

Educação

E PESQUISA

perspectivas *(visões)*
múltiplas

Márcio Pereira
Maria Antonieta Teixeira
(orgs.)

editora



**Educação e pesquisa:
perspectivas (visões) múltiplas**

Márcio Pereira e Maria Antonieta Teixeira (orgs.)

editora



UEMG

Belo Horizonte, 2020

Prefácio

“Escrever é um ato de criação”, segundo Márcio Pereira, um dos autores presentes nesta breve coletânea de textos acadêmicos. Acrescentaria às palavras dele que escrever também é recriação, quando pensamos no ato de ler. Ler é recriar o escrito. Com a palavra escrita revisitamos, de forma reflexiva, o passado; vivenciamos experiências do presente, de forma reativa; e, por fim, projetamo-nos no futuro, de forma intuitiva. Pois, ao lermos, estamos interagindo com o que é lido.

Ao menos dois pontos justificam a leitura destes textos acadêmicos. Existe, por um lado, a convicção dos autores dos textos aqui apresentados de que o conhecimento precisa circular no meio em que ele é produzido. Por outro, espera-se que os temas neles tratados despertem, seduzam, induzam à busca de novos conhecimentos, ou seja, criem um círculo vicioso que levam a leituras novas. Assim é o saber circulando, pois os autores visitaram um referencial teórico para nele embasarem suas análises e reflexões. Fora isso, há que se ressaltar que os artigos tratam de temas relacionados à educação, por demais necessário serem sempre discutidos nos meios acadêmicos específicos.

Os seis capítulos demonstram existir um vínculo com o saber do passado, seja ele distante ou próximo, que se presentifica nas reflexões e nas análises apresentadas. Assim, o conhecimento ganha densidade, ganha importância, ganha, por conseguinte, o leitor, que tem, diante de si, textos que vão, de certa forma, complementar outras leituras já feitas. Está aí o futuro do qual falamos: o leitor vai se tornando maior, portanto, com um leque maior de possibilidades para interagir, atuar e reagir diante das demandas educacionais que o sistema lhe impõe cotidianamente.

Neste breve prefácio, devemos ressaltar a importância da publicação de textos acadêmicos. Publicar significa, para os autores aqui presentes, a meu ver, dar visibilidade à dedicação deles à pesquisa, às análises, às discussões. Isto não nos parece uma tarefa fácil, pois o docente trabalha em várias frentes. Ele interage com os alunos em sala de aula. Solitariamente, se prepara para as atividades acadêmicas em casa. Investe em leituras. Dedica-se a pesquisar, ora com o apoio de agências fomentadoras, ora completamente sozinho. Dedica-se à escrita. Aqui estamos diante, portanto, do resultado de um processo que envolve muitas variáveis, dentre elas a interação pela escrita. O docente que escreve, que põe seu texto à prova do leitor, busca, com isso, sair da solidão da produção e solidarizar-se com o outro. O sentido da escrita e de sua publicação, para uma leitura mais abrangente, neste caso, é a busca da interação com seus pares e com os discentes.

Sabemos que o docente, principalmente o que atua no ensino superior, tem se valido da sua prática para propor projetos de pesquisa e/ou extensão visando fazer reflexões sobre assuntos ligados diretamente a sua práxis educacional. Há, ao longo da sua prática docente, a elaboração de textos que precisam circular no meio em que eles são produzidos e, também, para além dele. Dar visibilidade à produção docente é trazer, para o repertório do leitor, uma visão vivenciada

e/ou experienciada. Certamente, isso tem muito a contribuir para o debate sobre a educação.

Para ampliar o debate, os capítulos tratam sobre temas variados, mas que têm, como pano de fundo, a educação. Por exemplo: discutir a educação ambiental e colaborar para manter viva a necessidade de repensarmos nossa relação com o meio ambiente. Em outro texto, a disgrafia é tratada de forma a mostrar que precisamos ficar atentos à escrita dos alunos iniciantes nas letras, pois esta pode revelar, segundo Márcio Pereira, “o desejo de ser aceito”. Na sequência, o leitor irá se deparar com uma análise filosófica e histórica de Pe. Carlos, que indica a necessidade de um resgate positivo da memória para as novas gerações, principalmente quando essa memória retoma o encantamento do padre pela educação e as suas práticas pedagógicas norteadoras. Em outro capítulo, deparamo-nos com uma densidade de informações referentes a memes. Saímos do entendimento rasteiro a respeito do conceito de meme e adentramos num universo no qual o meme selecionador e reflexivo guiará o processo de decidir o que deve ser mantido e o que deve ser descartado em termos educacionais e gerais. Realçando a necessidade de capacitarmos nossas crianças a ler, somos apresentados a projetos que fomentam o hábito da leitura em estudantes que se encontram em processo de alfabetização. Por fim, discute-se sobre a Ritalina, esse “sossega-leão” que é usado indiscriminadamente no meio educacional.

A publicação pode fazer chegar os temas tratados com propriedade a um público-alvo específico, como professores, orientadores, educadores, acadêmicos de licenciatura e interessados diretamente em problemas do cotidiano. Os profissionais da educação precisam estar atentos aos temas e com eles precisam aprender a lidar. A educação, nesta breve coletânea, é a tônica.

Por fim, deve-se registrar que este conjunto breve de textos surgiu como fruto da reflexão de docentes da UEMG Unidades Cláudio e Divinópolis para levar, de forma sucinta, a professores, educadores e estudiosos um pouco mais de compreensão sobre a complexidade da educação. Os assuntos tratados aqui revelam que a universidade, enquanto disseminadora e produtora de um saber em construção, deve ser diversa e plural. Compartilhar o saber é uma das urgências da atualidade. Neste aspecto, a universidade não deve se apresentar como um ambiente fechado, distante do seu entorno. Ao publicar estes textos, pode-se dizer que os autores – acadêmicos – estão cumprindo um papel social relevante que é interagir com a comunidade circundante.

Comunidade e universidade se aproximam via produção escrita e sua leitura. Desta forma, confirma-se a interação desejada, ou seja, estão os leitores relacionando-se com o que é produzido por docentes intramuros na universidade. A leitura, portanto, ativa a aquisição de conhecimento que, por sua vez, sofre alterações e modificações em razão da atualização de nossas práticas sociais. Ler é (re)criação constante, daí é preciso que o texto chegue aos olhos do leitor para que ele possa utilizar o conhecimento “lido” para auxiliar e/ou modificar seu eu e seu entorno.

Maurício José de Faria

Professor da UEMG Unidade Divinópolis (abril de 2018).

Sumário

Introdução	8
Educação Ambiental como resistência e crítica social <i>Maria Antonieta Teixeira</i>	12
Um caso de disgrafia e sua relação com a ausência paterna: escrever é denunciar o desejo de ser aceito <i>Márcio Pereira</i>	44
O Memorial Pe. Carlos: uma análise filosófica e histórica de sua documentação <i>Jardel Costa Pereira</i>	76
Reforma cognitiva na educação: fugindo dos interesses evolutivos para alcançar interesses pessoais <i>Samuel C. Bellini-Leite</i>	105
Projetos de leitura com crianças de cinco a seis anos <i>Júlia Maria Amorim de Freitas</i>	133
Para “meninos maluquinhos” um “sossega-leão”: apontamentos acerca da lógica que sustenta a crescente e indiscriminada administração de Ritalina em crianças com sintoma escolar <i>André Augusto da Silva</i> <i>Suzana Caldeira Couto Reis</i> <i>Eloísa Borges</i>	162

Introdução

Esta obra é composta por experiências e reflexões de educadoras e educadores que buscam contribuir com a práxis dos sujeitos do processo educacional, sobretudo com aqueles diretamente envolvidos na relação entre ensino e aprendizagem.

Entende-se que qualquer tentativa que se queira empreender para colaborar com o processo de conhecimento é válida, pois há uma tarefa inacabada, que é a de buscar desvendar os matizes que envolvem o ser humano na sua relação com o mundo e consigo próprio. Uma tarefa que muitos se empenham a desbravar, com o objetivo de denunciar as infinitas maneiras do homem de se expressar, ser, sentir e agir.

Duas grandes questões motivaram a organização desta obra: a primeira foi a de entender a educação como uma relação interdisciplinar de distintos pensamentos e áreas que convergem para a formação da autonomia e da cidadania; a segunda diz respeito à valorização daqueles que vêm trabalhando na produção do conhecimento científico, com a perspectiva de que os resultados de seus trabalhos de pesquisa sejam vistos e reconhecidos e apoiem a formação de profissionais que se interessam pelas questões humanas.

Pensar na melhoria da formação dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem faz com que este trabalho se constitua e se faça relevante. E, por diferentes ângulos, os autores dos trabalhos que compõem esta coletânea procuram lançar luzes sobre questões que visam contribuir com a educação.

De acordo com as palavras de Milton Santos (1969, p. 9)¹, “um livro pode ser [...] resultado da união de esforços, cuja origem é múltipla. A unidade, porém, vem da ideia que está por trás desses esforços”. A coletânea assim foi delineada: seguindo trajetórias diversas, buscando subsídios na empiria e na literatura especializada. Os autores perseguem a unidade na diversidade da educação, na perspectiva de trazer visões que possam qualificar as discussões sobre a educação ambiental, a disgrafia e os fatores psicoafetivos, o memorial como fonte de estudo, a reforma cognitiva para a educação, a importância dos projetos de leitura e a discussão sobre a relação entre medicação e aprendizagem.

Pode-se dizer que o cerne desta obra é formado pelos pensamentos plurais que nela se configuram, o que condiz com uma das principais marcas da educação, que é o princípio do quanto há de plural naquilo que a compõe, como o quanto há de plural até mesmo em uma só pessoa. Pois bem, realidades e pontos diversos que, ao serem lançados àqueles que estão envolvidos com a educação, visam contribuir com o contínuo remexer e reordenar dos modos de pensar e viver a relação ensino e aprendizagem.

Registra-se aqui o agradecimento a todos(as) que colaboraram com a obra e, em especial, às autoras e aos autores que fizeram a escolha de se exporem, de se entregarem às críticas, de terem a coragem de dividir seus conhecimentos e, acima de tudo, com a humildade de quem tem segurança no seu saber, de possibilitar ao leitor reflexões

que permitem criar alternativas para uma nova visão do sujeito que aprende, para que aprende e como aprende.

Nota de fim

- 1 SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. Globalização e meio técnico-científico informacional. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.



Educação Ambiental como resistência e crítica social

Maria Antonieta Teixeira¹

Introdução

Este capítulo propõe uma contribuição sociológica ao debate ambiental, na busca de um refinamento conceitual, baseado na Teoria Crítica, que referencie mudanças e (re)ordene práticas (de)formadoras em busca de uma educação emancipadora. Os três últimos séculos testemunharam um mundo colonizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo. O mundo ficou qualitativamente diferente, e buscar compreender o momento atual significa necessariamente reconhecer que o *fin de siècle* não foi bom. “As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana” (HOBSBAWM, 2001, p. 562).

É nesse contexto que, desde a década de 1960, a Educação Ambiental (EA) vem sendo considerada como uma importante estratégia²

(ESTOCOLMO, 1972) no enfrentamento da atual crise civilizatória (LOUREIRO, 2003). Oriunda do movimento ambientalista³, a EA tem um caráter emancipador e crítico, que vem, no entanto, sendo apropriado pelo discurso oficial⁴. Coordenadas pela ONU, diversas conferências internacionais vêm sendo realizadas para discutirem a relação entre desenvolvimento econômico e meio ambiente. Paulatinamente, emerge um conjunto de princípios e parâmetros a serem considerados pelos Estados nacionais na elaboração de uma legislação capaz de instituir uma Educação Ambiental.

A Educação Ambiental constitui um processo que vincula a questão educacional e formativa à reflexão social e política que possibilita uma (re)visão de valores, conhecimentos e atitudes que se estabelecem na relação homem-natureza, contribuindo para desbarbarizar a civilização, cujo desenvolvimento das forças produtivas representou a pretensão ideológica de dominação da natureza e o retrocesso da autonomia e da liberdade dos homens (ADORNO, 2003).

A EA apresenta um duplo caráter constitutivo: o da autonomia e o da adaptação. Se, inicialmente, ela surge como forma de contestação, vai se apresentar, por outro lado, como forma de adaptação, na medida em que há uma manipulação ideológica com propósito desqualificador do ambientalismo e da EA como forças contra-hegemônicas. Há um discurso ideológico sobre a humanidade como um todo, que tanto é responsável pela crise ambiental como é vítima de seus efeitos, gerando um aparente consenso universal apaziguador, em que o ser humano, como espécie biológica, surge como culpado frente às demais espécies (LAYRARGUES, 2004).

Há questões que são mascaradas. Por um lado, o discurso condiciona uma abordagem biologistica da questão socioambiental, na medida em que afirma um contexto de ausência de sujeitos sociais em seus

respectivos papéis sociais. Por outro lado, o fato de o problema ser global e atingir ricos e pobres não anula a relação desigual aguçada pelo capitalismo tardio, em que os setores sociais de melhor poder aquisitivo têm um alto padrão de consumo⁵ e dispõem de condições diferenciadas de enfrentamento do problema ambiental.

Além disso, a redução do ambientalismo e da EA revela o quão velado é o campo socioambiental, na medida em que busca encobrir a heterogeneidade e as relações de poder da sociedade enquanto lugar de conflito, inviabilizando a participação na esfera pública, necessária à negociação entre sujeitos sociais para a resolução dos conflitos advindos de visões e interesses múltiplos ou divergentes (LAYRARGUES, 2004).

Essas ideias reforçam uma naturalização das relações sociais. A sociedade não percebe o caráter condicionante do poder econômico, que faz com que cada indivíduo tenha uma atividade determinada, atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e pela forma da propriedade. Essa manipulação ideológica força

[...] um imaginário social invertido – um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes etc./tomadas como ideias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a ideologia [...]. Que faz a ideologia? Oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e que vivem na forma da luta de classes, uma imagem que permite a unificação e a identificação social – uma língua, uma religião, uma raça, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes [...]

(CHAUÍ, 2000, p. 4).

