidos. Isto se dará no nível inconsciente aparecendo apenas o sintoma ao nível externo.

2.5.2 O Complexo de Édipo e a Formação do Sujeito

O mais importante elemento do estudo do desenvolvimento afetivo elaborado por Freud foi o chamado "Complexo de Édipo". O nome foi dado por Freud que se inspirou na obra Édipo Rei de Sófocles. O complexo é a representação inconsciente na qual se exprime o "desejo" sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e ódio pelo genitor do mesmo sexo; podendo essa representação ser invertida. O seu aparecimento dá-se no período entre três e cinco anos. O Complexo de Édipo vem do complexo de castração e da existência da diferença sexual que as crianças passam no período de transição da fase anal para a fase fálica.

Basicamente, Sigmund Freud definiu o Complexo de Édipo após estudar o caso de uma criança de cinco anos de idade que teve seu nome celebrizado como "Pequeno Hans"(nome verdadeiro: Herbert Graf). Toda a análise deste caso foi publicada em 1909 em um artigo chamado "Análise de fobia em um menino de cinco anos".

O estudo de Freud inicia-se ao verificar que um garoto sofre uma repressão pela sua mãe, ela ameaça cortar o "pipi" dele se ele não parasse de bulir. Nesse ponto, o garoto já despertava um interesse pela diferença entre os órgãos sexuais do homem e da mulher, observando seus pais. Assim, ocorre um dos fatos mais importantes na vida do garoto: o nascimento de sua irmã Hanna. Neste momento, o garoto constata que sua irmã tinha um "pipi" que ficaria maior quando ela crescesse. Aparecem também manifestação de "auto-erotismo" assim como uma escolha de "objeto de desejo".

Hans então transforma toda sua angústia e ansiedade em ódio pelo pai (e o compara a um cavalo; nutrindo, assim uma fobia por cavalos) e um carinho

excessivo pela mãe. No decorrer deste período, o garoto é tomado por uma série de fantasias que refletem seu desejo de possuir a mãe, inclusive, com a vontade de ter filhos com ela.

A fobia por cavalos e a ansiedade de Hans só termina quando vence o medo da castração e a assimilação da figura do pai dentro da família. É importante citar que Freud acompanhou todo o tratamento através de relatos do pai do garoto e de algumas visitas a seu consultório, analisando e tratando o garoto.

Observando estes aspectos, Freud moldou o Conceito de complexo de Édipo, ou Complexo Nuclear, sendo o ponto principal do estudo do desenvolvimento afetivo dentro da psicanálise.

2.5.4 Contribuições e Aplicações da Psicanálise para a Educação

O maior interesse da psicanálise para a pedagogia apóia-se em um princípio demonstrado de maneira evidente-. Somente pode ser pedagogo, professor, quem se encontra capacitado para infundir-se na alma da criança. A psicanálise tem descoberto os desejos, os processos mentais e processos evolutivos da infância. Todos os esforços anteriores à psicanálise foram incompletos, visto terem deixado de lado o inestimável fator da sexualidade em suas manifestações somáticas e anímicas.

Quando os educadores se acham familiarizados com os estudos da psicanálise, torna-se mais fácil entender determinadas fases da evolução infantil, entre outras coisas não correrão o risco de exagerar ou menosprezar a importância dos impulsos instintivos perversos ou associados que a criança mostre. Pelo

contrário, guardará toda a tentativa de "julgar" violentamente tais impulsos ao saber que tal procedimento de influência pode produzir resultados tão desagradáveis quanto á perversão infantil, tão temida pelos pedagogos. A repressão violenta de instintos não produz nunca nas crianças o desaparecimento, nem o vencimento de tais instintos, e uma repressão pode iniciar uma tendência a posteriores enfermidades neuróticas.

A psicanálise, por se ocupar dos mistérios da mente, possibilita aos educadores uma compreensão de uma forma individualizada de cada educando seu, uma vez que cada um deles traz a sua bagagem afetiva as suas experiências nesse campo e nos demais campos do desenvolvimento humano, que jamais poderão ser excluídas do processo ensino-aprendizagem.

A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, como o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pré-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, auto-estima, autonomia, etc).

A criança, a princípio, tem sobre si mesma uma avaliação positiva de suas capacidades e habilidades. O encorajamento, através de elogios, estímulos positivos, etc, leva-a à confirmação de sua auto-estima. Ao contrário, a repressão, a não valorização de suas habilidades, cria um sentimento de baixa estima, de fracasso, etc. Toda e qualquer atividade realizada pela criança envolve seu lado afetivo, emocional, pois os estímulos para realizá-las são ligadas ao prazer ou desprazer.

O professor deve saber lidar com as questões afetivas e sexuais que surgem na sala de aula ou com sua interferência nas diversas disciplinas e conteúdos que são trabalhados em sala de aula. A sexualidade é desenvolvida, basicamente, a partir das primeiras experiências afetivas da criança com a mãe e com o pai ou com quem cuida dela. O bebê que é acariciado, tocado tem mais chances de amadurecer a capacidade de ter intimidade física e prazer. Sabemos ainda, através da leitura de Freud, que crianças que têm o seu lado afetivo resolvido, sua sexualidade respeitada, bem orientada, tem maiores chances de ser um adulto feliz. Isso pressupõe que a sexualidade não deve ser desvinculada do processo de desenvolvimento cultural da criança, e, posteriormente, do adulto. Freud já advertia sobre a necessidade de conversar com as crianças sobre o assunto. É claro que o educador não deve forçar o início precoce, mas tratá-lo com naturalidade e seriedade.

Estudos recentes já revelam que uma porcentagem considerável de dificuldades na aprendizagem é consequente de problemas que se originaram na fase pré-escolar e se manifestam concretamente na alfabetização. Segundo Freud, a curiosidade da criança é inata e inevitável e deve-se lidar com ela com naturalidade, equilíbrio e sem culpas que possam prejudicar a aprendizagem e a felicidade da criança. A maneira como a criança vai encarar o sexo é modelada sobretudo pelas atitudes de amor e desamor que ela observa nos adultos. A sexualidade é algo que se constrói e se aprende, fazendo parte do desenvolvimento da personalidade, por isso interfere na alfabetização e no desempenho escolar. O educador não pode ignorar essa dimensão do ser humano e tem que investir na sua formação profissional para dar conta dessa tarefa.

Trabalhar a sexualidade de forma natural é proporcionar à criança uma aprendizagem sem dor, culpa e vergonha. Relacionar-se com o sexo pelo caminho

da transparência, da dignidade e do prazer é a melhor forma de se estar sintonizado com o verdadeiro respeito de vida de cada ser.

CAPÍTULO III

3. A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

Fundamentos teóricos e epistemológicos da modernidade. *"De fato, hoje se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade"*. (KANT; 1996, p. 17.)

Esta afirmação de Kant revela muito bem o espírito do Numinismo e da modernidade. Era o momento da concretização de um projeto iniciado no século XV.

O projeto da modernidade se propunha, em termos de conhecimento, a distinguir ciência, arte e moral em ramos específicos, sem o controle de autoridades instituídas. Se, anteriormente, a ciência e a arte deveriam servir à moral, agora isso não fazia mais sentido. Também a religião deveria divorciar-se do controle de poder. Este impulso desencadeia uma série de acontecimentos na história das nações e do pensamento ocidental. O Iluminismo é um desses acontecimentos marcadamente moderno. Seu programa visava ao desencantamento do mundo, propondo colocar o ser humano acima do medo dos mitos, bem como substituir a imaginação pelo saber.

Este novo tempo, chamado moderno, surge a partir da crise do século XIV dado pela desintegração do sistema feudal e sua transição para o Capitalismo. Movimentos políticos e econômicos fazem parte dessa transição: o surgimento do Estado Nacional, do Absolutismo, o Expansionismo e o Mercantilismo.

A responsabilidade do indivíduo cresce na Modernidade, dependendo dele seu sustento e trabalho. O indivíduo moderno é burguês, e isto implica em um sujeito juridicamente livre e economicamente independente, com profundas aspirações de

autonomia e liberdade. Sendo sujeito de seu sustento e destino torna-se, na filosofia, sujeito do conhecimento.

O avanço científico, neste período, foi singular. Podemos citar, exemplarmente, três nomes que revolucionariam a concepção que se tinha do universo e da realidade: Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642) e Newton (1642-1727). Copérnico com seu sistema heliocêntrico defende que o centro do universo não é a Terra: constitui apenas um planeta como outros girando ao redor do Sol. Galileu Galilei desenvolve um telescópio capaz de comprovar as hipóteses heliocêntricas de Copérnico. Isaac Newton elabora um sistema matemático capaz de equacionar tanto órbitas planetárias quanto a queda de uma maçã. Sua elaboração científica sustentou a ciência na Modernidade. Entre seus *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, encontramos o princípio de que toda a natureza é consoante, conformável a ela mesma e simples. Isso expresso em suas três leis do movimento:

"Todo corpo permanece em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em linha reta, a menos que seja obrigado a mudar seu estado por forças impressas nele.

A mudança do movimento é proporcional à força motriz impressa, e se faz segundo a linha reta pela qual se imprime essa força.