Falar de ideologia é reconhecer que um produto espiritual surge do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legitimidade; o espírito pretende negar a sua própria base social. Contudo, hoje, a marca da ideologia caracteriza-se mais pela ausência dessa autonomia do que pela simulação de uma pretensa autonomia. No capitalismo tardio, o conceito tradicional de ideologia modificou-se, constituindo um fenômeno social qualitativamente novo (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 201).

Os planos da economia e da cultura fundiram-se, modificando a chamada superestrutura; a indústria cultural apresenta-se como um espírito objetivo. Compreendendo um sistema coeso, seus elementos, agora mercadorias, servem para administrar e conformar a sociedade de consumidores, e, assim, adaptar sua consciência. A falsa consciência de hoje é algo cientificamente adaptado à sociedade. As pessoas sentem-se, desde o início, como peças de um jogo, mas vivem tranquilas um conformismo social (HORKHEIMER; ADORNO, 2003, p. 202-203).

Horkheimer e Adorno (2006) enfatizam que a indústria cultural, administrando a sociedade de consumo, estabelece um processo de semiformação, que oferece “novos” desejos e produtos, conformando valores. Semiformação é o espírito tomado como mercadoria, um “verniz formativo” (PUCCI, 1998), que consolida uma vida heterônoma. A falta de experiência diante das situações previamente definidas e prontas, a ausência de relação com o objeto e a imediaticidade eliminam as condições para formação da autonomia e emancipação do sujeito.

A crise da formação é a expressão da crise social da sociedade contemporânea. E, segundo Adorno (2003), a educação vem contribuindo com tal situação, na medida em que constata a indiferença

das pessoas em relação à monstrosidade de Auschwitz⁶. Além disso, a possibilidade de esquecimento de tal ato revela a possibilidade de que se repita, perpetue e intensifique uma barbárie, linearmente superada pela civilização ocidental.

Educação Ambiental: emergência e perspectivas

A emergência da EA vem acompanhando as concepções de desenvolvimento, tanto como forma de contestação quanto de adaptação. O termo EA foi utilizado pela primeira vez em 1965, em evento de educação promovido pela Royal Society of London vinculado à preservação dos ecossistemas. Em 1970, a União Internacional de Conservação da Natureza (IUCN) apresentou a primeira definição internacional, limitando a EA à conservação da natureza e de seus recursos (SATO, 1997, p. 81).

A associação da EA com a proteção da natureza, desde sua origem, vem direcionando sua concepção e seus princípios, consolidando uma representação social (REIGOTA, 1994), “ao invés de permear a ação educativa *per se*” (SATO, 1997, p. 81). Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – a Conferência de Estocolmo –, realizada na Suécia, foi elaborado o Programa Internacional da Educação Ambiental – PIEA –, cuja Recomendação 96 orientava:

Recomenda-se que o Secretário Geral, os organismos do sistema das Nações Unidas, particularmente a Unesco e as demais instituições internacionais interessadas, adotem as medidas necessárias para **estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente**, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abarque todos os níveis de ensino e que seja dirigido ao

público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas áreas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, para lhes ensinar medidas que dentro de suas possibilidades, possam assumir para ordenar e controlar seu meio ambiente (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972, grifos da autora).

Segundo Lima (2005), ao recomendar a EA como elemento estratégico para o enfrentamento da crise ambiental, a Conferência de Estocolmo figurou-se como o primeiro marco internacional de constituição de um campo social que articulou a problemática ambiental.

É importante salientar que, como pano de fundo desses acontecimentos, havia duas posições polarizadas. De um lado, uma “minoría catastrofista”, que defendia a paralisação do crescimento econômico e populacional, influenciada pela tese do relatório “Limites de Crescimento”, elaborado pelo Clube de Roma. “A tese do crescimento zero, necessário, significava um ataque direto à filosofia do crescimento contínuo da sociedade industrial e uma crítica indireta a todas as teorias do desenvolvimento industrial que se basearam nela” (BRUSEKE, 1995, p. 30).

Por outro lado, havia uma “maioría gradualista”, que referenciou a Conferência de Estocolmo, defendendo o controle do desenvolvimento econômico a partir de mecanismos de proteção ambiental, bem como a contenção do crescimento demográfico (VIOLA; LEIS, 1995, p. 77). É neste que a ONU “pede um novo conceito de desenvolvimento”.

A Carta de Belgrado (1975) apresentou a situação da problemática ambiental global, resultado de um crescimento econômico e tecnológico sem precedentes, que aumentou a desigualdade entre ricos e pobres, indicando a reforma dos processos e sistema educativo como

essencial para uma nova ética que desenvolvesse novos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes direcionadas para a melhoria da qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

A Declaração de Tbilisi (1977) ratificou as orientações apresentadas desde a Conferência de Estocolmo, “convocando” e “estimulando” a cooperação internacional entre os Estados-membros das Nações Unidas.

A Educação Ambiental, considerada um elemento necessário para enfrentar a crise socioambiental⁸, foi, paulatinamente, sendo apropriada e reduzida pelas agências governamentais a um instrumento de promoção do desenvolvimento. Ao ser incorporada ao discurso oficial, foi perdendo seu caráter crítico sobre a sociedade capitalista, presente desde sua origem, ainda que com ênfase na conservação da natureza.

A ideologia do desenvolvimento sustentável penetrou pouco a pouco o movimento da EA e se impôs como uma perspectiva hegemônica, sobretudo no contexto cultural estadunidense e europeu. Contudo, não é possível ignorar a força contra-hegemônica da “Educação Ambiental” implementada pelos educadores da América Latina, especialmente do Brasil.

Na década de 1990, fatores globais adquiriram cada vez mais importância na definição de políticas nacionais. Foi nesse contexto que se realizou a Conferência Eco-92, com a preocupação centrada nos problemas ambientais globais e nas questões do desenvolvimento sustentável. No ano de 1992, foram criados o Ministério do Meio Ambiente e os Núcleos de EA do IBAMA.

Em atendimento às recomendações da Eco-92⁹ e da Constituição Federal, foi aprovado, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PrONEA)¹⁰, que estabeleceu ações para assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país. O PrONEA objetivou promover o enraizamento da EA em todo o país e setores da sociedade, contribuir com a potencialização dos distintos atores e atrizes do campo da EA e favorecer a articulação entre o órgão gestor, as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), redes e outros parceiros nos estados e municípios.

A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei n.º 9.975, de 27 de abril de 1999, dispôs sobre a Educação Ambiental tanto no espaço de atuação da escola quanto na comunidade. Em seu artigo 1.º, define Educação Ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial, à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (PNEA, 1999, p. 1). Ainda em 1999, foram criadas a Coordenação Geral de EA no Ministério da Educação e a Diretoria de EA no Ministério do Meio Ambiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram o Meio Ambiente como um tema transversal nos currículos do ensino fundamental e médio, buscando trazer, para a discussão das diversas áreas do conhecimento, as questões sociais contemporâneas como questões sociais e não como novos conteúdos, além de procurar propiciar o posicionamento frente a elas (que divergem entre si).

Segundo Reigota (2001), a adoção de temas transversais pela política educacional oficial seguiu um modelo vindo da Espanha, causando

surpresa nos profissionais que há muito realizaram essas atividades, visto que a proposta oficial ignorava o acúmulo teórico e prático. Esta aparente desconsideração caracterizou uma situação de “discurso roubado”, na medida em que o “oficial” se apropriou de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade que já vinha sendo constituída. Isso, além das contradições do processo, que fez do ambiente uma pauta da agenda pública, sobretudo, a Educação Ambiental, que configurou-se como política pública estratégica para as ações do governo brasileiro.

Este cenário congrega diversas tendências constitutivas do campo social da EA. A pesquisa acadêmica vem delineando o estado da arte da EA no Brasil, bem como as transformações ocorridas ao longo da história. O processo de instauração da EA como objeto de estudo teve início nos anos de 1980, mas, somente a partir de 2000, o campo consolidou-se.

Lima (2005) sistematizou as diversas concepções de Educação Ambiental a partir da coexistência de duas grandes vertentes: uma denominada conservadora ou comportamentalista, e outra chamada transformadora, crítica ou emancipatória. A vertente conservadora ou comportamentalista caracteriza-se por

[...] compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas; despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico; baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos; foco na redução do consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa; diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza; responsabilização

pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualização social e politicamente (LIMA, 2005, p. 129).

A abordagem de cunho transformador, crítico ou emancipatório apresenta as seguintes características:

[...] busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da EA; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, a equidade e a solidariedade (LIMA, 2005, p. 130).

Lima (2005) apresenta, ainda, uma terceira matriz denominada “conservadorismo dinâmico”, que é, na verdade, uma variação da matriz conservadora, que utiliza um discurso ambíguo que promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças são limitadas à ordem social vigente.

Lima e Layragues (2011) identificaram essas três macro-tendências, convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil recente, que intitularam conservacionista, pragmática e crítica. A grosso modo, a relação dicotômica

mantém-se mediante as abordagens conservadora e crítica, e os princípios ordenadores das tendências são mantidos.

Conceitos para (re)pensar a Educação Ambiental a partir da Teoria Crítica

O processo educacional vem sendo organizado, sob a ótica positivista, e baseado na apropriação de conhecimentos técnicos, segundo os princípios da filosofia tradicional. Compreender essa situação representa um primeiro posicionamento crítico que contém, ao mesmo tempo, a sua condenação, ou seja, “necessidade da crítica permanente” (MAAR, 2003, p. 11).

A educação crítica reconhece a contradição enquanto expressão da situação histórica concreta, como também fator para transformação do homem (e da sociedade). E, dessa forma, buscar superar a dissolução da experiência formativa pela sociedade de produção e consumo é meta da educação.

Teoria Crítica e Teoria Tradicional

A expressão Teoria Crítica designa o conjunto das concepções propostas pela Escola de Frankfurt, na qual Horkheimer, em 1937, delinea seus traços principais, tomando, como ponto de partida, o marxismo, e opondo-se àquilo que ele indica pela expressão “teoria tradicional”.

Horkheimer (1983) discute a concepção de ciência adotada pela teoria tradicional, que “equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais”. Dessa forma, a teoria, por meio das regras da dedução, é uma representação da realidade,

viabilizada pelo conceito. Essa representação é oriunda da filosofia moderna, introduzida por Descartes, e pode ser empregada “a qualquer momento por toda pessoa que tenha aprendido o seu manejo” (HORKHEIMER, 1983, p. 117).

Com Descartes, a separação corpo-alma, sujeito-objeto, Homem-Natureza vai se constituir plenamente como base do pensamento moderno. O conhecimento caracteriza-se segundo dois aspectos: passa a ter um caráter pragmático, utilitário, e a Natureza passa a ser considerada um recurso, ou seja, um meio para se atingir um fim. E o Homem torna-se o centro do mundo; o sujeito que se opõe ao objeto, que pode conhecer e, assim, dominar a Natureza.

Por outro lado, a Teoria Crítica toma a representação da teoria como resultado necessário à profissão do cientista. Para Horkheimer (2003), a teoria marxista caracteriza-se por não pretender qualquer visão concludente da totalidade e preocupar-se com o desenvolvimento concreto do pensamento. Dessa forma, as categorias marxistas não se apresentam como conceitos definitivos.

O pensamento crítico tem a própria sociedade como seu objeto, mas em relação dialética com o indivíduo. Por isso,

[...] a separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho. [...] como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais (HORKHEIMER, 2003, p. 130).

A teoria tradicional, que justifica o pensamento burguês, propaga o ego que se julga autônomo, cuja individualidade se apresenta como condição primeira do mundo ou até mesmo como o próprio mundo. Em oposição ao ego, há a convicção do “nós” como coletividade. Dessa forma, a função da Teoria Crítica reside na exposição das contradições enquanto expressão da situação histórica concreta, como também fator que estimula e transforma.

A Teoria da Semicultura e a pseudo-educação

No âmbito do pensamento adorniano, “semicultura” (*Halbbildung*) corresponde à cultura (*Bildung*), que foi transformada em uma “semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2003, p. 1). Dessa forma, a semicultura estabelece, para a sociedade contemporânea, meras necessidades de caráter utilitário e funcional. “O ponto de partida de Adorno [...] é a constatação de que reconhecidamente há uma crise nos mecanismos de formação cultural (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura” (DUARTE, 2007, p. 93).

O conceito de *Bildung* revela a tensão entre a autonomia e a adaptação:

[...] ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar um qualquer de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade (PUCCI *et al.*, 1998, p. 90).

Cumpra esclarecer que, para Adorno, o termo cultura não tem significado corrente utilizado na antropologia – tudo que é criado pelo homem –, mas o faz conforme o referencial alemão de *Kultur*, que corresponde à arte, à filosofia, à literatura ou à música. Cultura ou formação diz respeito ao processo de humanização e, portanto, deve se estender a todos, ou seja, à humanidade (PALANCA, 2005, p. 127).

Além disso, a semiformação não corresponde a uma etapa da formação cultural. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, é seu inimigo mortal” (ADORNO, s. d.). A não cultura, entendida como simples ignorância ou mera ingenuidade, permitia uma relação direta e imediata com os objetos e, segundo as qualidades daqueles não totalmente domesticados – ceticismo, engenho e ironia –, era possível levá-los à consciência crítica. Assim, a semiformação designa um processo de (de)formação, pelo qual a consciência renunciou à autodeterminação.

Segundo Adorno (2003), apesar de toda a informação difundida, a semiformação constitui a forma dominante da consciência atual, em oposição cada vez mais direta à práxis. Na origem do movimento iluminista, o conceito de cultura equivalia à liberdade. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. “A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2003, p. 3).

A burguesia almejava uma humanidade sem *status* e sem exploração, a partir do usufruto dos bens culturais – símbolo da formação e da autonomia – restritos à nobreza, durante o regime feudal. Contudo, a nova sociedade, cuja organização se baseou na exploração do trabalho e na exclusão dos trabalhadores, não cumpriu a promessa de

liberdade e igualdade. Mesmo assim, a cultura burguesa ainda trazia uma proposta inovadora de crítica à sociedade existente e constituição de uma nova classe formada por intelectuais e artistas.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, uma outra realidade vai sendo construída pela sociedade burguesa, na qual os produtos culturais deixam de ser valores de uso para tornarem-se valores de troca¹¹, segundo a lógica do mercado. Com a revolução tecnológica, os produtos culturais são reproduzidos em série como qualquer objeto, sendo acessíveis à população. A indústria cultural está instalada em favor de uma vida modelada pelos meios de massa, suas estrelas e canções de sucesso. O que se constata, na sociedade desqualificada pela onipresença do princípio da troca, é o poder da totalidade sobre o indivíduo.

Assim, a semiformação constitui-se de conteúdos coisificados e caráter de mercadoria da formação cultural. Com o desenvolvimento das forças produtivas – a técnica e o progresso que não se manifesta nas coisas espirituais –, a formação não tem conteúdo qualitativo.

As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infraestrutura, aumentaram o retrocesso da consciência [...] Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática (ADORNO, 2003, p. 11).

Adorno completa que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2003, p. 10). E é pelo espírito continuamente seduzido pelo *status*, como porta de entrada para classe superior, que o mercado cultural vende necessidades (semi)cultas para parte da população, como biografias e resumos

científicos. Dessa forma, a semiformação cultural absolutiza a adaptação. O véu da integração possibilita uma sociedade administrada e o conformismo.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual faz de si seu próprio conteúdo e sua própria justificação (ADORNO, 2003, p. 14).

Maar (2003) explicita que a experiência é uma situação dialética para a consciência, pois constitui um processo auto-reflexivo de mediação do sujeito com o objeto, ou seja, a relação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade. Nesse sentido, a experiência representa a disponibilidade e abertura para o objeto, por um lado, e, por outro, considera o momento histórico, isto é, a possibilidade de aprender pela mediação estabelecida no próprio processo, indicando a importância de se reelaborar o passado ao presente como possibilidade de uma práxis transformadora.

Destarte, Adorno (2003) considera que a semiformação é uma fraqueza em relação à memória e ao tempo, característica da sociedade burguesa subordinada à lei universal da troca, que é atemporal, cuja linguagem matemática é a forma pura que dispensa a aprendizagem. Dito de outra forma, aprender compreende um tempo de aquisição pela experiência (ADORNO, 2003).

Além da perda da consciência temporal, Adorno (2003) aponta outro sintoma inerente à semicultura: o ressentimento, característica moderna do homem moderno que vive encolerizado e irritado, pronto para explodir a qualquer momento. Horkheimer (2003) considera a

civilização como uma irracionalidade racionalizada que, ao estabelecer mecanismos para a autopreservação do indivíduo, pressupõe o seu ajustamento às exigências de preservação do sistema. Dessa forma, ao ajustar, reprime e provoca o que ele denomina a “revolta da natureza”, dentro e fora do homem. Essa importante argumentação será retomada adiante, no momento em que se discute a dicotômica relação homem-natureza.

A semicultura forma o semiculto, espiritualmente pretensioso e barbaramente anti-intelectual, cujo caráter é delineado pela indústria cultural, “que funciona exatamente como um substitutivo da ilustração” (DUARTE, 2007, p. 97). Este foi um ponto fundamental para Adorno quando ele constatou a crise nos mecanismos de formação, “pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 99).

A ideologia coloca aos homens um conjunto de modelos de comportamento adequado à hegemonia das condições vigentes, tanto que eles se sentem peças do jogo e ficam tranquilos. A ideologia já não é mais um envoltório, mas o próprio sistema. Ela é a própria realidade. Porém, a ideologia não garante coisa alguma e apenas mostra como as coisas são; os homens adaptados, por outro lado, enxergam através de seu manto: “a celebração do poder e a irresistibilidade do mero existir são as condições que levam ao desencanto”. A crítica ideológica, ainda que não sem esforço, revela a realidade dada e dela busca sair. Assim, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”, ou seja, superar a condição assumida pela indústria cultural como elemento de educação das massas (ADORNO, 1978, p. 203).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação contemporânea cumpre uma função similar à da indústria cultural, isto é, uma pseudo-educação: formação de uma falsa consciência em relação às contradições da sociedade. O “para quê” da educação já não é mais evidente.

O problema é precisamente esse. É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempo em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis *per si* a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos pela sua própria natureza. Mas, hoje, tornaram-se problemáticos nesses termos. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde esse “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas (ADORNO, 2003, p. 140).

Para Adorno (2003), a educação não é um processo de modelagem das pessoas, como se a realidade fosse sempre a confirmação desse fato, demandando somente um movimento de adaptação. E, segundo seu entendimento, se a educação ignorasse esse objetivo, seria ideológica. O processo de educação, para a consciência e para a racionalidade, é ambivalente: o adaptar-se à realidade não pode subsumir a individualidade. O indivíduo deve estar em condições de desenvolver suas qualidades pessoais. A educação deve favorecer sua condição dialética: adaptação e resistência. Assim, a educação deve, também, buscar fortalecer a resistência nesse momento de conformismo onipresente.

Eclipse da razão

A ideia de domínio da Natureza sempre esteve presente no processo civilizatório: “a civilização é a vitória da sociedade sobre a natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 153). Homem e Natureza estão hierarquicamente situados em decorrência da histórica tentativa de vencer o desconhecido. Horkheimer e Adorno (1985, p. 17) afirmam que “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. Nesse sentido, o esclarecimento surge como uma reação ao medo e, em função disso, busca fazer dos homens dominadores da natureza (desencantada). O entrelaçamento entre razão e dominação dá-se a partir daí.

Pedrosa (2004) identifica três momentos do conceito de dominação da natureza: como prática que marca a relação, enquanto esforço cego de dominação; o projeto de dominação da Natureza da ciência moderna, em que poder e conhecimento são sinônimos; e, finalmente, como ideologia da dominação da Natureza, expressa pela sociedade regida pela lógica da produção e do consumo na busca do lucro. No entanto, “toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às aspirações da natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24), ou seja, a dominação da Natureza nunca se realiza. Além disso, “a dominação da natureza envolve a dominação do homem” (HORKHEIMER, 2003, p. 98). Neste sentido, a razão tornou-se subjetiva e instrumental: perdeu a capacidade de refletir sobre a ordem objetiva e assume um valor operacional de domínio dos homens e da natureza. Morte da razão especulativa (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

A civilização ocidental caracterizou-se pela superação da mentalidade mítica, de modo que o selvagem é um ser que não vive separado do seu mundo natural. Tal situação o tranquiliza, mas também o

amedronta, “porque sua consciência rudimentar já lhe sinaliza o seu desligamento potencial do mundo físico que, inclusive, manifesta-se-lhe em grande parte como hostil e ameaçador” (DUARTE, 2007, p. 1). Disso decorre a prática cega, condicionada pelo medo, pois “o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26).

Para os frankfurtianos, o mito foi a primeira tentativa de romper com o desconhecido e o imprevisível, pois já estabelecia uma ordem e uma forma de racionalidade: “o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Por isso, os autores (p. 17) afirmam: “o programa do esclarecimento era o *desencantamento do mundo*. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Aqui, a tese é que o mito é saber e, “ao denunciar a mitologia como falsa objetividade, isto é, como uma criação do sujeito, [...] desenvolveu sempre uma objetividade em si própria” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 16).

Assim, a natureza desencantada é apenas objeto para o senhor esclarecido, pois “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18). Dessa forma, vale o mesmo funcionamento do mito para o esclarecimento: a natureza é projeção subjetiva e conceitual. O si-mesmo, o eu, o sujeito, livre de qualquer vestígio natural como algo mitológico, não queria mais seu corpo, nem seu sangue, nem sua alma e nem mesmo seu eu natural: sublimado, tornou-se o sujeito transcendental, apoiado pelo pensamento lógico, matemático. “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do

mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 33).

Nesse caso, então, a dominação da Natureza já não mais era um esforço cego, mas um projeto da ciência moderna, que, além da causalidade, mira a finalidade. “Saber é poder”, exclamou Bacon. A ciência moderna substitui a representabilidade específica da magia, o introcável na troca: aquilo que é feito à lança do inimigo afeta, ao mesmo tempo, a pessoa do inimigo. “É a isso que a ciência dá fim. [...] A substitutibilidade converte-se na fungibilidade universal” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22).

Tudo é submetido ao cálculo e tem uma utilidade: o número é o cânon do esclarecimento, senão torna-se suspeito. Na sociedade burguesa, a linguagem matemática produz o equivalente. Nesse momento, o capitalismo apropria-se da modernidade: a natureza é objetualizada, seu *valor em si* torna-se *para ele*. Com essa metamorfose, a essência das coisas é sempre a mesma, isto é, da dominação.

Esse momento equivale à ideologia da dominação da Natureza. “[...] o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade” (PEDROSA, 2004, p. 21). O preço da dominação é a alienação do homem em relação ao outro – a natureza e os outros homens –, e inclusive em relação a si mesmo. A sociedade administrada, encarnada pelo Estado capitalista total, comanda a indústria cultural, que estabelece padrões normatizadores para os indivíduos, consumidores de mercadorias fetichizadas. De agora em diante, o indivíduo só se determina como coisa, como elemento estatístico. Matos (1993, p. 42) bem resume: “Entre eu e a natureza não há diálogo comunicativo, mas tensão e luta”.

Os frankfurtianos buscaram compreender como a razão deixou de ser iluminada, no todo ou em parte, como ocorre num eclipse. Eclipse da razão, aqui, é entendido como o fenômeno em que a razão subjetiva, parcial e limitada sobrepõe-se à racionalidade universal, da qual derivam os critérios de medida de todos os seres e coisas. Dessa forma, os meios sobrepõem-se aos fins. “Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento” (HORKHEIMER, 2003, p. 29).

A partir de diferentes abordagens – mito, religião, arte, filosofia e ciência –, Adorno e Horkheimer (2006, p. 17) analisaram como o eclipse aconteceu, ou seja, como o esclarecimento converteu-se em mito: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade; se contudo nos deixássemos guiar por ela na invenção, nós a comandaríamos na prática”.

Natureza dominada, natureza revoltada. Por um lado, é um movimento reativo da natureza contra a cultura, que a identifica como matéria-prima a ser explorada para alimentar o sistema produtor de mercadorias. E é somente o sistema econômico (atrelado ao cultural) que progride. Por outro lado, o homem compartilha sua experiência com o mundo. O domínio da natureza e o domínio do homem são marcas dessa experiência. “A dominação torna-se interiorizada por si mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006, p. 99). Aquilo que é apontado como objetivo e sentido da vida ganha significação exclusivamente se apresentar potencialidade funcional. Assim, a renúncia e abnegação do homem não transcende o mero funcionamento do sistema, sem relação com a própria existência.

O modo contemporâneo é paradoxal: por um lado, o indivíduo submete-se menos a padrões absolutos de conduta e ideais universais,

a não ser o seu próprio; de outro lado, o deslocamento dos fins para os meios ocorridos – primazia da razão instrumental – pressupõe a autopreservação do indivíduo, por meio de seu ajustamento às exigências de preservação do sistema, tornando-se cada vez mais automático e menos espontâneo, característica de uma sociedade niilista, na qual os valores se depreciam e os princípios e critérios dissolvem-se, sem correlação com a verdade objetiva.

Pedrosa concorda com a tese da revolta da natureza, ou seja:

A rebelião da natureza é isso que resulta da lógica da adaptação. Adaptação é repressão da espontaneidade e, por isso, dominação. É daí que vem a ideia de Natureza coagida e recalçada. Por um lado, a ênfase na adaptação como recurso para sobrevivência ou sucesso, forma um tipo de consciência favorável ao conformismo. Por outro lado [...] Essa Natureza reprimida ou essa revolta contida pode ter [...] desdobramentos [...]: ela pode assumir a forma de rebeliões sociais, de crime organizado e transtorno mental (PEDROSA, 2004, p. 44).

Nesse contexto, Horkheimer (2003, p. 130) sugere que uma regressão a estágios anteriores ao progresso tecnológico não seria a solução para os problemas advindos da relação dicotômica Homem-Natureza, mas “o único meio de auxiliar a natureza é liberar o seu pretense opositor, o pensamento independente”. Para tanto, Adorno (2003, p. 163) considera fundamental a “tentativa de desbarbarização mediante a educação”.

Dialética negativa

Dialética negativa, para Adorno, pode ser definida, segundo Tiburi (2003), apenas em relação ao que ela não é e frente ao que ela critica: as coisas concretas, a dialética tradicional e as categorias tradicionais

da filosofia – sistema, história, totalidade, sujeito, método, conceito, identidade, linguagem –, as quais indicam seu caráter de ruptura e de continuidade. Ela reitera o esforço de apresentar o “traçado adorniano” de “dizer de novo” algo que ainda não foi suficientemente enfrentado. Para tanto, a filósofa cita Adorno: “A história humana como história do crescente domínio sobre a natureza continua a inconsciente história da natureza, devorar e ser devorado” (TIBURI, 2003, p. 63). Assim, como defensor crítico do esclarecimento, “o verdadeiro potencial progressista do progresso consiste em romper o ciclo de dominação que ele sustenta” (TIBURI, 2003, p. 104). Em outras palavras, o progresso, considerado como o avanço do homem sobre a natureza, seria, em Adorno, o fim da dominação da natureza que parece ser o fim do progresso. Adorno reabilita a palavra na tentativa de manter seu potencial crítico.

Como o progresso representa um ideal da filosofia e da ciência, ele surge como a única forma de libertação do homem das condições materiais e individuais precárias que caracterizam a existência humana. A ideia de progresso, para Adorno

é, não obstante, a ideia antimitológica por excelência, capaz de quebrar o círculo ao qual pertence. Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade, e por fim à dominação que exerce sobre a natureza e, pela qual, a da natureza se prolonga. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali mesmo onde ele termina (ADORNO, 1995, p. 47).

Para Adorno (1995, p. 39), a ideia de progresso remete a uma discussão sobre o conceito de história, baseado na tese de Benjamin, que critica o conceito Kantiano de história universal, pois, por menos que

“a humanidade enquanto tal avance conforme a fórmula publicitária do sempre-melhor-e-melhor, tampouco existe uma ideia de progresso sem a de humanidade”, ou seja, há uma confusão entre o progresso da humanidade e o progresso de habilidades e conhecimento. Com isso, confirma-se a concentração do progresso na sobrevivência da espécie, como se a humanidade já existisse, confinada a uma totalidade e como sujeito de todo progresso.