A uma ação sempre se opõe uma reação igual, ou seja, as ações de dois corpos um sobre o outro sempre são iguais e se dirigem a partes contrárias."
(NEWTON; 1991, p.161)

Nota-se que conceitos como estabilidade, permanência, regularidade, proporcionalidade, constância, dão suporte à sua teoria. Isso torna seu sistema fechado: o mundo era regido por leis imutáveis. Se, por um lado, Newton sustenta a regularidade do universo com seus axiomas sobre o movimento, Descartes, por outro, sustenta seu método filosófico sobre a pressuposição de que a mesma imutabilidade é inerente ao pensamento:

"Pois, em primeiro lugar, aquilo mesmo que há pouco tomei como regra, a saber, que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, não é certo senão porque Deus é ou existe, e é um ser perfeito, e

porque tudo o que existe em nós nos vem dele. Donde se segue que as nossas idéias ou noções, sendo coisas reais, e provenientes de Deus em tudo em que são claras e distintas, só podem por isso ser verdadeiras. (DESCARTES; 1991, p.50.)

Sua "teoria do bom Deus" garante a imutabilidade da razão e sua capacidade de conhecer e representar a natureza racionalmente. Com base em seus estudos matemáticos, Descartes tende a ver o desconhecido como um termo ignorado, mas que será necessariamente descoberto desde que, a partir do já conhecido, seja construída uma cadeia de razões que a ele conduza. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, parte das idéias inatas e controla as investigações filosóficas, científicas e técnicas. Diante desse cenário intelectual que toma como base o universo e a razão como sistemas fechados, previsíveis, podendo, portanto, controlá-los, encontramos Kant com seu programa de crítica ao conhecimento, à razão e à moral. Juntamente com suas reflexões, Kant aponta questões pertinentes ao projeto Iluminista também no que diz respeito à educação. Isso é feito, principalmente, em seu texto *Sobre a pedagogia* e de maneira mais superficial em *Lógica*.

Em seu livro *Lógica*, Kant afirma: "De um professor espera-se, pois, que ele forme em seu ouvinte, primeiro, o homem *sensato*, depois o homem racional e, por fim, o *douto*." Em outras palavras, faz a mesma asserção em seu livro *Sobre a pedagogia*: *Na educação, o homem deve, portanto: 1) ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. 2) Deve o homem tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias.*

Algumas habilidades são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita graças aos muitos fins. 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A esta espécie de cultura pertence a que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim, prezavam-se, faz já alguns decênios, as cerimônias sociais. 4) Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um" (1996, p. 26-27).

A leitura deste trecho indica os principais pontos pelos quais Kant entendia ser necessário pautar a educação pública, que, para ele, se sobrepuja em vantagens à educação doméstica. Cabia à educação tornar o indivíduo "verdadeiro homem", uma vez que, ao contrário dos animais, o homem necessita de "cuidado, disciplina e instrução". Só assim, deixará conduzir-se ao bem para o qual todos somos vocacionados. Contudo, a indisposição natural para o bem deve ser freada, de modo que a disciplina "impede o homem de desviar-se do seu destino", tornando-se livre e não rude, como lhe mostravam algumas culturas recém conhecidas em sua época.

Para Kant, a educação torna o homem culto no sentido de desenvolver habilidades pessoais, como ler e escrever. A isso associa-se a prudência, para não usarmos as pessoas para fins egoístas, e a moralidade, ou seja, a educação da razão para dispor-se a "escolher apenas os bons fins".

Para educar o cidadão sob tais concepções, Kant observa: "a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado com a nossa educação, ver-se-ia, então, em que poderíamos nos tornar." (1996, p. 15.)

O acento romântico das preocupações de Kant, tem como base o contexto no qual vivia; era tempo cuja marca era a busca das convicções racionais que permitiriam pensar "que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar àquela forma que em verdade convém à humanidade." (Idem, p. 16-17.)

Outra preocupação apontada pelo filósofo autor de *Crítica da Razão Pura* é com a formação do pensamento, isto é, Kant entende que se constitui elemento fundamental o exercício da razão e do pensamento. Alerta aos professores (principalmente os de Filosofia) que não devem "ensinar *pensamentos*, mas a *pensar*. Cabe ao docente, em relação ao aluno, "*guiá-lo*, se quer que ele seja apto no futuro a *caminhar* por si próprio. (KANT; 1992, p. 174). Em suma, o projeto iluminista deve ter como preocupações a educação do corpo, (habilidades motoras e disciplina) e a educação da razão ou prática, como a chama (raciocínio, cultura, prudência, moral), visando ao exercício pessoal e social da liberdade.

Nota-se que tal concepção de educação, repleta de rigor moral e disciplina intelectual, responde às necessidades de uma Europa vivendo sob novas perspectivas de construção social, motivada pelas mudanças, crendo que do futuro muito poderiam esperar. Tendo como base epistemológica a visão newtoniana de mundo (sistema fechado, imutável e previsível), apoiada nas reflexões cartesianas de certeza e verdade, Kant até que propõe avanços significativos com sua crítica à razão, apontando seus limites e possibilidades. Mesmo assim, prende-se à meta-narrativa do progresso racional da sociedade, que a história veio a contradizer,

mostrando que, pelo que se viu, a razão e a tecnologia ajudaram o ser humano mais a fazer guerra do que, propriamente, a construir projetos que o valorizem. Infelizmente, o regime capitalista aliena o ser humano, fazendo dele um verdadeiro marketing para a sociedade consumista.

3.2 A CRISE DOS FUNDAMENTOS

O projeto da Modernidade recebe duro golpe vindo das duas guerras mundiais. Isso, do ponto de vista sociológico, traz à tona a discussão da possibilidade da sociedade experimentar projetos coletivos e racionais sem que terminem em conflitos bélicos. Neste tribunal, é a razão que se torna uma ré: será ela capaz de conduzir processos sociais diante de realidades culturais tão diversas? Terá ela um projeto único para a humanidade?

Isso alertou pensadores e cientistas sobre a possibilidade de que a razão não é onipotente para conduzir os destinos da sociedade humana. Temos instalada uma crise das meta-narrativas, e uma suspeita da capacidade da ciência de conduzir o processo humano. Ainda temos como a resposta mais apropriada a que Rousseau deu à Academia de Dijon: não, a ciência não conduz ao progresso das artes e dos costumes.

Nesse sentido, vivemos um tempo de crise dos paradigmas. Chega-se até mesmo a confrontar sobre a pertinência em se falar atualmente em paradigma, uma vez que este termo representa uma forma de ver o mundo que está em processo de superação. Mourão (1996), em seu artigo *Cientistas sabe-tudo são sempre reacionários*, aponta para o surgimento de um novo paradigma da ciência, observando que quem acreditou em certezas produziu mais atraso do que progresso da ciência. Observa que "as ideologias em geral retardam o processo das ciências

até serem revistas ou rejeitadas." Na ciência, nada é absoluto. A própria verdade é relativa. Uma hipótese ou uma descoberta não é jamais uma aquisição total do saber, mas sempre um fragmento do saber que impõe uma reorganização do saber anterior, com alteração do próprio paradigma anterior que permitiu que a ciência o compreendesse e aceitasse. Diante dos avanços das ciências, pode-se falar, atualmente, em ciências da complexidade, ou seja, a explicação não mecanicista do comportamento de determinados fenômenos. Estas ciências propõem uma forma de visão unificada da natureza, onde faz pouco sentido a distinção entre o orgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano.

Da mesma forma, os fundamentos das ciências humanas também se vêem abalados:(...) a filosofia dos tempos modernos foi animada por uma dialética que remetia reciprocamente a busca de um fundamento certo para o conhecimento, e o perpétuo regresso ao espectro da incerteza. O acontecimento chave do século XIX foi, nesta dialética, a entrada em crise da idéia de fundamento. Depois que a crítica kantiana retirou ao entendimento a possibilidade de alcançar as "coisas-em-si", Nietzsche anunciou, de maneira mais que radical, a inevitabilidade do niilismo; no século XX Heidegger pôs em causa o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e a sua interrogação consagrou-se à problemática de um "fundamento sem fundo". A filosofia contemporânea dedica-se doravante menos à construção de sistemas sobre fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radicalidade de um questionamento relativizando o conhecimento. (MORIN; 1996, p.17).

Posta a crise, podemos concordar com Lyotard que, ao que tudo indica, constitui uma tarefa difícil compreender o conhecimento científico e filosófico como possuidores de certezas universais, capazes-de representar a realidade em direção

à construção da verdade, igualmente válida universalmente. Ou seja, há indicações de que se inicia a exaustão dos discursos meta-narrativos.

3.3 EM NOVO CONTEXTO, NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

Diante desse quadro atual, parece conveniente retomar outras bases de reflexão para a formação docente, objeto de preocupação deste trabalho. Como observa Gilbert: *para Lyotard, a arriscada procura pela grande narrativa fracassou. Em busca de alternativas, o pós-modernismo, que ele define como uma "incredulidade em relação a metanarrativas", estabelece os critérios a que um conhecimento revisado deve atender.* (1996, p.26).

E quais poderiam ser tais critérios? Poderíamos apontar, pelo menos, três expostos a seguir.