Buscando manter a negatividade – enquanto crítica – do esclarecimento, Adorno vê o caráter progressista do progresso como a renúncia à ideia de dominação da natureza – aquela promessa irrealizável em sua totalidade, desde Bacon, conforme discutido na primeira parte deste capítulo. O progresso é confundido com o resultado do suporte controle do homem sobre a natureza, da razão sobre o outro, cuja manifestação ocorre pelo princípio da identidade, ao qual o não idêntico, mesmo que resista, deve ser subsumido. É a ideia do todo de Hegel: nada lhe escapa e a diferença deve ser extirpada. O progresso como controle é a força da totalidade totalitária. Ora, se o progresso é a ideia absoluta, o todo, então ele próprio não progride, porque o todo, que é absoluto, não se modifica. Por isso, o progresso só existirá contra o domínio da natureza pela razão, que, enquanto racionalidade, deve desmascará-la (TIBURI, 2003). Adorno (1995, p. 50) completa: “Cada momento só se transforma em seu oposto ao, literalmente, refletir-se, quando a razão aplica a si mesma a razão, e, nessa autolimitação, emancipa-se do demônio da identidade”.

Adorno (1995) propõe uma correspondência entre as concepções de progresso em Kant – que valoriza a ideia de humanidade como condição humana e a soma de todos os seres humanos –, e em Benjamin, que aponta para a falsidade do progresso da humanidade, porque este baseia-se apenas no progresso de habilidades e conhecimentos. Dessa forma, seria eliminada a contradição (TIBURI, 2003, p. 41). Para

Adorno, “somente onde desaparecesse esse princípio limitador de totalidade ou, ainda, o mero mandamento de identificar-se com ela, haveria humanidade e não seu simulacro” (ADORNO, 1995, p. 41). O conceito de totalidade teria caráter utópico, enquanto lugar da diversidade cultural e subjetiva e da igualdade de direitos e, assim, o conceito de progresso iria se referenciar nessa ideia utópica de humanidade, frente ao medo, à opressão e às condições precárias de sobrevivência dos indivíduos (TIBURI, 2003).

O progresso precisa transcender uma contradição: seu conceito remete tanto à ideia de antídoto contra a decadência do mundo, como a ideia de um bem eternizado, inevitável. Contudo, não é possível pensá-lo distante do ideal do bem que não existe. “Bom é o que se desenreda, aquilo que encontra a fala, o que abre o olho. Como aquilo que se desenreda, está entretecido na história, a qual, sem estar inequivocamente ordenada para a reconciliação, deixa vislumbrar sua possibilidade no curso de seu movimento” (ADORNO, 1995, p. 43).

— Não se trata exatamente de dizer que a utopia seja positivamente possível, mas que negá-la pura e simplesmente foge à dialética. A ideia da utopia é importante enquanto é a partir de uma interação utópica que a sociedade verdadeira pode ser pensada; sem ela seria difícil traçar a ontologia da falsa consciência (TIBURI, 2003, p. 119).

Finalizando, uma conclusão de Adorno (1995) leva à compreensão de que o progresso não é uma categoria conclusiva, mas uma resistência contra o perigo da recaída. “Progresso é esta resistência em todos os graus, não o entregar-se à gradação mesma” (ADORNO, 1995, p. 61).

Considerações finais

Buscando superar (criticar, sem eliminar) os conceitos, enquanto construtos fechados com pretensão da verdade acerca do objeto, foi realizada uma discussão conceitual sobre o contexto da crise socioambiental.

A educação não tem sido necessariamente um fator de emancipação, na medida em que tem suprimido a crítica e privilegiado a pseudoformação. Por outro lado, a educação ambiental integra um movimento de resistência e evidencia a crise civilizatória. A Teoria Crítica pode referenciar mudanças e (re)ordenar práticas (de)formadoras em busca de uma educação emancipadora. Permanece o apelo adorniano:

[...] que Auschwitz não se repita expressa não só a dor e a indignação pelo fato que simboliza a barbárie, mas, sobretudo, um alerta quanto aos motivos que têm levado à constituição da consciência coisificada, isto é, a conversão do sujeito em 'coisa', que não vivencia a experiência, enquanto processo formativo [...] (ADORNO, 2003, p. 119).

A progressiva degradação ambiental – base da vida humana – revela que ainda o lucro é visado. A educação ambiental permanece como estratégia no enfrentamento da crise civilizatória, promovendo formação e reflexão social e política, possibilitando uma (re)visão de valores, conhecimentos e atitudes que se estabelecem na relação Homem e Natureza.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? *In*: COHN, Gabriel (Org.) **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 2ª ed., nº 54. 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais. p. 62-75.
- ADORNO, Theodor W. **A ideia de História Natural**. Tradutor Bruno Pucci. São Paulo: Inimep. S/d.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3ª ed. 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais. Modelos críticos 2**. Editora Vozes. Petrópolis. 1995.
- BRASIL. IBAMA. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. UNESCO. Brasília: Ed. IBAMA, 1999. 118 p.
- BRASIL. MMA/MEC. **Consumo sustentável**: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2006
- BRASIL. Agenda 21. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais.html>. Acesso em: 25 ago. 2005.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2005.
- BRASIL. MMA/MEC. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Documento em consulta nacional. Brasília. 2003.
- BRASIL. MMA/MEC. **Documentos de referência sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais.html>. Acesso em: 21 jul. 2006.
- BRUSEKE, Franz Josef. **O problema do desenvolvimento sustentável**. *In*: CAVALCANTI, Clovis. **Desenvolvimento e Natureza**. São Paulo: Ed. Cortez, Fundação Joaquim Nabuco. 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2ª ed. 2000. 424 p.
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG. 2007.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo. Contexto. 1ª ed. 2004. 148 p.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo. Centauro Editora, 2003.

- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **O Conceito de Esclarecimento**. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Ideologia* In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo. Ed. Cultrix. 1978.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156 p. 2004.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e Dinâmica do Campo da Educação Ambiental no Brasil**: emergência, identidades, desafios. 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental". A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.
- LOUREIRO, Carlos F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2003.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2006.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2006.
- MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, (Coleção logos). 1993.
- PALANCA, Nelson. **Modernidade, Educação e Alteridade**: Adorno, cogitações sobre um outro discurso pedagógico. Tese. 2005. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- PEDROSA, José Geraldo. **Trabalho e educação no capitalismo tardio**: crítica do trabalho hipostasiado. 2004. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- PUCCI, B. (Org.); OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.); ZUIN, A. Á. (Org.). **A Educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação (1ª Edição). 1ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes/EDUFSCar, 1998.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1994. 87 p.
- REIGOTA, Marcos. (org.) **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2ª ed. 2001. 152 p.
- SATO, Michele. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos. 245 p.

SOUZA, Nelson Mello. **Educação Ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Ed. Universidade Estácio de Sá. 282 p. 2000.

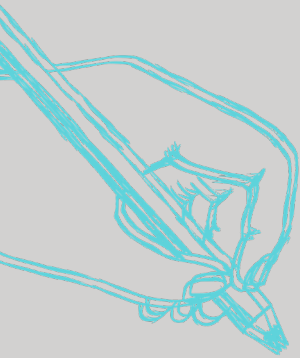
TIBURI, Márcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos. 2003.

VIOLA, Eduardo J.; LEIS, Hector R. **A Evolução das Políticas Ambientais no Brasil, 1971-1991**: do Bissetorialismo preservacionista para o Multissetorialismo Orientado para o Desenvolvimento Sustentável. *In*: HOGAN, Daniel Joseph; VIEIRA, Paulo Freire (Org). **Dilemas Socioambientais e Desenvolvimento Sustentável**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp. 2^a ed. p. 73-102. 199.

Notas de fim

- 1 Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais, licenciada em Ciências Sociais.
- 2 Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, na Suécia, foi elaborado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cuja Recomendação n. 96 orientava medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, reconhecendo a EA como ação transformadora.
- 3 O ambientalismo é um movimento plural, formado por atores sociais individuais e coletivos, com objetivo de mudança social, que se identificam pelo modo como atuam e compreendem a questão ambiental. Neste sentido, pode-se falar na existência de ambientalismos (LOUREIRO, 2003).
- 4 Discurso aqui entendido como as interpretações da realidade expressas por grupos sociais concorrentes pela posição hegemônica, conforme proposto por Lima (2005).
- 5 Cerca 20% da população mundial, que habita principalmente os países do hemisfério norte, consomem 80% dos recursos naturais e energia do planeta e produzem mais de 80% da poluição e degradação dos ecossistemas (CONSUMERS INTERNATIONAL/MMA/MEC/IDEC, 2005, p. 17).
- 6 Auschwitz foi o local de extermínio massivo de judeus, com requintes da administração e da tecnologia. Gonçalves cita uma nota publicada em 1995, que diz: “a degradação sob o domínio nazista desceu a um grau raras vezes experimentado pelo homem em toda a sua vida na Terra. Milhões de homens e mulheres decentes e inocentes foram submetidos a trabalhos forçados, milhões de outros torturados nos campos de concentração e outros mais [incluídos quase seis milhões de judeus] foram assassinados a sangue-frio ou deliberadamente condenados a morrer de fome e seus restos foram queimados” (GONÇALVES, 2005, p. 182). O fato exemplificou a análise adorniana sobre a sociedade e a educação.
- 7 Declaração da 6ª Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU, adotada em 10 de maio de 1974 e citada na Carta de Belgrado (1975).
- 8 A Recomendação nº 96 da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano nomeia o desenvolvimento da Educação Ambiental como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo.
- 9 O documento do PRONEA (1999) apresenta, como referência, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado pela sociedade civil na Eco-92 (BRASIL/MMA, 2003, p. 43).
- 10 A sigla PRONEA refere-se ao programa instituído em 1999, enquanto PRONEA é referente ao programa de 1994. O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, (c) desenvolvimento de ações educativas, e (d) desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL/MMA, 2003, p. 14).

- 11 Em *O Capital*, Marx estabelece uma distinção entre “valor de troca” e “valor de uso” da mercadoria, forma elementar da riqueza capitalista. A mercadoria é uma coisa cujas propriedades satisfazem as necessidades humanas, sejam “do estômago ou da fantasia”. Cada coisa útil pode ser considerada sob duplo aspecto. O “valor de uso” constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. A utilidade de uma coisa faz dela um “valor de uso”. A própria mercadoria é um bem; a utilidade é determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria. O “valor de troca” é o valor que o produto tem para troca com outros produtos. Diferente do “valor de uso”, o “valor de troca” pressupõe uma relação econômica definida e só existe em um mercado de troca de produtos. Um objeto só tem valor, seja um bem ou não, quando utilizado para sua produção, a força do trabalho humano (MARX, 2006, p. 57-58).



Um caso de disgrafia e sua relação com a ausência paterna: escrever é denunciar o desejo de ser aceito

Márcio Pereira¹

Introdução

É conveniente situar o possível leitor no contexto do trabalho que se segue. Este resulta de um acompanhamento realizado no espaço da clínica psicoterapêutica, com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Um caso nos chama atenção pelo fato de a criança apresentar uma letra ilegível e incompreensível, caracterizada como disgrafia. Essa criança, na escola, possuía diversas barreiras em seu percurso escolar, inclusive a dificuldade de grafar corretamente as palavras. Ela, no período de seu atendimento, tinha nove anos e cursava o 4^o ano de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Continuando a conversa, é de bom tom caracterizar a “disgrafia” para que os leitores possam acompanhar a história a ser contada.

Obviamente, apenas algumas linhas conceituais, pois o texto não se refere a um tratado da disgrafia. A definição etimológica de disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) mais “grafia” (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001, p. 127). A escrita disgráfica pode ser observada através de manifestações nos traços imprecisos e incontrolados, falta de pressão, traços fortes, no tamanho e forma das letras, na escrita desorganizada, dores no punho, braço e dormência ao realizar a escrita.

As causas da disgrafia são diversas e complexas, pois são muitos os fatores que podem levar a uma escrita alterada. Torres e Fernández (2001) agrupam em três tipos as causas da disgrafia: maturativas, carateriais e pedagógicas. As primeiras estão relacionadas às dificuldades na lateralidade, motricidade e equilíbrio. Essas crianças apresentam dificuldades do ponto de vista motor. Geralmente, a idade motora não corresponde à idade cronológica, ou seja, a criança possui um desenvolvimento motor inferior a sua faixa etária, como, também, uma escrita irregular ao nível da pressão, velocidade e traçado, bem como perturbações de organização perceptivo-motora, estruturação/orientação espacial e interiorização do esquema corporal. As causas carateriais, por seu lado, estão associadas a fatores de personalidade, que podem, conseqüentemente, determinar o aspecto do grafismo – estável/instável, lento/rápido –, e também a fatores psicoafetivos, pois o sujeito reflete, na escrita, o seu estado e tensão emocional. As últimas – causas pedagógicas – podem estar relacionadas, por exemplo, a uma instrução/ensino rígido e inflexível, com uma mudança inadequada de letra de imprensa para letra manuscrita e/ou uma ênfase excessiva na qualidade ou rapidez da escrita.

No caso em questão, sobre o qual o texto discorrerá, a disgrafia apresentada pela criança tem um fundo psicoafetivo e serve como norte para interpretações e novos olhares a respeito do quesito da disgrafia.

Depois desses recortes que configuram a disgrafia, outro aspecto relevante que auxiliará o leitor a compreender o caso refere-se ao conceito de ausência e presença paterna. A preocupação, neste momento, releva-se na complexidade e densidade do assunto, principalmente porque a análise do caso tem como base a Psicanálise Freudiana, e reduzir um conhecimento já posto, profundo e consistente teoricamente a poucas linhas é um exercício que nos arrebatava e nos coloca frente às nossas próprias dificuldades.

A expressão “ausência paterna”, a que nos referimos neste trabalho, procura ser muito mais geral que a expressão “sem pai”. O sentido dado à expressão “ausência paterna” abarca tanto a ausência psicológica quanto a ausência física do pai, correspondendo à ausência em espírito e ausência emotiva. Inclui, igualmente, aquele pai que, apesar da presença, não se comporta de maneira a demonstrar seu amor ao filho, de modo que esteja alheio à relação pai/filho. Pensa-se, também, naqueles pais autoritários que esmagam e abafam as capacidades e a iniciativa criadora ou de afirmação dos filhos. Pensa-se, finalmente, naqueles pais permissivos que permitem que seus filhos fiquem à vontade diante dos seus desejos e que não sabem construir a organização do tempo e do espaço da criança, através dos limites, trazendo inabilidade emotiva aos filhos, contribuindo, assim, com o surgimento de um quadro de insegurança.

Lynn e Nasch (1969 apud PIKUNAS, 1979, p. 69), nos seus estudos sobre a privação dos pais, sugerem que a presença do pai, aquele que participa psicológica, física e democraticamente da vida do filho, ou daquele que representa o pai, é muito importante, principalmente

na segunda infância, quando a identificação com o pai é um dos principais fatores no sucesso da tipificação sexual dos filhos.

Pikunas (1979) relata-nos, em seus estudos, que um pai participativo e ativo acrescenta muito à orientação da criança para a realidade. Ele ensina aos filhos a tratar a vida realisticamente.

Com tratamento injusto e cruel o pai força os filhos à hostilidade e até mesmo à delinquência, ao passo que uma figura paternal passiva muitas vezes é revelada em histórias de casos homossexuais e esquizofrênicos. Um pai inadequado muitas vezes vê os filhos como intrusos ou concorrentes ao amor e atenção da mãe. Um pai adequado contribui muito para a disciplina, o que oferece aos filhos a experiência necessária para que internalizem o balanceamento entre expressar e controlar as necessidades, emoções e desejos (PIKUNAS, 1979, p. 70).

Corneau (1993) ressalta que a falta de atenção do pai traz, como consequência, a impossibilidade de o filho identificar-se com o pai, para que aquele estabeleça a própria identidade. É preciso que o filho se sinta suficientemente seguro com a presença do pai, a fim de que possa passar ao estágio adulto saudavelmente. Um pai violento ou fraco pode causar repugnância ao filho a ponto de levá-lo a recusar a identificação em relação ao gênero: “ele se empenha não somente em desprezar o pai, mas em não se assemelhar-se a ele de maneira alguma” (CORNEAU, 1993, p. 24).

Rego (1996) aponta que as consequências da relação dos filhos com os pais são bastante significativas: as crianças que possuem um pai autoritário e uma educação repressora tendem a manifestar, entre outros aspectos, obediência e organização, mas também maior timidez, apreensão, dificuldades na autonomia e na autoestima. Os filhos são orientados de modo a receberem gratificações ou evitarem

castigos. Os filhos de pais permissivos, apesar de mais alegres e dispostos que aqueles que recebem uma educação autoritária, devido às poucas exigências e controle de seus pais, tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldades em assumir responsabilidades. Já os que recebem uma educação democrática e possuem um pai presente, além de apresentar significativo controle, autoestima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade nos relacionamentos, parecem ser capazes de assumir determinadas posturas por seus valores intrínsecos e não pelo temor às sanções externas.

Na perspectiva freudiana, o pai é o primeiro outro que a criança encontra fora do ventre de sua mãe. Sua figura é bastante distante da mãe, ocupa outros lugares que não o da maternagem, dando forma a tudo que não seja a mãe. É o terceiro elemento que se integra na relação mãe-filho, ou seja, na história amorosa da mãe com o filho. Ele introduz um fator de separação entre a mãe e a criança. A presença do pai, nesse momento, provoca a diferenciação das identificações entre a mãe e o filho, quando este reivindica sua mulher, colocando um fim no amor simbiótico da díade mãe-filho. A criança irá sentir que a mãe não é o seu objeto de amor e cobiça, e o pai encarna um princípio de realidade e de ordem familiar.

Na verdade, não é exatamente a demonstração do desejo do pai pela mãe que é a chave do mistério, e sim o desejo do casal de se encontrar, independentemente da criança. Nem que seja somente para permitir a manifestação desse desejo, a presença do pai é importante e precisa de ali estar para se fazer lei. Ocorrem diversos matizes dessa interferência do pai na relação mãe-filho, umas de forma agressiva e outras, passiva, o que ocasiona múltiplas dificuldades aos filhos, inclusive incertezas e/ou medo. O que deveria ocorrer seria algo bastante diferente. O pai não precisaria brigar pela mãe ou tomar

uma atitude passiva, como se fosse um comportamento imitativo ao “dengo” ou ao “charme”, mas deveria deixar que o próprio desejo amoroso do casal se encarregasse da separação do amor existente entre a mãe e o filho, rompendo a fascinação exclusiva que a criança tem em relação à mãe. É importante lembrar que a vivência dessa fascinação da criança pela mãe deve ser vivida por algum tempo, a fim de assegurar um início de vida saudável.

Salienta-se, nesse momento, a importância do desejo do casal de se encontrar. Caso contrário, estar-se-á culpabilizando uma das partes pelas dificuldades do filho. O que assegura o movimento psíquico de uma forma saudável é justamente a busca de um parceiro pelo outro, a real necessidade de um completar o outro. Caso o desejo, ou seja, o objeto de satisfação, não se encontre em um dos parceiros, ou as energias sexuais estejam “deslocadas” para outra direção, as relações de domínio ou de desamparo acontecerão na relação matrimonial e não efetivarão o movimento de separação do amor da mulher em relação ao filho, provocando grandes conflitos psíquicos.

O pai ajuda o filho a construir uma estrutura interna. Mais especificamente, sua presença vai permitir que a criança, particularmente o menino, tenha acesso à agressividade (afirmação de si e capacidade de defender-se), à sexualidade, ao sentido de exploração, assim como ao *logos*, compreendido como aptidão para a abstração e a objetividade (CORNEAU, 1993, p. 27).

O pai tem uma função muito importante para o filho: a de facilitar a passagem do mundo da família para a sociedade. Não se fala aqui de uma alegoria, mas de um fato real. A presença do pai na vida do filho é fator necessário para que o filho tenha a coragem de afirmar o seu próprio ser. Por isso, a presença favorece ao filho projetar-se,

exceder-se ao mundo sob todos os aspectos do ser homem, buscando o mais humano, e dizendo-se pela concretude da linguagem. Essa linguagem “é a confluência do sonho e da realidade, das núpcias da pulsão e do *logos*, que no transporte da paixão, engendra o verbo” (PELLEGRINO, 1987, p. 321).

Essa linguagem irá levá-lo a agir na sociedade, a produzir seguramente, mesmo reconhecendo que a sociedade é um processo em transformação constante. Corneau (1993) afirma que, de fato, em geral, as crianças que foram “paternizadas” sentem-se seguras em seus estudos, na escolha de uma profissão ou na tomada de iniciativas pessoais.

Ter sido amado de modo sincero, quando se expressam seus sentimentos de “maneira equilibrada”, pelo pai significa que este se mostrou atento e realmente se interessou pelo filho, pelos seus projetos, tendo o cuidado de colocar limites e criar uma atmosfera segura, para que o filho aja no mundo e desenvolva de forma “harmoniosa” o cognitivo, o psíquico, o emocional e o social.

Assumindo suas próprias imperfeições e dificuldades, o pai poderá contribuir com as questões de continuidade da formação da criança, mostrando que a incerteza faz parte da vida e que é necessário investir e ter coragem de avançar no desconhecido. O que garante uma boa vida é a possibilidade de ver um horizonte repleto de aventuras que nos levam à sabedoria. O pai é enlace entre o certo e o incerto.

A inadequação da paternagem, como a ausência prolongada do pai, não importa por quais motivos; falta de resposta do pai à necessidade de afeto e dedicação ao filho; ameaças de abandono por parte do pai, utilizadas com o objetivo de punir ou disciplinar a criança; indução de culpa no filho; inculcar responsabilidade em demasia à criança,

obrigando-a a crescer rapidamente; bater regular e fisicamente no filho; fazer dele bode expiatório da patologia familiar e tantas outras formas de tratamento agressivo e autoritários provocam

[...] no filho, falta de confiança em si mesmo, timidez excessiva e dificuldade de adaptação. Com frequência sua maturidade será prejudicada, ele permanecerá dependente demais, sofrerá de angústia, depressão, obsessões, compulsões e fobias; terá, ainda, tendência a reprimir fortemente sua raiva. Seu ardente desejo de amor poderá manifestar-se de modo aberrante, por exemplo, por meio de tentativas de suicídio, fugas, falsas doenças, palavras culpabilizantes e manipulações de todo tipo (CORNEAU, 1993, p. 29).

Billher (apud CORNEAU, 1993), que realizou vários estudos sobre a relação pai/filho, observou o seguinte:

Os meninos que sofreram ausência do pai ao longo de seus dois primeiros anos de vida mostraram-se em desvantagem, no que diz respeito a várias dimensões do desenvolvimento de sua personalidade, em relação aos meninos privados de seus pais em idade mais avançada. Por exemplo, os meninos a quem o pai faltou quando eles tinham menos de dois anos revelaram-se menos confiantes e menos engenhosos: seu sentimento de inferioridade era maior do que o dos meninos a quem faltara entre as idades de três a cinco anos (BILLHER apud CORNEAU, 1993, p. 31).

Os estudos realizados demonstraram que a relação calorosa e afetuosa entre um pai e um filho irá reforçar o desenvolvimento da identidade deste, como também irá incentivá-lo a explorar o mundo confiantemente. Os estudos, também, abordam a qualidade da relação pai/filho como sendo tão importante quanto a presença do pai. Segundo a mesma pesquisa, por mais que um pai demonstre suas qualidades

de independência e competência no trabalho, o filho arrisca-se a permanecer passivo e não se afirma se, ao chegar em casa, o pai limita-se a deitar no sofá para ver televisão, sem participar do funcionamento da família.

A ausência do pai produz, na criança, um complexo paterno negativo, tendo como consequência uma baixa autoestima e uma dificuldade de se encontrar como pessoa.

Suas ideias são confusas, ele sente dificuldades quando precisa de fixar um objetivo, fazer escolhas, reconhecer o que é bom para si e identificar suas próprias necessidades. Tudo se mistura nele: o amor com a razão, os apetites sexuais com as simples necessidades de afeto. Ele sofre, algumas vezes, dificuldades de concentração, sente-se atraído por todo tipo de detalhes periféricos e sem importância e, pior ainda, tem dificuldades em organizar suas percepções. Fundamentalmente, ele nunca se sente seguro de coisa alguma (CORNEAU, 1993, p. 43).

Então, depois dessas observações em relação ao pai ausente e presente, os leitores estão prontos para desfrutar do caso a ser contado. Na verdade, durante o texto, serão descortinadas complementações sobre a temática acima, mas serão acrescentadas discussões sobre o saber, o significado da escrita como função de concretizar a presença do sujeito e a relação do pai com o que a criança apresentava, ou seja, a disgrafia.

Para que a compreensão da presença/ausência do pai se certifique, é prudente afirmar que essa discussão não se encontra no campo físico, mas no campo simbólico. E que a presença/ausência do pai não se configura na pessoa do pai biológico, mas naquele que ocupa o lugar de inscrever a criança na ordem simbólica, no além do natural.

Saber e abandono

O homem é um indivíduo reprimido pelo proibido e pelo impossível, que procura adaptar-se a seus relacionamentos extremamente imperfeitos. Constrói-se pelas perdas e pelo abandono. Mais cedo ou mais tarde, com maior ou menor sofrimento, compreende que a perda é, sem dúvida, uma condição permanente da vida humana. Lamentar é o processo de adaptação às perdas da nossa vida.

“Então, pergunta Freud em Lamento da Melancolia, em que consiste a lamentação pelo que perdemos? Ele responde que se trata de um processo interior difícil e lento, extremamente doloroso, em que o homem desiste passo a passo” (VISORT, 1995, p. 243). Ele está se referindo à lamentação pela morte das pessoas que amamos. Mas pode-se lamentar, do mesmo modo, o fim de um casamento, o fim de uma amizade especial, a perda do que fomos ou do que um dia esperamos ser. Pois, como se percebe, há um fim para muitas das coisas que amamos. Mas pode haver também um fim para a lamentação.

Como o sujeito lamenta e como (ou se) a lamentação vai terminar dependem do modo como ele sente a perda, depende da sua idade e da idade de quem se perde, depende do quanto estava preparado para isso, depende de como o sujeito que parte sucumbiu à mortalidade, depende das forças interiores de cada um e do apoio externo e, sem dúvida, depende da história individual de amor e de perda que cada um constrói.

Uma perda na infância pode dificultar futuros encontros com a separação e a perda.

┆ Mesmo sabendo que depois dessa perda a fase aguda da dor vai passar, sabemos também que ficaremos para sempre

inconsoláveis e nunca encontraremos uma substituta. Não importa o que venha preencher o vazio, mesmo que seja preenchido completamente, sempre será algo diferente (VISORT, 1995, p. 263).

No curso da vida, abandona-se muito o que se ama e também se é abandonado. Perder é o preço que se paga para viver. É, também, a fonte de grande parte do crescimento e dos ganhos de quem vive. Ao trilhar o caminho do nascimento até a morte, passa-se também pela dor de renunciar, renunciar a uma parte do que se ama.

Só se pode compreender a história de cada um reconhecendo que ela é feita de realidades externas e internas. Pois o que se chama de experiência individual inclui não só o que acontece no mundo externo, mas também a interpretação dos fatos ocorridos. Um abraço não é só um abraço – pode ser uma doce intimidade, pode ser uma intrusão ofensiva ou apenas uma fantasia de nossa mente. Cada um tem a resposta interior para os fatos externos da vida.

Os problemas que, por ventura, o sujeito enfrentará serão consequências de como ele vivencia e interpreta as perdas que se tem. E uma das perdas, mais contundente e necessária, é a perda do amor da mãe, ocorrido no complexo de Édipo devido à castração. A castração implica na perda da abastança do amor da mãe. O menino desiste de sua paixão incestuosa e aceita a interdição do pai, que proíbe o incesto.