Inicialmente, poderia ser a rejeição a qualquer discurso que tenha pretensão universalizante. A busca de universais que hegemonizem ser humano e cultura, tende a se tornarem autoritários. Impede que se reconheça a diversidade e diferenças entre culturas, raças ou linguagens. No contexto em que vivemos, notamos, crescentemente, a diversidade presente na sociedade. Novos grupos, ou *tribos*, surgem a todo instante. Na escola, por conseguinte, não poderia ser diferente. Desprezar a diversidade como elemento da cultura, é relegar boa parcela da comunidade à exclusão social e acadêmica. Nesse sentido, a formação docente deve ter, como política de formação, a diversidade como eixo curricular e cultural durante seu processo. O que implica a diversidade, também, na produção de conhecimentos.

Em segundo lugar, podemos abandonar a crença de que seja possível alcançar a verdade presente na natureza ou nos discursos, uma vez que tal

concepção supõe a existência de um "de trás", ou, em outras palavras, a possibilidade de representar racionalmente a realidade, posição defendida por Descartes e Newton. Kant já apontou a fragilidade de tal concepção, apesar de manter-se na busca da razão que fosse universal e *a priori*. Como bem alertou Foucault, não existe discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade. "Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem 'regimes de verdade', têm efeito de verdade" (SILVA; 1996, p.143).

Em terceiro lugar, podemos abandonar a linguagem cartesiana que criou a cisão entre mente e corpo, sujeito e objeto, que produziu um sistema perverso de dicotomias no interior do conhecimento científico e filosófico, criando uma espécie de ser-humano-sem-mundo. A partir daí, novas dicotomias tomaram corpo no interior dos processos de produção do conhecimento, como, por exemplo, teoria-prática, ensino-pesquisa, eu-mundo, etc.

De acordo com Nóvoa, esta dicotomia cartesiana é responsável pelos efeitos produzidos na profissão docente, onde, a seu ver, vive a dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional:

A crise de identidade do professor se dá, historicamente, na medida em que, por meio de seu processo evolutivo, foi-se impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. (1995a, p.31).

Nesse sentido, a crítica pós-moderna procura desconstruir o conhecimento objetivista-subjetivista da modernidade em direção a um conhecimento científico e humano que procure valorizar aspectos da cultura e processos intelectuais de pesquisa.

3.4 ALTERNATIVAS À FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, podemos partir da revisão dos dualismos assumidos na modernidade, que remontam ao dualismo grego entre essência e aparência. A desconfiança de Newton de que a percepção pudesse apreender a essência da natureza, levou-o a elaborar procedimentos técnicos que garantissem a apreensão das leis imutáveis da natureza. Do mesmo modo, Descartes distingue pensamento e corpo; Kant distingue ciência de filosofia. Esse esforço de distinção entre o que é essencial e o que é aparente alimenta a crença de que é possível apreender o que está no interior da realidade daquilo que é visto exteriormente.

Em termos de formação docente, esse dualismo tem tido reflexos nos seguintes aspectos: primeiro, na distinção entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Pensamos que esta distinção pode ser abandonada. Pensamos não ser possível separar as dimensões pessoais e profissionais de cada pessoa. A forma como cada pessoa vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Em segundo lugar, podemos abandonar o vocabulário dualista criado na educação sobre saberes práticos e saberes teóricos. Essa distinção é outra forma de separar crenças e desejos das ações humanas, ou, cartesianamente, separar pensamentos de atitudes. O resultado disso é a compreensão, e portanto a ação, de que alguns pensam para que outros façam, isto é, alguns mandam, outros obedecem. Concordamos com Nóvoa de que os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Como diz: *Devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.* (NÓVOA; 1995a, p.32).

O que se busca é a reconceitualização de sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. E isso não pode

ser diferente para o professor. Tal concepção entende a importância da ação profissional do professor bem como sua ação como pessoa:

É conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiência!, podendo até adaptar-se a expressão de Giddens e denunciar o "sequestro da experiência". Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. (NÓVOA; 1995a, p.36.).

Neste processo de reconstrução das questões que implicam a formação docente, Nóvoa aponta alguns aspectos do processo "identitário" dos professores que podem servir de referência para a revisão do sentido de formação para o professor: *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; *ação*, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal; *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (Idem, p.34).

Na busca de nova dinâmica de formação e de concepção do papel docente, poderão contribuir para este processo de construção do saber emergente da prática quatro elementos que procuram integrar fundamentos teóricos das diversas ciências sociais e humanas em direção a uma reflexão sobre a experiência pedagógica. São eles apontados por Nóvoa (1994):

É preciso que os professores adquiram maior *poder político*, no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que expressem as novas necessidades de organização profissional.

É preciso que os professores conquistem maior *visibilidade social*, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais

e escritos), não renunciando a ter uma voz própria diferente da dos restantes atores educativos.

É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação.

É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada.

Vimos essa dinâmica como processo de auto-criação permanente da identidade profissional, de modo que os professores possam definir estratégias de ação que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa não é coisa pouca*.

De acordo com o assunto mencionado acima esta é uma reflexão acerca da formação de professores tomando como base alguns aspectos que giram ao redor da temática da pós-modernidade. Por acreditarmos que qualquer debate académico deva estar contextualizado historicamente, os autores fazem levantamento das principais discussões pós-modernas - pois julgam que expressam as preocupações da contemporaneidade - e as põem em diálogo com a discussão sobre a formação de professores. O texto apresenta as principais mudanças havidas no pensamento filosófico, comparando os discursos filosóficos e científicos do início da modernidade e as discussões feitas após a denominada crise dos paradigmas no início do século XX. Finalmente, propõe elementos que possam auxiliar na revisão de políticas de formação docente.

CAPÍTULO IV

4.1 O CARÁTER PARADOXAL DA LIÇÃO

O desconforto ao ler nessa passagem do segundo livro do *Emílio* que a primeira, e mais necessária, lição moral a ser dada à criança diz respeito à noção de propriedade privada. Isso justamente depois de ter acompanhado o autor insistir no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* que o advento da propriedade privada foi na história dos homens nada mais nada menos que a primeira fonte de todos os males³³. Como se pode entender mais esse *paradoxo* deste que foi já dito 'filósofo dos paradoxos'¹? Bem que poderíamos, de posse da visão, que já teve a adesão de muitos, de um Rousseau defensor dos valores da sociedade burguesa - em razão do que teria sido a grande inspiração dos líderes da revolução francesa -, entender a lição a ser aprendida por Emílio como meramente ideológica³⁴. Ainda mais quando ela parece poder se prestar a tal leitura. Mas o problema estaria então - se nos preocupamos em buscar uma visão unitária do pensamento do autor - em acomodar essa leitura com a profunda crítica que encontramos à propriedade privada no mencionado *Discurso*. Como ler simplesmente assim essa primeira lição moral quando o vemos, por exemplo, afirmar na história hipotética que traça dos povos, que a origem das misérias do mais desafortunado período da história humana, o terceiro estado, coincide precisamente com o advento da apropriação privada da terra? E ainda: como tomar a lição enquanto apologia da propriedade privada, quando o vemos dizer que o

³³ "O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: "isso é meu", e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado a seus semelhantes: Fugi às palavras desse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos pertencem a todos e que a terra não é de ninguém.", *Discurso*, (1973,84).

estágio de homem selvagem - no qual essa instituição não existe e vige a propriedade coletiva da terra - foi o mais feliz e aquele em que a história humana deveria ter parado.

Se levarmos a sério sua crítica do *Discurso* à propriedade privada, devemos dar um outro sentido a essa primeira lição moral do *Emílio*, de modo a fazê-la se harmonizar com tal crítica. E, na verdade, percebemos que, se lemos cuidadosamente as duas páginas em que nos é apresentada essa primeira lição, o que encontramos está longe de ser uma mera lição ideológica. Afastados na sequência todos os aparentes paradoxos, vemos que, consoante à feroz investida contra a propriedade no *Discurso*, Rousseau propõe no *Emílio* uma lição bastante crítica acerca daquela instituição e da situação de desigualdade que ela introduz entre os homens.

Entretanto, vale notar, não é apenas o *conteúdo* da primeira lição moral que chama atenção no episódio das favas. A própria *forma* pela qual a lição transcorre nos reserva boas surpresas, sobretudo, acerca dos princípios propriamente pedagógicos defendidos pelo autor. Acompanhem os passos propostos pelo filósofo para essa lição, a fim de lhe captarmos essas duas dimensões.

4.2 DA DIFICULDADE DA LIÇÃO

Na minha pesquisa não pretendo entrar em detalhes, mas somente expor as máximas gerais e dar alguns exemplos nos casos difíceis" (1968,84). Se, por um lado, no *Emílio* o que o autor pretende na maior parte do tempo é meramente fornecer os princípios gerais da proposta de educação apresentada, sem dar

³⁴ Utilizamos o termo no sentido que lhe dá G. Lukacs. Uma visão ideológica da propriedade privada seria aquela que interessa à classe dominante, qual seja, uma concepção positiva e apologética dessa instituição. Ficaria assim descartada qualquer abordagem crítica na lição proposta.

exemplos concretos de como eles serão aplicados na prática³⁵, procedimento inverso se tomará, por outro lado, nos assim entendidos "casos difíceis". Ora, avaliando Rousseau a noção de propriedade como um desses casos, em que o exemplo concreto se faz necessário, propõe uma situação particular, rica em detalhes e planos, na qual taí noção será tematizada.

Trata se de um caso complexo em, um momento delicado, esse da aprendizagem da noção de propriedade privada? Rousseau, em verdade, nos dá várias razões para isso. Importa, antes de tudo, notar que sendo o primeiro passo de uma *instrução moral*, o que se introduzirá no universo da criança é a relação com o *outro*. O propósito será o de dar à criança "alguma ideia das relações entre homem e homem e da moralidade das ações humanas" (1968,84). Sabemos, entretanto, também pelo *Discurso*, que os problemas têm início para o homem quando, deixando o estado natural, onde vive solitariamente, estabelece relacionamento contínuo com seus semelhantes. Grande parte das desventuras da história do homem se devem, sugere incansavelmente o autor, ao desdobramento, necessário e inevitável, das implicações envolvidas no processo de socialização. Sendo para a criança, de modo análogo à história dos povos, esse momento inaugural de contato

³⁵ Observe-se, entretanto, que esse alerta fundamental, fornecido pelo autor para melhor se entender seu texto, foi quase sistematicamente ignorado por seus leitores e estudiosos. Mormente aqueles ávidos por receitas práticas e propostas educacionais concretas, que para sua frustração encontravam no texto apenas exemplos gerais, aparentemente ficcionais. Exemplos esses que, não se prestando à aplicação à risca no dia a dia, eram descartados como fantasiosos e inúteis. É preciso notar que, ao introduzir situações concretas, Rousseau pretende apenas ilustrar, a fim de dar melhor a ver o que é abstrato e difícil, pois apresentado no plano dos princípios. Embora Rousseau entenda estar fazendo filosofia da educação, e não um manual prático de educação, a descida dos princípios gerais para os exemplos concretos é uma necessidade em razão da própria natureza particular do fenômeno da educação. Sendo esta uma arte prática, concreta e relativa à vida entre os homens, deve-se, se quiser maior compreensão do leitor, não apenas ser tratada no plano dos princípios, mas também se particularizar em exemplos e ilustrações. Que Rousseau está no *Emílio* preocupado essencialmente com o plano dos princípios fica claro em: "Tal educação pode ser realizável na Suíça, mas não na França; tal outra pode sê-lo entre os burgueses, e tal outra entre os grandes. A maior ou menor facilidade de execução depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas a não ser numa aplicação particular do método a este ou àquele país, a esta ou àquela condição. Ora, todas estas aplicações particulares, não sendo essenciais *para meu* assunto, não entram em meu plano. Outros

com o outro, decisivo para o que se seguirá no que tange à sua conduta em relação a ele, vale dizer, no que tange à sua *conduta moral*, é de suma importância que seja bem conduzido. Podemos assim compreender a preocupação de Rousseau em apresentar um exemplo concreto de situação em que se pode fazer a aprendizagem da primeira noção moral. Abre-se, desse modo, para Emílio a possibilidade de uma história futura em relação ao outro diversa daquela que se observou até o presente entre os homens, desastrosa e conflituosa.

É bom perceber que se trata para Rousseau, como sabemos, de propor no *Emílio* o projeto de formação de um novo homem e de uma nova sociedade, o momento de educar para o relacionamento com o outro assume, portanto, valor inestimável. Pois a construção de uma nova sociabilidade depende inteiramente das relações morais que se ensinam às crianças. Reparemos, contudo, que a instrução moral que se inicia com a noção de propriedade não visa somente e de modo restrito à formação da *conduta moral*. De forma mais ampla, visa à própria *conduta social e política* do indivíduo. Nesse sentido, talvez não devamos tomar tão ao pé da letra o que lemos no início do livro I do *Emílio*.³⁵ que se pretende ali formar apenas o homem e não o cidadão, que se tem em vista somente a educação doméstica e não a educação civil. Por trás da intenção de construir uma nova consciência moral, está o projeto de fundar uma nova sociedade política. A finalidade última de se formar na criança uma verdadeira, e não dissimulada, consciência moral - tal como é a tônica das relações sociais no terceiro estado - é não apenas o domínio da esfera privada, da esfera da família e dos particulares, mas, sem dúvida, também - e, acrescentaríamos, sobretudo -, o domínio da esfera pública, da esfera política, da esfera da comunidade e dos cidadãos. E, nesse sentido, Rousseau é ainda um

poderão, se quiserem, ocupar-se delas, cada qual para o país ou Estado que tiver em vista.", (1968,5-6).

desses filósofos que não separam moralidade e política.³⁷ Observemos então que, por trás dessa pueril primeira lição moral, não é apenas a identidade moral do futuro adulto que está envolvida, mas de modo mais amplo a sua própria postura social e política, vale dizer, a sua postura enquanto cidadão, enquanto membro de uma comunidade maior³⁸. E também, em consequência, está em jogo a própria saúde e conservação em boas condições da comunidade política, da organização coletiva dos homens, grande preocupação não apenas de Rousseau, mas dos filósofos do século XVIII. De onde a necessidade de se ilustrar bem e não deixar margem a equívocos ou dúvidas na maneira de compreender e conduzir a lição.

A ilustração numa situação concreta com adolescente no aprendizado, será ainda, num outro sentido porque, tratando-se a noção em questão a de propriedade privada, estamos diante de uma zona de forte conflito potencial entre os homens. Mais uma razão para estarmos diante de um caso *difícil*. A primeira noção, a mais urgente, a ser ensinada à criança será a de propriedade para que, adverte Rousseau, "ela não se acredite senhora de tudo e não faça mal ao outro sem escrúpulo e sem o saber" (1968,84). A noção enfocará então os conceitos de *meu* e *seu*, o de que me acredito *senhor* e o de você se acredita. Ora, sabemos que na psicologia rousseauísta o homem é movido por duas paixões ou impulsos, o *amor de si* e a *piedade natural*. A primeira paixão o leva a buscar sempre seu bem-estar e permanecer na vida, pelo que ele lançará mão e julgará ter direito a tudo que estiver ao seu redor sempre que considerar necessário a si. Graças ao amor de si o conflito de interesses, que é mera eventualidade no estágio pré-propriedade privada, torna-se realidade quando aquela é fundada, quando surge a apropriação exclusiva (isto

³⁶ 1968,14-5.

³⁷ "É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nunca entenderá nenhuma das duas". (1968,309).

é, que exclui o outro) dos bens. De modo significativo, no *Discurso*, tão logo surge no segundo estado a primeira espécie de propriedade, a apropriação coletiva da terra, surgem também os primeiros conflitos e a primeira oposição de interesses, não obstante ainda muito limitados. No terceiro estado, como resultado da instauração plena e extensiva da propriedade privada, o que temos é já a guerra instaurada entre os homens.

A criança, por sua vez, entenderá Rousseau, desenvolve naturalmente e por si mesma a paixão do amor de si. Em contrapartida, não desenvolve em igual medida nem tão espontaneamente a segunda paixão, a piedade natural, esse movimento essencial da alma que leva à saída de si, ao colocar-se no lugar do outro, e que constitui o alicerce de toda moralidade e, conseqüentemente, de toda a vida política. É o amor de si, ou em outros termos, o narcisismo, que dá o tom na conduta da criança: "nossos primeiros deveres são para conosco; nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais dizem respeito a nossa conservação e a nosso bem-estar. Assim, nosso primeiro sentimento de justiça não nos vem da que devemos e sim da que nos é devida" (1968,84-5). Uma vez que a criança já possui ativado o amor de si, será preciso, a partir de certa idade, em função das necessidades introduzidas por suas relações com o outro, ativar também a piedade natural, que existe nela apenas embrionariamente. Ora, tal é justamente a tarefa maior destinada à educação. Se essa segunda paixão não se desenvolve tão natural e espontaneamente quanto a primeira, a educação deverá justamente tomar a si a tarefa de desenvolvê-la.

³⁸ Lembremos que o conceito de *bondade natural*, central na antropologia de Rousseau, tem, para além de uma dimensão moral inequívoca, uma importante e indissociável dimensão política.

Nesse sentido, o que presenciamos no decorrer do episódio das favas, e que vai ser entendido como a própria essência do processo da educação, é a progressão da criança de pessoa concentrada em si, no seu interesse particular, para pessoa capaz de sair de si, de se colocar no lugar do outro e a partir daí, o mais importante em termos políticos, capaz de formar com esse outro um interesse comum, um projeto comum. Observaremos essa progressão, note-se, malgrado o fato de que se trata de ensinar o que é propriedade privada, uma noção que por excelência divide e opõe os homens, que aciona antes de tudo seus interesses particulares. Desde que a intenção com essa instrução moral é dar o primeiro passo para uma nova forma de sociabilidade, a lição sobre a propriedade privada nunca poderia ser ideológica e acrítica. Pois, se assim fosse, em nada se alteraria a sociabilidade vigente. Ao se ensinar a noção que mais opõe os homens em seus interesses, a única possibilidade será transmitir, além da concepção ideológica dessa instituição, uma visão crítica dela. O que, por sua vez, implica despertar no educando a consciência do conflito e desigualdade que a propriedade privada introduz entre os homens. Tudo isso encontramos claramente colocado na lição de Rousseau.