A lamentação emerge pelo fato de não conseguir preencher o lugar vazio que a perda provoca. Por isso, o homem tem que se lançar ao mundo. Lança-se ao mundo para procurar aquilo que lhe falta. Na verdade, é o momento em que o homem é levado a fazer o pacto com o social, porque a procura terá que ser realizada no âmbito da

sociedade. Esse instante leva o sujeito ao lugar da indeterminação, da liberdade, da possibilidade da linguagem e de todas as formas de expressão: gestual, falada e escrita.

O próprio nascimento humano já é uma perda. O homem é expulso da bastança uterina, da proteção e da harmonia, da completude. À medida que é lançado para fora por uma força superior a ele, o mundo tal como está já não lhe basta. O mundo da ordem natural, pois o homem é antagônico ao animal, que, ao nascer, traz consigo uma trama de instintos capaz de costurá-lo ao meio que o rodeia.

O animal não vive a experiência de aguda insuficiência biológico-ontológico na qual o nascimento precipita o ser humano. O animal tem ganchos de abordagem aptos a costurá-lo à realidade. Tendo vindo de casa – do útero – ele continua em casa, já que o Cosmo é sua casa. Ele marcha para o real e se conecta a ele, sem precisar simbolizá-lo. Ao animal, não lhe falta nada. A leitura que faz do mundo corresponde, sincreticamente, à estrutura de suas necessidades. O mundo é a concha que o envolve e na qual ele se perde, extático. O animal faz, desde o nascimento, uma experiência de pertinência cósmica que o torna parte do real, íntimo do coração da matéria filho dileto – inocente de Deus (PELLEGRINO, 1987, p. 317).

O ser humano já é, por definição, impertinente. Ele já é jogado ao mundo sem as defesas animais. A sua constituição não garante a sua sobrevivência. Nascer para o homem é crisar-lhe no corpo a angústia e a falta. É ser filho sem chão. O mundo tal como é não lhe serve de moradia.

Ele se vê marcado, no centro de sua experiência biológico-existencial, por um impasse que se constitui pelo esbarro formidável do corpo nascido com uma muralha impenetrável,

incognoscível, nadificante, da qual nada salta, de início, nenhuma resposta que corresponda de maneira plena a uma demanda instintiva pré-formada, capaz, portanto, de significar o mundo, tornando-o decifrável (PELLEGRINO, 1987, p. 317).

O homem não tem o instinto para o guiar, que dá respostas imediatas ao mundo, que faz uma leitura diretiva e aprisionada nos cordões genéticos da natureza. “O instinto está despregado da cruz da liberdade” (PELLEGRINO, 1987, p. 317). O homem é partejado e dá um salto para além do natural, um salto para a cultura, para a liberdade.

E uma das condições que garantirá a sobrevivência do homem na Terra é justamente o cuidado. O homem necessita de cuidados para se desenvolver. “Winnicott já disse, certa vez, que não existe um homem isoladamente” (GORAYEB, 1985, p. 4). Só se pode pensar nele incluindo a presença de um outro ao seu lado, que o atenda em suas necessidades. A dependência que o ser humano tem do outro passa a ser, então, uma questão interpessoal. Dessa forma, podemos dizer que

Para o desenvolvimento mental, os adultos e as relações que estes conseguem estabelecer com os próprios filhos são elementos constitucionais deste desenvolvimento, da mesma maneira que dizemos, ao nível biológico, que é constitucional nascer com dois olhos, 48 cromossomos em cada célula, ou cinco dedos em cada mão (GORAYEB, 1985, p. 5).

O fato de o homem estar em um mundo que não lhe pertence naturalmente, ontologicamente, significa afirmar que o querer viver não advém inicialmente só do cuidado maternal ou do seu desejo, mas, principalmente, do querer saber. Saber por se sentir abandonado em um lugar que não é seu. Essa é uma das figuras do saber: o abandono.

Os animais não se sabem, não se constroem, pois são o que são. O homem precisa criar, na sua mente, um lugar que o assegura, pois é preciso ter um lugar ao qual pertença. Por isso, belamente construído pela sua imaginação, existe um Pai que o protege e que aguarda o filho em sua morada, pois tem a liberdade que o leva ao fugaz mundo da linguagem e que permite a ele viajar no tempo e no espaço, algo que, para os animais, não existe, pois são presentificados. As figuras para esse Pai são determinadas pela vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, pela certeza do que se chama Religião. A necessidade de algo supremo, que está acima de si, faz com que ele queira ir além das condições materiais e perceptíveis aos olhos carnis. O homem precisa de mais, muito mais para se entender. E o que mais o angustia é a liberdade de possuir o caráter de finitude em relação ao outro e de infinitude em relação ao Pai.

O homem precisa de respostas. Querer aprender e saber é buscar respostas para aquilo que o aflige: ele próprio. Por isso, o saber se caracteriza como relacional. A relação torna-se uma condição *sine qua non* para o saber. A própria maneira da mente humana funcionar em geral, o raciocínio referencial ou relativo, justifica que não há um conhecimento que seja absoluto ou verdadeiro, e que sempre se conhecem as coisas da experiência atual a partir da referência a uma experiência anterior. Isso mostra que o saber é dialético, pois conserva algo que lhe garante buscar a novidade e, assim, transformar a realidade.

Duas figuras nesse quadro tornam-se imprescindíveis para a relação de aprendizagem, a saber: mãe e pai. Eles serão os primeiros a estar com o ser em crescimento. Decorrente disso, pode-se dizer que, na situação inicial do desenvolvimento, a questão do meio ambiente resume-se praticamente à situação de relacionamento entre mãe, pai e filho.

As primeiras relações de aprendizagem dão-se ainda quando a criança não se sabe como humano. Na sua imaturidade humana, ela é entregue aos cuidados de quem se habilita a amar e a ensinar. Os primeiros passos da vida, do jogo do aprender, dão-se na presença dessas duas figuras: a mãe – ou a sua representante – e o pai – ou o seu representante. É muito importante dizer que não são aqueles aspectos mais formais e visíveis da relação que adquirem importância para aquele que floresce na vida humana, mas sim aquilo que se passa na intimidade da relação e que se traduz em vivências afetivas significativas. O mais importante para quem inicia, para toda a vida, não é o suporte material do cuidado, mas os registros qualitativos traduzidos em vivências afetivas, que poderão ser extraídos da relação.

O homem, para ir além do que se vê, pois em princípio vê o que o identifica: o corpo, a sua aparência, e ela por si só não determina a hombridade, precisa ser lançado com segurança à relação inicial amorosa estabelecida com os pais no período infantil. Para que a criança cresça, é imprescindível que saia do colo aconchegante dos pais e vá buscar outros amores, que provavelmente darão pistas, ou irão confundí-la, na sua busca do entendimento sobre si. Essa busca fundamenta-se a responder três perguntas: por que estou aqui no mundo?; para onde irei após a morte?; e a quem tenho de justificar minha existência?

Ao procurar responder essas perguntas, não há garantia de obter respostas, inclusive pode o homem enveredar pelos caminhos da patologia. Muitos se sentem confusos e acabam fazendo escolhas que dificultam a sua peregrinação. Muitas vezes, observa-se que certas atitudes, que poderiam ser consideradas sintomas de desorganização mental, às vezes, constituem uma tentativa, por parte do sujeito, de alcançar um equilíbrio e manter a tendência de integração.

O preço que se paga por esse sentimento de abandono é a busca eterna de respostas. Respostas que nunca satisfarão a falta, apenas podem denunciá-la. Por isso, o saber é muito mais do que conhecimento, porque ele está engendrado pela falta e consegue apenas responder ou, talvez, elucidar frações do não sabido.

A falta só pode ser representada através de alguma coisa que a representa. Não posso representar uma falta por outra falta. Um orifício, só posso representá-lo pelas paredes que o circunscvem ou por um objeto que, entrando nelas, o denuncia – e o representa. Um dedo que penetre no cano vai denunciar o vazio do cano, torna-se significante desse vazio. O dedo, entretanto, pode vir a significar imaginariamente não o vazio do cano, mas o contrário deste, isto é, sua plenitude (PELLEGRINO, 1987, p. 312).

Saber seria dívida para com o Pai, é preciso saber para achá-lo. O saber, nessa condição, é movimento, devir, entrelaçamento e abertura, amplitude e evolução.

Adoecer também é uma maneira de se saber. A doença faz parte da teia do conhecimento e da aprendizagem. Ela procura responder aquilo que não se consegue tornar consciência, que a emergência à consciência seria dolorosa por demais. Quem disse que conhecer promove alegria? Na maioria das vezes, o conhecimento traz angústia e dor, por fazer reconhecer que se precisa esperar o tempo do outro e que a cada um cabe o seu modo de agir no mundo. A doença, por assim dizer, é um caminho para a busca do equilíbrio mental. A doença é um sintoma que procura conciliar o prazer e a proibição.

Sabemos, desde Freud, que o sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu recalcada, isto é, fora da consciência. Resumidamente temos que uma

situação de perigo, ligada a alguma satisfação pulsional proibida, ocasiona o aparecimento da angústia, e as defesas são acionadas. Perante o conflito entre a satisfação pretendida e o que interdita esta satisfação, surge o sintoma, que busca uma conciliação. Dessa forma se satisfaz um pouco a pulsão e um pouco a defesa. O sintoma é, pois, um substituto deslocado, inibido e não reconhecível de uma satisfação, por estranho que isso possa parecer (MEIRA, 1996, p. 39-40).

Rabiscos, desarranjos e o querer ser amado

Um menino de nove anos que se demonstra desorientado parecia buscar algo que não tinha fim. O seu olhar vagava à procura de alguma coisa. Todos os cantos recebiam sua atenção, queria descobrir ou achar algo. Sua história não é diferente de tantas outras, porém cada um constrói o seu percurso.

Gorayeb (1985) diz que duas ou mais crianças que apresentam o mesmo tipo de diagnóstico não terão a mesma organização em torno do problema. Ele exemplifica com duas crianças que tiveram como diagnóstico prejuízo de ordem neurobiológica. Aborda que uma delas, ao possuir condições de vida satisfatórias, poderá aproveitar todo o seu potencial, mesmo diminuído, e, também, integrar suas dificuldades aos outros elementos constitutivos do seu ser, promovendo uma harmonia existencial, apesar da sua deficiência. Por outro lado, pode-se pensar que, para a outra criança, à medida que suas habilidades e competências vão se manifestando, fatores internos e externos começam a reagir às suas dificuldades específicas, de forma a impossibilitar a sua integração com o meio. Exigências externas e expectativas fazem com que a apreciação vivencial que ela possa ter de suas limitações seja bastante distorcida e ameaçadora.

No caso ao qual nos atemos, as condições externas e suas interpretações prejudicaram o seu desenvolvimento escolar e a sua aprendizagem. Não havia interesse em aprender, outras preocupações ocupavam sua mente. A criança encontrava-se voltada a outras paisagens, a outros pensamentos, estava ocupada por uma ideia que só dizia “eu preciso conhecer aquele que me abandonou. Preciso do seu nome, preciso ser reconhecido, caso contrário não existo, não sei quem sou”.

Um menino inquieto, que não parava por nada e que era teimoso e desobediente. Sua atenção era mínima, sua concentração aos estudos não existia. Parecia que não havia tempo a perder, tinha que procurar, procurar.

Sua avó, pessoa que o acompanhou, conta sua história. Sua avó, pessoa que o acompanhou, conta sua história. Desde pequeno, o menino mora com ela, pois a filha ficou grávida ainda muito jovem e, devido à inexperiência, os cuidados ficaram por conta daquela. O namorado da filha não chegou “a saber” que teria uma criança, porque foi embora para outro estado. A adolescente não teve coragem de contar a ele que estava grávida, para não o prejudicar. Com o tempo, ela conheceu outra pessoa, e decidiram morar juntos. A condição foi que não levasse a criança. Mudou-se da sua cidade de origem e teve um filho com o novo companheiro. A primeira criança veio a saber de toda a história e quis conhecer o pai e, no momento, a avó fez um movimento para que isso não acontecesse, por medo de perdê-lo.

A criança precisa desse amor, de certificar a veracidade de sua vida. Foi abandonada pelo pai por covardia da mãe e foi deixada de lado por outro “pai”, também por covardia da mãe. É difícil ser deixado uma vez, que dirá ter o mesmo sentimento pela segunda vez. A perda para uma criança, dependendo da maneira como ela for estabelecida,

pode trazer inúmeras consequências desagradáveis. Ela precisava ser tocada pelo pai. Montagu (1988) diz que tocar fornece a verificação e a confirmação da realidade. É difícil viver sem afagos de quem nos cria.

Ser tocado por aquele que faz parte da sua criação é extremamente significativo. O filho precisa certificar quem é o pai, sentir sua proteção, seu acolhimento ou até mesmo a sua raiva e/ou desprezo, para que tenha uma justificativa que sustente o seu viver. Uma justificativa que seja de amor ou de ódio, mas que movimente a vida.

Retomando o caso em questão, seu sintoma evidenciava sua pressa, a sua procura. Ele tinha um problema na escrita. Apresentava um quadro de disgrafia. Sua letra era ilegível, rabiscos e desarranjos, portanto, não era entendível. A pressa com que escrevia denunciava o seu atraso, queria acabar rápido, pois ali não podia ficar. Na terapia, falava o tempo todo do pai, queria conhecê-lo, vê-lo, viver com ele.

O que poderia representar esse desarranjo estrutural na escrita? A escrita é uma das possibilidades do saber, uma das condições para a liberdade do homem. Nela, pode-se deixar registrado a sua vida, seus pensamentos, sua história, sua angústia, sua felicidade, enfim, a sua busca. A escrita inscreve o homem na sua inquietude, na ansia causada pelo abandono. É uma das facetas do dizer sobre a falta. Ela é uma possibilidade de denúncia do que nos falta, ela registra o desejo. Permite o registro do pensamento, a concretude, a corporificação da palavra. Assim, não podia ele escrever, porque sua história estava partida. Ela não havia sido escrita simbolicamente na teia de sua imaginação. Ele procurava partes da sua história para preencher as lacunas que lhe faltavam. Era preciso olhar. Ver é uma forma perfeita de tocar a distância.

Como escrever, no seu caso, se não existia quietude em relação à palavra e ao amor do pai? Saber de um pai que existe, mas que nunca se pronunciou. O pai veio a saber? Sim. A própria mãe contou, porém aquele não chegou a conhecer o filho. A criança sabe disso.