O desafio, negativamente, é transmitir ao educando uma visão crítica da propriedade privada, ao mesmo tempo que, positivamente, fazê-lo incorporar a noção de propriedade privada, necessária na sociedade em que viverá, que torna, mais uma vez, a situação de aprendizagem um *caso difícil*. Lembremos que Emílio está sendo educado não para viver no fundo de uma floresta, mas para viver na sociedade pervertida, compondo nela as fileiras de uma opinião pública esclarecida e crítica. Ele deve ter à mão, portanto, duas ferramentas: a noção ideológica de propriedade e a noção crítica. Resta ver, entretanto, como esse desafio será concretamente vencido no episódio das favas. A equação a ser resolvida pela lição

será assim a seguinte: como ensinar a distinguir entre o meu e o seu, sem estimular a "oposição de interesses", mas inversamente impulsionar o "concurso de luzes"?

4.3 DA LIÇÃO PROPRIAMENTE DITA

Acompanhando o texto percebe-se logo de início que a lição não será meramente verbal e sim experiência prática, da mesma forma que seu conteúdo não será superficial e sim profundo. Poder-se-ia, diz Rousseau, pensar em ensinar à criança o que é possuir algo simplesmente indicando a ela que é dona de seus trapos, brinquedos e móveis. Mas essa forma de propriedade está já estabelecida. A criança nada pode aprender dela, posto que não sabe como veio a ter essas coisas. Se se lhe disser, por outro lado, que foram dadas a ela, ao invés de se simplificar a coisa tudo se complicará, pois além de permanecer a dificuldade de explicar a propriedade - desta vez do que lhe deu as coisas - acresce-se ainda esta outra dificuldade: a de explicar o que vem a ser a convenção do dom. Devemos tentar simplificar ao máximo as coisas e propor uma lição à medida do pequeno homem. A única saída será então, em lugar de *explicar a propriedade* já instituída, indicar *numa situação prática*, de que a criança seja *protagonista*, o processo de aquisição de uma propriedade. Em lugar de ouvinte passivo de uma preleção a criança se fará assim ator em movimento numa situação prática.

A noção que se ensinará à criança será a de *origem* da propriedade, pois se entende que é por analogia que todas as outras formas de propriedades se instituem. Trata-se da noção de propriedade da terra como direito do primeiro ocupante pelo trabalho, que é, por sua vez, retomada no *Discurso*. Emílio, sendo criado no campo, terá ímpetos de cultivar. Semeando num cantinho favas, cuida

³⁹ Essa contraposição entre "oposição de interesses" e "concurso de luzes", significativa em Rousseau, aparece tanto no *Discurso* quanto na *Carta a Beaumont*.

delas diariamente, vê-las crescer e retira disso grande prazer. Com essa atividade vemo-lo tomar, de modo profundo, posse da terra, sentir-se senhor ao mesmo tempo da planta e da terra.⁴⁰ O preceptor, ator coadjuvante da cena, introduz então o conceito de "pertencer". A planta, explica ele, lhe pertence porque pôs nela seu trabalho, sua pena, seu tempo. Tal qual lhe pertence um braço seu. Essa explicação, nota Rousseau, aumenta o prazer da criança. A planta é sua própria obra, sua criação, parte de si, como uma parte de seu corpo.⁴¹ Percebemos o quanto essa primeira parte do episódio segue a inclinação natural da criança de concentrar-se em si, de buscar seu próprio interesse, de dar-se apenas direitos. O extremo prazer da criança no cultivo da fava - apresentado como o seu "bem", reforça assim o amor de si que a dirige naturalmente. Dessa maneira, pode-se dizer que ela vive nessa primeira parte da lição um verdadeiro idílio amoroso consigo mesma.⁴² Se a lição parasse por aqui dir-se-ia que, ao invés de despertar a piedade natural, que contrabalança o amor de si, o que fez foi dar maior força ao narcisismo. Não nos inquietemos entretanto; a lição mal vem de começar. Poderíamos pensar que a lição poderia ser nesse ponto interrompida, uma vez que a criança já vivenciou o que é possuir algo e o preceptor nomeou para ela essa vivência no conceito de "pertencer". Ocorre, contudo, que sendo esta uma lição *moral*, ela não poderia se deter aí, pois justamente o outro sequer entrou em cena ainda. Tratando-se da

⁴⁰ "Enquanto espero que tenha braços, aro por ela a terra; dela toma posse plantando uma fava e certamente essa posse é mais sagrada e mais respeitável que a que tomava Nunes Balboa da América meridional em nome do rei da Espanha, plantando seu estandarte nas costas dos mares do sul" (1968, 86).

⁴¹ "Se diariamente regamos a fava, vemo-la despertar com transportes de alegria. Aumento essa alegria dizendo; isto te pertence e explicando-lhe então o termo pertencer, faço-lhe sentir que pôs naquela terra seu tempo, seu trabalho, sua pena, sua pessoa enfim; que há nessa terra alguma coisa dela própria e que pode reivindicar contra quem quer que seja, como poderia retirar o braço da mão de outro homem que o quisesse segurar contra sua vontade" (1968,86).

⁴² Quando dá com as favas arrancadas pensa: "Ah, que aconteceu com meu trabalho, minha obra, o doce fruto de meus cuidados e de meu suor? Quem me arrebatou meu bem?" (1968,86).

noção de propriedade, por outro lado, o conflito com esse outro parecerá quase inevitável. E é o que, veremos, acontece.

Introduz-se a seguir a figura do outro e o desencadeamento do processo de ultrapassamento do narcisismo. Certo dia depara Emílio com suas favas arrancadas. Pranto e revolta ruidosos invadem o menino. Fica-se então sabendo que Roberto, o jardineiro, fora o responsável pela devastação, e qual nosso espanto ao perceber que, assim fazendo, ele agira de maneira justa. Pois que, tendo semeado num terreno de sua propriedade melões de Malta, encontrara-os um certo dia inteiramente arruinados pela plantação das favas sobre eles. Ao pranto e revolta ruidosos do menino contrapõem-se as queixas ainda mais ruidosas do jardineiro. Também ele pusera na terra seu tempo, sua pena, seu trabalho. Também ele deparara com sua obra arruinada. Podemos a partir desse momento ver desenrolar-se no menino o movimento de saída de si, comandado pela piedade natural. Em lugar de continuar a reclamar, o menino se cala, pois se comove pela miséria do outro. Porque a criança viera ela própria de experimentar a dor da visão da obra destruída, podia se colocar no lugar do jardineiro e reconhecer a dor que ele próprio sentia ao se deparar com igual espetáculo. Ao invés do choro e revolta o que se vê então é um pedido de desculpas apresentado pelo preceptor em nome do menino.

A identificação com o outro, a saída de si, vem assim romper o idílio amoroso da criança consigo mesma, rompimento esse que parece ser condição do ultrapassamento do narcisismo.⁴³ A entrada em cena do outro e o conflito -

⁴³ Podíamos pensar, contudo, adotando a interpretação inversa, que a saída de si, a identificação com o outro, foi, ao contrário, promovida pelo próprio idílio amoroso. É porque viveu determinada experiência e sofreu que é capaz de pôr-se no lugar dele e imaginar sua dor ao presenciá-lo vivendo a mesma circunstância. Ora, a experiência que aproxima do outro, que se partilha com o outro, não é outra que a do próprio idílio amoroso, do exercício do amor de si. Podíamos, portanto, dizer que é o amor de si, a paixão primeira e fundamental, que promove o desenvolvimento da segunda paixão, a piedade natural. Faria assim sentido o que vemos na *Carta a Beaumont*. Rousseau explicando a piedade natural não como uma paixão ao lado e outra que o amor de si - como nos é apresentado no *Discurso*-, mas antes como uma divisão, um caso particular do amor de si.

propriamente dramático pois carregado de sofrimento - que se estabelece de imediato são os promotores desse rompimento. Contudo, graças à piedade natural, à capacidade humana de ser sensível ao sofrimento alheio, a situação de conflito com o outro pode ter boa e harmoniosa resolução. Emílio, de seu lado, detém seu sentimento de revolta e injustiça e o jardineiro, por sua vez, desculpa-o pelos danos sofridos. E ainda mais: oferece este último um canto da propriedade para o menino cultivar.

4.4 DOS CONTEÚDOS DA LIÇÃO

Que lição, entretanto, retirará Emílio dessa experiência? A mais evidente certamente é a de que cada um deve respeitar o trabalho e a propriedade alheios a fim de que o seu próprio trabalho e propriedade sejam igualmente respeitados. Será esse, entretanto, o conteúdo total da lição? De modo algum, nos mostra Rousseau.

Talvez o conteúdo principal ensinado seja a ideia de que somente o trabalho pode vir a engendrar e legitimar a propriedade. Se a propriedade parece ser uma instituição inelutável e não suprimível a curto prazo, então Rousseau se preocupa em buscar um critério que possa torná-la legítima. Tem direito o homem no mais alto grau àquilo que criou com seu próprio trabalho, vale dizer, quando agregou à natureza uma parte de si, de sua energia.⁴⁴ Desse modo, para se justificar a propriedade da terra ter-se-ia de mantê-la sempre produtiva e por seu próprio trabalho. O mero direito de herança seria insuficiente para assegurar a posse. Eis que nós leitores, acostumados com as discussões em torno da reforma agrária, nos deparamos com um debate bastante atual.

⁴⁴ "Nessa tentativa de fazer entrar no espírito das crianças as noções primitivas, vê-se como a idéia de propriedade remonta naturalmente ao direito de primeiro ocupante pelo trabalho" (1968, 87).

Com a lição fica-se ainda sabendo que não há mais terras sem proprietários, que toda a Terra está dividida, e que aqueles que não a possuem por herança, se não tiverem como comprá-la, não terão onde cultivar.⁴⁵ Aprende-se que nesse processo de privatização da natureza, daquilo que sempre fora comum, nada foi previsto para os não-proprietários, ainda que esses possam ter o desejo e a necessidade de cultivar a terra para tirar dela seu sustento. O que se aprende é a indiferença e o tom ameaçador do proprietário em relação à situação: "Que me importa? Se estragareis o meu [terreno], não te deixarei mais passear por ele" (1968,87) De modo mais amplo é a existência da desigualdade entre os homens, que tem por origem a apropriação privada da terra, que o menino assimila.

A lição continua ainda para ensinar que sobre a propriedade fundiária se estabelecem diferentes relações económicas - como a da meia, por exemplo⁴⁶ - que permitem ao proprietário da terra, pelo fato de ter o título de propriedade, explorar os que não possuem terra alguma. Outro ponto significativo é que Emílio aprende que o conflito entre os homens se instaura quando a propriedade está em causa. Além disso, aprende que, apesar da noção particular envolvida, é possível terminar o conflito com o outro através de um acordo, em que ambas as partes acabam em igualdade de condições e satisfeitas. A primeira lição moral, o primeiro contato, por assim dizer, com o outro, foi bem sucedido, terminou harmoniosamente. O outro se introduz na vida de Emílio sem que isso incentive o amor de si e o individualismo, mas, ao contrário, estimulando a piedade natural e o concurso entre os homens.

⁴⁵ "Roberto: 'Pois bem, meus senhores, podeis então descansar porque não há mais terra não cultivada. Eu trabalho a que meu pai melhorou; cada qual faz o mesmo de seu lado e todas as terras que vedes estão ocupadas de há muito'" (1968, 87).

⁴⁶ "Jean-Jacques: "'Não poderíamos propor um arranjo ao bom Roberto? Que nos conceda um cantinho de seu jardim para meu amiguinho e eu o cultivarmos, com a condição de ter a metade do produto' / Roberto: 'Concedo-o sem condições. Mas lembrai-vos de que irei arar vossas favas se tocardes no meus melões"', (1968, 87).

Todos esses pontos nos indicam que a lição moral sobre a propriedade está longe de ser mera ideologia. Inversamente, é extremamente rica em detalhes e complexa, bem mais até do que talvez deixe ver nosso breve resumo.

4.5 DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA LIÇÃO

Resta agora explicitar algumas posições com relação propriamente ao domínio do ensino e aprendizagem que o filósofo assume nesse episódio, que chamamos aqui de princípios pedagógicos. Na verdade, eles estão imbricados e se confundem entre si. Para o fim da exposição tentaremos distingui-los e enumerá-los. Um primeiro princípio defendido é o de que por ser a criança auto-referida, egocêntrica, pura sensação e situada apenas no tempo presente, será incapaz de aprender pela experiência alheia. Para ensinar-lhe algo será necessário fazê-lo ator protagonista de uma situação prática, em que então possa aprender pela própria experiência. Outro princípio importante diz respeito à idéia que para haver verdadeira aquisição de conhecimento será necessário apelar e envolver não apenas a parte intelectual do aprendiz, mas a sua totalidade psíquica. Uma efetiva assimilação de conhecimento implica sempre em investimento total de si, não apenas de sua razão como também de seus afetos. Se o aprendiz não for envolvido por inteiro o conhecimento permanecerá, por assim dizer, sempre exterior a ele. Tal fenômeno fica claro vendo-se todas as diferentes emoções vividas pelo menino no decorrer do episódio. Mas não apenas a criança que se põe como protagonista de uma situação prática será mobilizada em sua totalidade psíquica. Mesmo o adolescente, que já é capaz de aprender pela experiência alheia, de abstração, aprenderá também investindo-se por inteiro na situação de aprendizagem. É o caso, por exemplo, do ensino de história, o qual se fará através da leitura, da experiência

do outro portanto, mas de uma experiência que é acompanhada não apenas com a razão e o entendimento, mas também e sobretudo com as emoções. Vemos então qual a ordem em que, preconiza Rousseau, tudo deve se passar no que diz respeito à aprendizagem infantil: primeiro a ação, propriamente dramática, depois a explicação, o ensinamento, o apelo à razão, enfim. É justamente sobre esse ponto que insiste incansavelmente o livro II do *Emílio*⁴⁷

Outros princípios da maior relevância para o autor concernem aos papéis do educando e do educador na situação pedagógica. É o educando que deve determinar *o que, quando e como* aprender. Enquanto ator principal a criança deve dirigir o processo pedagógico. E isso nada tem a ver, é preciso dizer logo, com a chamada 'pedagogia centrada na criança' que conhecemos e cujos grandes prejuízos - relacionados à perda da autoridade do professor e a desqualificação dos conteúdos⁴⁸ - contabilizamos hoje. Isso nada tem a ver com a transformação da criança em soberana, onde só se lhe propõe o que quer aprender, quando e como quer fazê-lo. Rousseau, embora tenha sido associado a essa pedagogia, nada tem a ver com ela, seus textos, corretamente lidos, em nada autorizam essa interpretação. Ele confere, na verdade, um papel essencial aos conteúdos e uma posição forte e bem definida para o educador e sua autoridade.

O preceptor, nos indica o episódio, deve observar a criança, ver em que momento ela está e seguir a orientação da natureza que se encontra em seu interior. Dizer que o educando deve dirigir o processo pedagógico, determinando o objeto, o tempo e o método da aprendizagem, nada mais significa que dizer que a natureza

⁴⁷ Assim termina o episódio das favas: "Jovens mestres, pensai, peço-vos, neste exemplo e lembrai-vos de que em tudo, vossas lições devem ser mais em ações que em sermões, porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhes diz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem", (1968588). Acerca da influência de Rousseau sobre as produções da psicologia sobre esse ponto, bem como sobre a concepção de infância de modo geral nos fala E. Claparède num artigo já antigo, embora não ultrapassado: J.-J. Rousseau e a Concepção Funcional da Infância (1914).

deve ter essa direção. É criança que define, num certo sentido, o objeto do ensino, isto é, a noção a ser aprendida, a de propriedade, pela máxima utilidade e urgência que essa noção tem para ela. É também ela que define como se dará a aprendizagem, o método, no caso pela situação de cultivo de um terreno.⁴⁹ O educador deve seguir portanto "a marcha da natureza".

Mas isso não quer dizer que o preceptor não tem um papel de extrema relevância. Pois, embora ele siga as inclinações naturais da criança - por exemplo, é Emílio quem toma a iniciativa de plantar, o preceptor apenas o segue nesse seu desejo -, ele tem bem definido um projeto para a situação apresentada. Ele sabe aproveitar as circunstâncias dadas e fazer delas momentos de aprendizagem. Ele atua de modo invisível para chegar ao fim que persegue: ensinar certa noção à criança.⁵⁰ A invisibilidade de sua ação pode mesmo nos fazer ver aí um não-diretívismo, uma ausência de educador, de direção. Sem dúvida, o filósofo já foi tido como exemplo maior do não-diretívismo. Mas essa nos parece mais uma das leituras equivocadas sobre o autor. O preceptor atua discretamente, contudo, suas intervenções são decisivas e não é possível aprendizagem sem ele. É graças, por exemplo, a sua omissão - de seu conhecimento da convenção da propriedade - que tudo se inicia. É também graças a ele que se dá a explicação do conceito de propriedade. É igualmente graças à sua sugestão que o conflito termina num acordo, que restitui a harmonia entre as partes. É ele também que trava a maior parte do diálogo com o jardineiro. O educador deve ser, portanto, defende Rousseau, uma

⁴⁸ Sobre esse ponto podemos referir o instigante artigo de H. Arendt, *Crise na Educação* (1972), em que a autora deslinda os pressupostos e consequências dessa pedagogia.

⁴⁹ Note-se também que é ela que determina o tipo de explicação dada pelo preceptor. Este introduz a noção de 'pertencer' usando analogia com o braço da criança, isto é, usando a da linguagem concreta e levando em conta a fase em que se encontra o aprendiz.

⁵⁰ No caso do episódio o preceptor age, dentre outras maneiras, por omissão, isto é, embora ele conheça a convenção da propriedade, nada diz a Emílio quando este se propõe a plantar num terreno sem se preocupar em ter antes a permissão do proprietário

espécie *de diretor de cena*, ou seja, ter um projeto pedagógico para as situações que se apresentam na vida do educando, o ator protagonista.

Mas, isso não esgota o papel do educador. Para continuar no registro do teatro, que o próprio Rousseau propõe,⁵¹ aquele deverá ser uma espécie *de ator coadjuvante*, alguém que auxilia e partilha os trabalhos e as emoções do aprendiz. Uma espécie de companheiro para todas as experiências. No episódio o preceptor compartilha a alegria do menino no plantio, a tristeza no ver tudo arruinado, fala em nome dele ao jardineiro, propõe o acordo pelo menino e mesmo trabalha por ele a terra enquanto aquele não tem forças suficientes. Destaque-se aqui o *vínculo afetivo* que está presente entre educador e educando e que o filósofo quer desenhar como constitutivo da relação pedagógica.