A escrita, o pai e o espaço desvendado

Do ponto de vista da aprendizagem, a escrita adquire uma cor que não é apenas a da cópia e de junção de letras. Ela extrapola a aglutinação de sílabas ou de palavras e se converte no verbo que enuncia a intenção do sujeito. As letras em junções constituem-se em sílabas, das sílabas formam-se palavras, destas formam-se frases, das frases, o parágrafo, e do parágrafo, o texto que denuncia a falta.

A experiência do escrever deve ser entendida sob a ordem do desejo, para o qual inexistente a dicotomia sujeito-objeto. Desse modo, o objeto só existe para um sujeito que o deseja, que pode vir a ser algo que denuncia a falta e lhe dá contorno, ou seja, toda a consciência está sublinhada por esse contorno, que, de certa forma, desenha a falta e a intenciona. Assim sendo, o que há na relação sujeito-escrita-obra é uma experiência que se anuncia como uma realização do desejo expressa pelo sujeito por meio de palavras. Pelo mesmo modo, as palavras perderiam o sentido ou mesmo o encanto se não fossem movidas pelo impacto momento-encontro com a falta. Diante do que se escreve, o sujeito se coloca nu e pobre de palavras, pois, ao desenhá-las, há a decifração do sujeito. O sujeito é uma criação do que se escreve tanto quanto este daquele.

O sentimento de segurança é a condição imposta no momento da experiência com a escrita. A experiência obriga-o a se libertar de suas limitações, a desprender-se de si mesmo, despojar-se para além de

si. A insegurança amorosa elicia uma relação convulsiva de temor e abafamento com o objeto amado. Ela descalça a inter-relação, fazendo com que o sujeito se agarre à relação de maneira inquietante e sufocante. Seria como se quisesse agarrar desesperadamente um galho de árvore no instante em que a queda é uma realidade.

No caso em questão, a criança sentia-se insegura para penetrar num mundo onde as coisas não obedecem à ordem do lugar objetivo, num mundo onde se fala de si, e, ali, encontra-se: o mundo do inconsciente. É no encontro com o inconsciente que se inicia o deflagrar dos enigmas que acontece no sujeito.

No inconsciente, existe o aberto, a iluminação. O inconsciente não é um lugar sombrio onde mora o terrível a nosso respeito. Lá está o que se encontra além do existente, o que não está na ordem do existir objetivo: é mais do que o existente e é, ao mesmo tempo, mais existente do que o existente. É o que sentimos verdadeiramente. A revelação dá-se quando se consegue penetrar nesse lugar onde a verdade é posta a nu, ou seja, ela é o que se apresenta a ser.

Escrever é um ato de criação. Não é apenas um mecanismo de repetição e memorização de alguns códigos que se arranjam em linhas. É preciso que haja, nesse arranjo, sentidos, uma estruturação e organização do pensamento nas quais as palavras se coloquem a serviço do desejo e que, nas entrelinhas, identifiquem-no. Ao escrever, penetra-se.

Mesmo um simples recado como “volto mais tarde” expressa muito mais do que só um tempo, mas uma variável de intenções e/ou de desejos. Toda e qualquer escrita, independentemente do que seja, um recado, uma receita, um texto dramático, informativo e outros

gêneros textuais, expressa mais do que o existente nas palavras ali expostas.

As palavras expressam, ganham vida, assim que são registradas em um papel. Através delas, o sujeito diz ou tenta dizer a sua verdade. Entregar-se ao ato da escrita é procurar confirmar o existir. A fala é uma das condições desse existir, mas as palavras fogem pelo tempo porque não há nada que as registre, que as faça se repetirem quantas vezes for necessário. Ao escrever, podemos voltar no tempo e no espaço, e isso auxilia a mente a recuperar as lembranças e os sentimentos de um acontecido.

Que tempo havia para a referida criança? Que lembranças havia? Os seus amores abandonaram-no. A sua escrita correspondia a um lugar que não houve. Esse lugar estava vazio. O lugar do pai. A avó não conseguia supri-lo, por mais que a criança a reconhecesse. Ela não representava a possibilidade, ela era o real, a concretude.

As produções que o sujeito realiza estão relacionadas ao amor sentido em suas relações iniciais. O menino abandonado pela mãe, que foi morar com outro homem, também abandonado pelo pai, sente-se amorosamente desprotegido. A produção pela escrita mostra a insegurança das formas de ver o mundo, pois o desenho das letras delineado com formas indefinidas e sem uma grafia inteligível significa que a passagem pelo momento da castração foi realizada insatisfatoriamente. Insatisfatoriamente no sentido de o filho ter feito a renúncia ao amor da mãe e escolhido o seu membro sexual, ou seja, o representante fálico.

Sua escrita não revelava sentidos, não tinha formas legíveis e não era identificável. A sua história não estava pontuada. Assim, quando a criança se lançava nesse lugar onde a verdade se pronuncia, ela se

mostrava sem formas, pois desarranjos existiam. Não havia nada que circunscrevesse a falta para que ela se denunciasse.

A experiência do escrever deve ser compreendida como uma revelação, não só do sujeito que escreve e do “destino” que a ele confere no mundo, mas, sobretudo, como um dos modos do aparecer da verdade. Não se pode perder de vista dois aspectos fundamentais da escrita, que não só a caracterizam como tal, mas definitivamente a diferenciam de outras experiências. O primeiro aspecto refere-se à linguagem, através da qual se confirma o acesso ao inconsciente e, sobretudo, garante-se a experiência do deixar-se denunciar. Nisso consiste a experiência da verdade como liberdade. A linguagem abre um espaço para deixar a liberdade dizer sobre a verdade.

Mesmo que o que se escreva possa parecer algo que termina, essa maneira de expressar a linguagem em seu bojo expressa o ininterupto, o interminável e, ao mesmo tempo, sempre será novo. Isso porque a escrita nos dá margem para pensar além do que verdadeiramente ela possa expressar, porque a costura das palavras faz soar entre cada ponto significados infinitos. Muitos pensam que as sentenças irão apenas dizer o óbvio e vão pensar que apenas a escrita literária possui a expressão do infinito, da viagem a outros espaços. Enganam-se, pois toda escrita introduz-nos ao não dito, ao mistério de nossas vidas. Ela sempre será profunda, pois revela a nossa intenção. A linguagem traduzida pela forma escrita assume o papel de sempre estar falando da verdade do ser, como algo que não começa ou termina, mas que permanece sempre por dizer.

Outro aspecto é autenticidade. Mesmo que, em princípio, possa parecer uma mentira, a escrita traduz-se como verdade, porque a mentira não deixa de demonstrar um momento de autenticidade daquele que não consegue se enxergar. A mentira é autêntica ao falso mundo que

organizamos para nos defender. Ela é uma realidade e uma verdade para aquele que escreve ou fala.

A escrita, como rabiscos e desarranjos, enfatiza a solidão do pai. Ele é uma figura importante para que a criança busque formas de construir sua história no mundo. Os momentos de afago nos quais o corpo do pai se enrola no do filho, nos momentos do brincar, quando um toca o outro, e, livremente, sorrisos e toques misturam-se à satisfação, tudo isso é de extrema importância para que o filho se sinta seguro por aquele que o criou. São formas de organizar o tempo e o espaço da criança, de reconhecer os seus limites pelo prazer. Seria como se o pai desse um lugar ao sol para o filho. Realmente, seu toque é diferente do da mãe, pois o pai, ao tocar, revela força, e a pressão que sua mão exerce sobre a pele é mais forte e segura. O filho precisa sentir tal afirmativa afetuosa e identificar-se com ela. Pular, abraçar, rolar, mandar para cima, brincar de luta, correr atrás um do outro, gritar, rir, pegar são formas de carinho diferentes feitas pelo homem. São carinhos diferenciados dos da mãe. O frio na barriga que os filhos têm quando os pais os mandam para cima, quando vão pegá-los brincando de pega-pega é tão importante que demonstra a colocação do filho frente às suas alegrias e, principalmente, frente ao inesperado.

No caso aqui analisado, a escrita como rabisco era o que o filho possuía. A herança de uma história sem registros paternos. Não havia história com o pai e não havia nenhuma história sobre o pai, porque a avó, ou mesmo a mãe, pouco sabiam. Nem no imaginário da criança ele tinha formas.

A escrita, não importando qual seja o seu conteúdo, fala, afirma, diz e, acima de tudo, revela a nossa condição humana. É uma revelação de nossa condição original, qualquer que seja o sentido imediato e concreto das palavras do texto. E qual é a nossa condição original? É

precisamente o fato de o homem ter nascido, ter sido jogado, lançado no mundo, que ele precisa dar-lhe sentido. Dar um sentido para o mundo e para nossa existência depende de nós mesmos, da nossa possibilidade de ser, porque o homem é possibilidade. É possibilidade porque existe a falta e se está à procura do que a preenche.

Se a escrita nos revela e revela também o mundo no qual o homem se encontra lançado, então, necessariamente, ela afirma a falta. Na sua gênese e na sua realização, a escrita aponta sempre para o que falta no mundo e em nós. Ela empreende dizer que as coisas como são, falantes, ou deveriam ser, completas.

O menino, ao escrever, falava de sua falta e para além dela. Fazia uma viagem nas suas origens, como um retorno a um lugar que precisava preencher. A escrita parte de um real que pretende dizer, mas falha sempre ao dizê-lo e, ao dizê-lo, diz outra coisa, desvela um mundo mais real do que aquele que pretende dizer.

Dizia da sua inquietude em não se saber, em estar sendo construído num vazio. Pode-se considerar como uma patologia o quadro da criança ou poderia ser considerado como algo que preserva a vida e busca ajuda. Escrever de uma maneira que não corresponda aos padrões exigidos pelo social leva o sujeito a diferenciar-se dos demais. Leva-o a receber adjetivos estigmatizantes que o prejudicam nas suas relações sociais.

Muitas vezes, o sintoma pode vir como uma tentativa de conciliação de conflito. Desde as primeiras formulações freudianas, encontra-se a ideia de que os sintomas neuróticos

| [...] são uma formação de compromisso entre as partes em
| conflito da vida mental. O sintoma seria aí uma tentativa de

contemporizar necessidades contraditórias e aparentemente irreconciliáveis da vida afetiva e, por isso, gozaria de uma certa estabilidade na organização geral da vida mental. Por essa razão são difíceis de se eliminar (GORAYEB, 1985, p. 54).

Podem, também, funcionar como busca do equilíbrio. Muitas vezes, o aparecimento de um sintoma indica um movimento no sentido de preservação da saúde mental da criança. Há situações da vida em que é comum o sujeito pensar por experiências bastante sofridas e desagradáveis.

Certas atitudes de rigidez e incompreensão dos próprios pais fazem com que a criança sinta necessidade de se utilizar recursos incomuns para evitar colapso da organização psicológica. Muitos momentos de agressividade, atitudes de retraimento ou outros procedimentos do gênero são tentativas neste sentido e podem ser mal interpretados como indícios de problemas graves (CORAYEB, 1985, p. 54).

O sintoma da criança em questão era uma tentativa de resolver conflitos e que solicitava auxílio no que diz respeito ao encontro com o pai. Ela falava, na terapia, em pedir ajuda a outras pessoas para juntar dinheiro e ir para onde o pai morava. Estava obcecado em conhecê-lo. As dificuldades da identificação com o pai podem trazer problemas para a criança, de ordem mental e relacional.

A perda do vínculo exclusivo com a mãe e a necessidade de um terceiro (que é a figura do pai, não importa ser real ou substituto) determina uma nova primazia de necessidades na vida do menino. Mas não é suficiente a presença do pai; é necessário também que ele encontre uma forma de comunicação adequada às necessidades de paternidade do pequeno que, se bem que parecidas com as da paternidade, têm

matizes diferentes. Um pai que pode banhar o filho, alimentá-lo, brincar com ele, sair com ele, é importante. O é mais ainda o papel que desempenha se reforça a sua união com a mãe e oferece ao filho o casal como fonte de identificação genital e como primeira imagem social, de comunidade, que tem o indivíduo (ABERASTURY; SALAS, 1985, p. 80).

Quando Freud reportou ao complexo de Édipo para fundamentar a constituição das estruturas psíquicas, também postulou que os ensinamentos dos pais funcionam como uma “consciência moral” e denominou-a de Superego. O Superego aparece muito precocemente como o herdeiro da figura dos pais. Em seus primeiros estudos, Freud (1924) verifica que o superego repetia a severidade do pai. Em outros estudos, pôde comprovar que a falta da norma, a fraqueza do pai, sua ausência real ou psicológica, traziam, como resultado, uma severidade doentia no superego.

Hoje sabemos que a falta de limites, características da conduta do pai *laissez-faire*, não gera uma imagem boa do pai, mas pelo contrário, uma imagem de abandono e solidão que traz como consequência uma exigência interna paralisante e atormentadora. É como se o menino continuasse procurando dentro de si os limites que o pai não soube lhe colocar desde o exterior (ABERASTURY; SALAS, 1985, p. 86).

A organização da criança em torno do seu sentimento de abandono e solidão faz com que ela busque um caminho que a leva à decifração da sua condição de ser. Um ser rasgado pelo pai, e o sintoma reproduz-se naquilo que o ser humano constitui como humano, que é uma das formas de expressão da linguagem. O pai referencia a linguagem e coloca o filho no caminho da conquista da aprendizagem e do saber.

O menino procurava, procurava. O seu olhar estava em direção ao pai, que não conhecia. Precisa encontrar o olhar daquele que o criou. Olhar para o fundo dos seus olhos e encontrar a aceitação e o amor.

Os sintomas movem-se e buscam alternativas para conciliar o prazer e a proibição. Assim, a escrita como uma forma de impossibilidade de registrar a sua história não é suficiente para tal conciliação. Precisava morrer, pois como existir se não tiver uma história para contar?

Infelizmente, um quadro mais grave se instalou. A criança teve câncer nos olhos, especificamente no olho direito. Não falou mais do pai. O quadro tornou-se extremamente delicado e a criança buscou a morte e o não querer mais ver. Não há aquele que brinca e diz “eu te amo” ou mesmo que chame a sua atenção. A pulsão de morte estava evidente e buscava conciliar a sua dor. Sua dor é intensa, há uma regressão em sua atitude. É mais fácil aceitar que o que nos impele a viver é a própria morte.