Por fim, o educador assume também a figura do professor, aquele que apela à razão, que explica noções, que introduz conceitos para nomear experiências intuitivas do aprendiz. E tudo isso na hora certa. Ou seja, depois de vivenciada a situação, ele vem com o conceito a ser explicado.

O episódio defende também um outro princípio: o de que o conhecimento transmitido deve ser *útil* para aquele que aprende. A condição de um conteúdo ser efetivamente assimilado é a de fazer sentido na experiência atual do aprendiz e ser-lhe útil, ainda que essa utilidade não tenha de ser imediata. O aluno deve ter um interesse e vislumbrar uma utilidade para o que aprende, do contrário esse conhecimento restará não-incorporado e exterior. Rousseau se opõe assim ao que considerava o propósito lockeano no que diz respeito à instrução moral, ou seja, à transmissão de um saber meramente especulativo, inútil e sem relação com o momento vivido pela criança.

⁵¹ Vide L. R. Salinas Fortes, *Dos Jogos de Teatro no Pensamento Pedagógico e Político de Rousseau* (1979)

Finalmente, Rousseau parece entender também que a aquisição de conhecimento implica a mobilização de uma paixão em particular, qual seja, a piedade natural. Assimilação de conhecimento significa sempre - não importa o grau, isto é, do berço à pós-graduação - um convite à saída de si, um movimento de imiscuir-se num outro mundo diferente do seu, e retornar por fim ao seu próprio mundo já modificado pelo outro.

CAPÍTULO V

5.1 ENSINO E AS QUESTÕES DA PÓS-MODERNIDADE

Para escrever este texto, primeiramente partimos do pressuposto de que a concepção de formação de professores é histórica. Colocamo-nos, portanto, na tradição chamada historicista, ao menos do historicismo que Richard Rorty, filósofo norte americano, trabalha em seus textos, ou seja, a decisão de vencer o desejo criado por nossa cultura ocidental metafísica de fugirmos do tempo e do acaso. Essa fuga se dá pela tentativa de encontrar, por meio da linguagem ou da tecnologia, a essência da realidade, para, afinal, obter a segurança emocional de afirmar que o resultado da investigação efetuada é "verdade".

No que diz respeito à formação de professores, que é o tema deste trabalho, alguém alimentado por desejo não historicista afirmaria sem muita dificuldade que a formação docente é, ou seja, possui um ser. Ao contrário, um historicista empreenderia esforço em saber como ela *está* ocorrendo; o importante a avaliar é o processo e como esse possibilita aos formandos *formarem-se*. Chamamos essa investigação de hermenêutica. A utilização desse termo se dá pelo fato de que aponta para um tipo de investigação que não tem como objetivo encontrar a verdade, mas, as sentenças que são designadas como verdadeiras por aqueles que vivem determinada experiência, seja numa biblioteca ou num laboratório. Entendemos o uso hermenêutico de investigação como a recriação de sentidos a partir da escuta atenta, mas crítica, das tradicionais produções espirituais do ocidente, com o fim de manter vivo o desejo por continuar criando.

Historicistas sabem que não é possível pensar ou criar pensamentos que estejam descontextualizados do lugar e do momento em que são pensados ou criados. Para eles, não há como ascender a um lugar que torne possível enxergar

com precisão as coisas como são - estejam elas no âmbito da ética, da política, da ciência - de modo que possam expressá-las em sua natureza interior, respondendo às exigências da universalidade. Em uma palavra, historicistas são contingentes.

Disso decorre que a reflexão filosófica, igualmente contingente - apesar de esforços contrários de intelectuais metafísicos durante a história do ocidente - deve ouvir seu tempo e sua localidade. Por isso, julgamos importante participar do debate criado ao redor da temática da pós-modernidade; se não chegamos ao consenso quanto à pertinência do uso do termo, temos a oportunidade de debater as questões presentes na contemporaneidade, que podem alimentar nossas reflexões sobre a educação e a formação de professores.

Em segundo lugar, argumentamos que o pensamento filosófico da modernidade recriou um tipo de vocabulário metafísico dualista que distingue, em termos gerais, o *ser* da *forma-de-ser*. Os dualismos decorrentes desse são diversos: essência-aparência, pensamento-mundo, mente-corpo, palavra-realidade, etc.

Pensar a educação e a formação do professor é ouvir essa tradição e, como Derrida sugere, *desconstruí-la* de modo que haja possibilidade de refazer outros caminhos possíveis.

Nos últimos anos, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação e esses debates têm abandonado, progressivamente, a esperança de que a escola venha a produzir uma revolução na sociedade brasileira. Essa esperança alimentada por educadores identificados quer com de esquerda -crendo que a educação daria consciência de luta por uma sociedade mais justa -quer com de direita - pois julgam que a escola tem o papel de reproduzir o pensamento vigente ou apenas formar mão-de-obra qualificada - vem sendo colocada em questão, pois ambos percebem que o problema da formação de

homens e mulheres é mais complexo do que supunham. A formação humana é, segundo Edgard Morin, complexa.

As grandes mudanças desejadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas. Se não é possível mudar (ou moldar, pelo que parece ser o desejo de alguns!) a escola enquanto sistema, talvez algo possa ser feito em relação a unidades menores. Modestamente, se não é possível mudar a sociedade, talvez um pequeno núcleo como a sala de aula seja mais viável. E nesse ponto, a formação docente volta ao centro da discussão.

Assim novos professores para novas circunstâncias; tanto como, novas questões sobre a formação são requeridas.

A ampliação dessas interrogações não significa que as antigas questões, tais como valorização do magistério, condições de trabalho etc. sejam abandonadas. O que tem ocorrido é uma abertura de análise e reflexão sobre o ponto que preocupa a todos: a qualidade do ensino público.

Não é necessário muito esforço para perceber indícios de que a escola de hoje não cumpre mais seu papel. Talvez o mesmo possa ser dito de seus profissionais. Se a sociedade deseja algum tipo de mudança, talvez seja o momento de virarmos a atenção ao processo formativo dos professores. Particularmente, temos assumido a posição de que pouca alteração haverá no cenário educacional se a formação docente não for constante objeto de preocupação. Se pouco pode ser feito para ocorrerem mudanças substanciais na escola, ao menos a formação docente qualificada poderá alterar determinados quadros do atual cenário.

Não podemos nos esquecer de que a escola deve ter um projeto moderno; portanto, estruturada a partir de um tipo de racionalidade moderna, respondendo ao projeto da modernidade. Este contexto que dá sustentação ao nascimento da escola, parece estar sensivelmente alterado, o que sugere a pergunta: como se

daria a educação e a formação de professores na atualidade, ou, como alguns denominam, na pós-modernidade?

5.2 Modernidade e pós-modernidade

Talvez convenha iniciar por apresentar o que entendemos por modernidade e pós-modernidade. E é justamente aqui que há problema: não são expressões monossêmicas. Enérgicas polêmicas ocorrem sobre a pertinência ou uso destas palavras. O que alguns chamam de modernidade, assemelha-se ao que outros denominam de pós-modernidade. Isso é visto, ilustradamente, em interpretações dadas ao pensamento de Nietzsche, por Habermas (1990); é visto como o ponto de alteração do discurso da modernidade ao *incluir-se* nesse discurso; Vattimo, na introdução de seu livro, afirma:

O tema deste livro é o esclarecimento da relação que liga as conclusões da reflexão de Nietzsche e de Heidegger, a que constantemente se faz referência, com os discursos, mais recentes, sobre o fim da época moderna e a pós-modernidade (1996, p. V).

A existência dessas duas interpretações sobre a filosofia de Nietzsche indica a ausência de consenso sobre a emergência da pós-modernidade ou apenas a reconfiguração do sentido da modernidade.

Talvez produza pouco avanço deter-se no debate sobre se vivenciamos tempo pós-moderno ou se permanecemos na modernidade, vivida, contudo, sob limite. De modo geral, os autores reconhecem significativas mudanças, como, por exemplo, do modelo de produção chamado fordista à acumulação flexível; a nova caracterização da sociedade como pós-industrial, marcada por ser sociedade de informação.

Julgamos mais produtivo restringir a noção de pós-modernidade como sendo a emergência de nova experiência no campo das artes, da literatura, da filosofia, da ciência e da cultura, predominantemente, na sociedade ocidental; experiência de permissividade e provisoriedade, características que colocam significativas diferenças entre a atualidade e o início da modernidade.

Sobre essas diferenças podemos ver em Giddens (1995, p. 58) a seguinte observação: "não vivemos ainda em um universo social pós-moderno, mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas." Da mesma forma, Harvey (1994) entende que, desde 1972, vêm ocorrendo mudanças abissais nas práticas culturais e político-econômicas, vinculadas à emergência de novas maneiras de experiência do tempo e espaço, sem, contudo, indicar o surgimento de uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial inteiramente nova.

Para Berman. *ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidade, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz.* (1986, p. 14)

Diversos autores concordam que se podem identificar diferenças significativas entre o projeto da modernidade com o perfil que assume a sociedade atualmente, pelo menos naquilo que Habermas descreve como sendo o projeto da modernidade: *O projeto da modernidade formulado no século XVIII pelos filósofos do Iluminismo consistiu em esforços que visavam a desenvolver tanto a ciência objetiva,*

a moralidade universal e a lei, quanto a arte autônoma, conforme sua lógica interna. Este projeto pretendia ao mesmo tempo liberar o potencial cognitivo de cada um desses domínios no intuito de livrá-los de suas formas esotéricas. Os filósofos iluministas almejavam valer-se deste acúmulo de cultura especializada para enriquecer a vida cotidiana, ou seja, para organizar racionalmente o cotidiano da vida social. (1980, p. 88)

Esta busca de uma razão universal que pretenda separar e distinguir áreas do conhecimento humano, principalmente ciências, arte e religião, tem como base a crença de que problemas humanos e sociais podem ser equacionados quase que matematicamente, ou seja, a solução depende tão somente de determinação racional; individual e social.

Convém observar que, apesar do grande apelo que as idéias iluministas tiveram entre pensadores dessa época (como veremos Kant a seguir), percebem-se vozes que são divergentes. Rousseau é uma dessas vozes. Para ele, viver na modernidade é como estar "à beira do abismo", ou seja, na situação limite entre a terra firme e o nada, com todos os riscos e possibilidades que possam advir de tal circunstância. E como Giddens aponta, risco é um termo criado na modernidade (1995, p. 39). É de Rousseau também a crítica à Academia de Dijon, defendendo que a ciência e a cultura não haviam produzido os esperados resultados de superação da corrupção dos costumes, tão evidentes em sua época, muito menos diminuído a diferença social entre os indivíduos. Em outras palavras, o conhecimento não havia trazido resultados benéficos para todos.

De modo geral, se pensadores contemporâneos concordam sobre a visão de modernidade e seu projeto, bem como nas críticas a ele, a solução para as questões atuais têm sido as mais diversas.

Na ponta deste debate encontramos Lyotard e Habermas. Como foi dito, ambos concordam com a crise da modernidade; contudo, propõem soluções bem distintas. Lyotard, em termos gerais, defende o fim das "meta-narrativas", tipo de discurso característico da modernidade. Habermas, que pensa ser precipitado falar em pós-modernidade, julga como sendo extravagantes programas que visam a negar o projeto da modernidade como possibilidade social de construção, uma vez que está convencido de que é possível, e até mesmo urgente, que se busque uma comunicação consensual, fruto da práxis comunicativa:

Habermas tem se voltado, através de um amplo e desafiador trabalho que se estende por trinta anos, para o desenvolvimento de um modelo da "ação comunicativa", um esquema ético baseado nos princípios da razão, da justiça e da democracia, mas sem correr o risco de alienar ou silenciar vozes minoritárias aparentemente aberrantes dentro das formas falsas ou opressivas de consenso. Daí o foco da filosofia de Habermas na comunicação livre e não distorcida como o fundamento da justiça. (CONNOR; 1996, p. 38)

Para Lyotard, esse agir comunicativo, que visa a superar a distância entre o conhecimento e sua experiência (nas artes, por exemplo), parece ser a busca da construção de uma "ponte por cima do abismo que separa o discurso do conhecimento, o da ética e o da política, e que abra, assim, passagem para a unidade da experiência. A questão é saber em que tipo de unidade pensa Habermas; será a constituição de uma unidade sociocultural no seio da qual todos os elementos da vida cotidiana e pensamento venham a ocupar o seu lugar, como num todo orgânico?" (LYOTARD; 1993, p. 15). Será possível abrir passagem entre jogos de linguagem heterogêneos como os do conhecimento, da ética, da política?

Parece prudente concordar com Gilbert quando afirma a respeito das produções culturais contemporâneas identificadas com o que se chama de pós-modernismo:

Deveríamos, ao menos inicialmente, resistir à tentação de rejeitar o pós-modernismo como conformismo irracional e falta de gosto, pois tal postura implicaria ignorar suas complexidades e assumir, como superior, exatamente a autoridade de julgamento que o pós-modernismo questiona. (1995, p. 25). Ou ainda, com Maffesoli, tomando o termo pós-moderno como significação do *conjunto das categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade. Tratar-se-ia, portanto, de um colocar em perspectiva, de uma categoria espiritual que permitisse justificar a saturação de um episteme, e compreender o momento precário que se situa entre o fim de um mundo e o nascimento de outro.* (1996, p. 26)

Isso significa que podemos ver este momento mais como transitivo, como já apontando para novas possibilidades, possuindo, contudo, características nebulosas e incertas, como bem expressa a metáfora de Rousseau: a situação-limite, à beira do abismo.

Conclusão

Enfim, as estruturas dinâmicas da personalidade e mecanismo de defesa, fundamentos teórica na pós modernidade e a crise dos fundamentos, um novo contexto de formação. Acredita-se que qualquer debate acadêmico deva estar contextualizado historicamente, os autores que fazem levantamento das principais discussões da pós-modernidade - pois julga-se que expressa as preocupações da contemporaneidade - e as põem em diálogo com a discussão sobre a formação de professores. A pesquisa apresenta as principais mudanças havidas no pensamento filosófico, comparando os discursos filosóficos e científicos do início da modernidade e as discussões feitas após a denominada crise dos paradigmas no início do século XX. Finalmente, propõe elementos que possa auxiliar na revisão de políticas de formação docente.

Bibliografia

- ARENDRT, Hannah. Crise na Educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*, São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. BELTRÃO, Luiz. *Fundamentos Científicos da Comunicação*. Brasília, Thesaurus Editora, 1973. BERLO, David K. *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1979, Trad. De Jorge Arnaldo Fontes. BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 1986. CLAPARÈDE, Edouard. J.-J. Rousseau e a Concepção Funcional da Infância In; *A Educação Funcional*, São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1958, 5ª edição, p. 69-97 (primeira edição: 1914). VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*, Paris: PUF, 1995 CNBB. *Texto-base*. CF, 1989.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna*. São Paulo, SP: Edições Loyola. 1996 *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril, 1973, p. 221-326. DOLL Jr, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. DUSSEL, E. *Introducción a uma filosofia de la liberación latino-americana*. México, Editorial Extemporâneos, 1977.
- Emile ou de l'Éducation*, Paris: Garnier Flammarion, 1966. FRANCISCO, Maria de Fátima S. *Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau*. In: AQUINO, Júlio G.(org.). *Autoridade é Autonomia*, São Paulo: Summus, 1999, p. 101-114.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1995. GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: *Territórios contextados*, Silva, Tomaz Tadeu & Moreira, Antonio Flávio (orgs.)- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995. HABERMAS, Jurgen. Modernidade e pós-modernidade. São Paulo, SP: Editora da USP, *Revista Estudos Avançados*. 1980, p. 86-96. HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994. JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996. KANT, Immanuel. *Lógica*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1992. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996. KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996. MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. *Programa interinstitucional de Qualificação Docente*. Cuiabá, MT: SEDUC, 1996. MONDIN, B. *O homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. São Paulo, Ed. Paulinas, 1980. Trad. De R. Leal Ferreira e M. A . S. Ferrari. MONTEIRO, Silas Borges & ALMEIDA, Célia Schmidt. *Filosofia: lições de filosofia da educação*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 1995. {3 volumes)

MONTEIRO, Silas Borges & SPELLER, Paulo. Formação de professores: auto-criação e diálogo. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, MT: EdUFMT, v.7, n. 11, jan-jun. 1997, p.185-200. MORIN, Edgar. *O método. O conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996. (4 volumes) MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. Cientistas sabe-tudo são sempre reacionários. São Paulo, SP: *Folha de São Paulo*. Caderno MAIS! Página: 5-7 de 29/09/96. NEWTON, Issac. *Princípios matemáticos da filosofia natural*. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1991. (Série "Os Pensadores: Galileu e Newton") NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*: Ivani Fazenda (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1995a. NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação*: António Nóvoa (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b. QUEIROZ E SILVA, Roberto P. *Temas básicos em comunicação*. São Paulo, Paulinas, 1983. RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro. Ed. Codecri, 1978. RORTY, Richard. *Contingency, irony, and solidarity*. New York: Cambridge University Press, 1997. RORTY, Richard. *Objectivity, relativism, and truth*. New York: Cambridge University Press, 1998. ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*, SP: Difel, 1968.

- SALINAS FORTES, Luiz R. Dos Jogos de Teatro no Pensamento Pedagógico e Político de Rousseau. *Discurso*, São Paulo, n. 10, p. 79-85, maio 1979.
- SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Santos. Formação do professor e pedagogia crítica. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*; Ivani Fazenda (org.). Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995. SILVA, Tomaz Tadeu. Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In. *Identidades Terminais*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1996. SMART, Barry. *A pós-modernidade*. Portugal: Publicações Europa-América, Lda., s/d.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- VV.AA. *Fundamentos Científicos da Comunicação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1973.
- VV.AA. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, Brasiliense, 1995. WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa, Editorial Presença, 1987. ZAMAGNA, Domingos. *As parábolas e a educação popular*, in: Estudos Bíblicos 02. Petrópolis, Ed. Vozes, 1984. pp. 74-77.