Adoeceu o seu olhar por não existir nada a encontrar, procurou fora e dentro de si e, por mais que recebesse ajuda, não houve um substituto ao amor do pai. O filho que não possui pai está fadado à morte, a não contar sua história, a não registrar o seu percurso e não se escreve no mundo. Uma história que está no vento, onde as palavras faladas desaparecem e se diluem como vapor no tempo. Agora, o que escrever? Que contorno tem sua falta?

Seu espaço está por desvendar sua história incompleta. Não pôde haver uma tradução por escrito do que o invade. A dor é tamanha que o corpo não correspondia aos ditames sociais. Quando estamos em um estado de dor profunda, a materialidade e o mental desorganizam-se nas suas estruturas mais finas e singelas.

A criança está morrendo pela paixão em conhecer o pai. Não houve amor. Uma criança de nove anos diz “não me sinto amado”. Para amar, é preciso que haja a troca simbólica. É quando o outro fala comigo, é quando dois universos simbólicos tocam-se, interpenetram-se, frutificam, potencializam-se. Não houve falas e nem olhares. A criança adoeceu por ver apenas escuridão. Para que escrever?

Então, o que pensar?

Este é um contexto que a análise nos leva à relação da ausência paterna com um caso de disgrafia. Certamente, este não implica na certeza dessa relação, mas na interpretação de uma situação em que a conexão entre ausência paterna e disgrafia se anunciava de maneira evidente.

O que se pretendeu apontar é o cuidado que devemos ter com todos nós quando apresentamos uma dificuldade com a vida, para a vida e na vida. O humano está à mercê de diversas circunstâncias e o resultado de uma boa vida está no modo como se lida com elas. O que o texto anuncia é que precisamos estar uns com os outros e, quando não nos permitimos a estar, o sofrimento invade a nossa existência e nos tira do movimento do viver. Elimina-nos das possibilidades de abrir os olhos diariamente, apesar de que os fecharemos em um momento. Mas o mais importante é que não podemos ser vencidos pelas circunstâncias, precisamos continuar nos desvendando e, ao morrer, morrer com dignidade por ter tido uma luta consciente, sabedores de que nos conhecemos ao máximo.

Contudo, não se pode entender como covardes aqueles que não conseguem a proeza de se explorar sem medo. Somos, em parte,

todos medrosos, e é isso que nos une nesse inusitado caminho de nos reconhecemos como humanos.

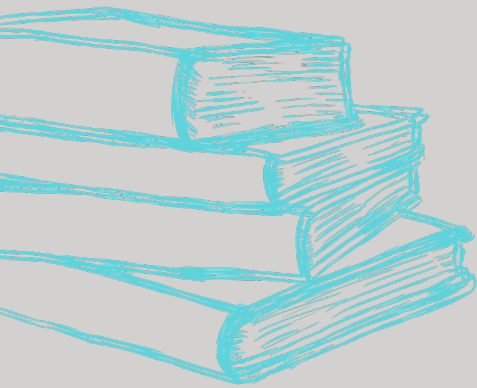
O que se espera, através do caso e as discussões feitas no decorrer do texto, é que o leitor reflita além do óbvio. Que suscite um olhar ao outro com respeito e dignidade pelas condições de cada um. Que leve ao leitor um pouco de sensibilidade a respeito das dificuldades que temos em nos conhecer e a entender que o saber de si, do outro, do mundo, é uma tarefa que nos exige mais do que podemos imaginar. Que possamos ser mais solidários e que tenhamos amor a todos nós.

Referências

- ABERASTURY, Arminda; SALAS, Eduardo J. **A paternidade: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- CORNEAU, Guy. **Pai ausente filho carente**. O que aconteceu com os homens? 2^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- FREUD, Sigmund. **Ansiedade, dor e luto**. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XX, 1926, p. 194.
- FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1924, p. 215-224.
- FREUD, Sigmund. **Sobre as teorias sexuais das crianças**. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. IX, 1908, p. 211-228.
- FREUD, Sigmund. **O esclarecimento sexual das crianças**. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. IX, 1907, p. 135-138.
- FREUD, Sigmund. **A sexualidade infantil**. In: FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a sexualidade*. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. VII, 1905, p. 162-194.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Edições standard brasileira de obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. V, 1901, p. 469.
- GORAYEB, Raul. **Psicopatologia Infantil**. São Paulo: EPU, 1985.
- MEIRA, Yolanda Mourão. **As estruturas clínicas e as crianças**. Belo Horizonte: A. S. Passos, 1996.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- PELLEGRINO, Hélio. **Édipo e a paixão**. In: CARDOSO, Sérgio *et al.* *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 307-327.
- PELLEGRINO, Hélio. **Pacto edípico e pacto social**. In: PTY, Luiz Alberto *et al.* *Grupo sobre Grupo*. Rio de Janeiro: Rocco, s. d., p. 195-205.
- PIKUNAS, Justin. **Desenvolvimento humano**. São Paulo. McGraw-Hill, 1979.
- REGO, Maria Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana**. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.
- TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, disortografia e disgrafia**. São Paulo: Amadora; McGrawHill, 2001.
- VISORT, Judith. **Perdas necessárias**. São Paulo: Melhoramentos. 1995.

Nota de fim

- 1 Pedagogo pela Faculdade de Educação Regional Serrana (FUMPAC/ES). Psicólogo pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Mestre em Educação pela UNISAL/SP. Professor do curso de Pedagogia da UEMG Unidade Cláudio e do curso de Psicologia da UEMG Unidade Divinópolis. E-mail: marcio.marcio@uemg.br.



O Memorial Pe. Carlos: uma análise filosófica e histórica de sua documentação

Jardel Costa Pereira¹

Introdução

O objetivo desta escrita é apresentar os resultados do projeto de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação (NEP) da Unidade de Poços de Caldas/MG, e financiado pelo Programa Institucional de apoio à Pesquisa (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa foi realizada no Memorial Pe. Carlos, que faz parte da Escola Profissional Dom Bosco da cidade de Poços de Caldas. Ele foi criado no ano de 2003, a partir da necessidade de organização e preservação de uma cultura escolar construída a partir década de 40 do século XX, possuindo fontes que indicam como a escola profissional se prestou a resolver um problema social brasileiro da época: o menor abandonado. Por meio de uma pesquisa histórico documental, percebe-se a importância da preservação da memória escolar, pois dela depende a escrita da História da Educação.

A relevância de um memorial escolar

Vários são os arquivos e fontes em que podemos encontrar informações sobre a História da Educação, como também é diversificado o patrimônio material e imaterial que revela dados importantes sobre uma determinada cultura escolar que se reflete em uma perspectiva dialética na sociedade na qual a instituição estará inserida.

Entre esses lugares específicos, há os memoriais escolares, que geralmente encontram-se dentro de uma instituição de ensino e possuem um acervo com certa especificidade. Neles, geralmente, encontra-se um universo diversificado de fontes que revelam a sua história e a de seu meio social sob vários ângulos: como a imprensa registrou um determinado acontecimento escolar; as cartas; as fotografias; os relatórios e os ofícios que vêm impregnados de um olhar e de concepções sociais, políticas, religiosas, econômicas e educacionais.

O historiador Antoine Prost, ao analisar essa realidade múltipla de fontes, expõe uma tríade apresentada a partir de uma citação do filósofo francês Jacques Rancière (1994, p. 200):

O inventário ou a coleção, que conservam religiosamente os vestígios do passado, sem identificar necessariamente seu sentido, adquirem uma legitimidade ainda mais consciente. Atualmente, as três 'figuras dominantes do nosso universo cultural' são as seguintes: o museu, a enciclopédia e o guia [...] (PROST, 2008, p. 270).

Há memoriais escolares que se organizaram como museu, como biblioteca e como responsáveis pela preservação de fontes tanto do tempo passado quanto do presente, indicando um resgate positivo da memória para as novas gerações. Perpassando o museu, a

biblioteca e o memorial encontra-se a identidade de um sujeito que um dia constituiu e construiu a sua memória, deixando rastros e indicando caminhos:

Na contemporaneidade, não somente os museus ocupam essa posição. Temos cada vez mais arquivos, bibliotecas, centros de memória, memoriais e outros espaços sociais de valorização da memória e de conservação do patrimônio artístico, cultural, científico, natural e mesmo industrial (NASCIMENTO, 2009, p. 15).

Nesse contexto é que se inserem os espaços que são eleitos pela sociedade como importantes, como os memoriais escolares, que têm se ocupado, ainda que pontualmente, da preservação da memória escolar.

Observando-se a relevância da formação e organização dos acervos escolares, uma questão primordial apresenta-se como reflexão: qual a relação dessa materialidade encontrada nos acervos organizados nos memoriais escolares com a História e, em especial, com a História da Educação? Poucos são os lugares onde se têm preservada e arquivada a história das instituições escolares, que especificamente guardam a memória de quem entrecruzou o seu caminho com a escola. Em grande parte, a cultura escolar brasileira priorizou espaços específicos, como os arquivos públicos e as bibliotecas, que se preocuparam em resgatar documentos, cartas, fotografias, relatórios, artigos de jornais e entre outros que, num certo período, registraram um acontecimento educacional. Ocupar-se dessa materialidade com um foco educacional e encontrá-la localizada dentro de uma escola inserem-se no alargamento das fontes, dos locais e de temáticas propostas pelos pesquisadores da Escola dos Annales e, conseqüentemente, pela História Cultural:

Os historiadores da educação só recentemente se têm vindo a ocupar da arqueologia material da escola, dando atenção aos silêncios da história do ensino e superando o esquecimento da intrahistória da escola e da especificidade própria das instituições educativas (MOGARRO, 2006, p. 79).

Nessa conjuntura é que este capítulo se propõe a apresentar um estudo analítico sobre um memorial escolar, buscando compreender o seu acervo e os indicativos para a compreensão da fundamentação filosófica da instituição, pontuando dados importantes para a História da Educação. Isso porque “O tratamento das informações, nas instituições patrimoniais, possibilita o acesso aos discursos diversificados” (NASCIMENTO, 2009, p. 17-18) e permite um aumento de possibilidades para a organização, preservação e busca por fontes com a diversidade de olhares que o processo histórico oferece.

Concepções históricas e filosóficas do Memorial Pe. Carlos

Começou, no ano de 2017, o projeto de iniciação científica intitulado “O Memorial Pe. Carlos: uma análise filosófica e histórica de sua documentação”, com o objetivo de compreender filosófica e pedagogicamente a fundamentação teórica que motivou Carlos Henrique Neto na criação e no desenvolvimento da Escola Profissional Dom Bosco. O projeto contou com a participação do Programa de Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais, que financiou a iniciação científica da bolsista Maria Bertrili Telini Infante, aluna do curso de Pedagogia da UEMG Poços de Caldas/MG.

A vocação educacional de várias ordens religiosas está explícita ou implícita nos diversos registros da história da educação brasileira.

Assim, não foi diferente no caso do Memorial Padre Carlos da Escola Profissional Dom Bosco em Poços de Caldas, que, homenageado com o nome deste memorial, reservou, para o seu ministério, a área da educação. Como relatado nos trabalhos de Alvisi (2008) e Carvalho (2008), a Escola Profissional Dom Bosco – EPDB – tem suas raízes no trabalho de Pe. Carlos² e de Dona Maria³ Aparecida pelo acolhimento educativo para meninos “carentes”, oferecendo-lhes, no primeiro momento, atividades que indicassem possibilidades para a qualificação para o trabalho.

Na cidade de atuação de Pe. Carlos, Poços de Caldas, se dá a formação da escola em um contexto particular. De acordo com Megale (2002), na década de 1940, os cassinos são extintos por legislação, o que acarreta, para a cidade, a perda de postos de trabalho e de consequente movimentação econômica. Sendo assim, se intensifica o trânsito de pessoas com as mais diversas carências econômicas e financeiras, entre elas, crianças que, como pedintes, vagavam pela cidade.

Partindo da premissa colocada por Dom Bosco, que indica uma “educação pelo trabalho” e não necessariamente “para o trabalho”, esse padre dá início ao legado salesiano na segunda metade da década de 1940, instaurando a escola formal que atenderia e atendeu, por décadas, uma parcela da população.

No movimento histórico dessa instituição, muito se observa de sua contribuição para o desenvolvimento de seu entorno. Todavia, outras perspectivas religiosas envolvidas no contexto, no decorrer da trajetória da instituição, e sobretudo após a morte de seu fundador, indicariam uma mudança nos direcionamentos da cultura escolar e, principalmente, do público atendido.

Assim, em conjunto com os educadores e a comunidade envolvida, foi iniciada a organização de todo o material histórico da instituição em parceria com o Centro de Memória da Unicamp – CMU –, para a preservação e manutenção de um processo histórico, bem como da cultura escolar e dos pressupostos nos quais a instituição se pautou para ser reconhecida no seu meio social:

Com o passar dos anos os funcionários da EDB arquivaram diferentes documentos, ao contrário do que tem ocorrido com muitas das escolas brasileiras, quando a falta de interesse, a escassez de locais adequados como também a inexistência de funcionários especializados, acabam atribuindo a conceituação de ‘papel velho’ aos documentos que registram a história da instituição e, com isso, muitas vezes, eles são inutilizados prematuramente (ALVISI, 2008, p. 210).

Esse processo passou por várias fases, desde a ideia primordial até as conversas sobre a elaboração de um projeto para a sua organização, o espaço físico, as pessoas envolvidas, sejam voluntários ou funcionários da própria escola, a qualificação desse pessoal para esse tipo de trabalho pelos técnicos do CMU e a concepção envolvida na criação de um centro que concentrasse todo o acervo, entre tantos outros aspectos. Destaca-se o de seleção das fontes, conforme relatado por Maria Aparecida Tavares, ex-aluna e ocupando o cargo de secretária geral da escola, quando entrevistada no ano de 2006:

Teve todo um processo de separação desse material encontrado, um material muito diversificado. Foi feita toda uma separação, depois foi subdividido em grupos e analisados em séries e sub-séries: documentos da escola; da Fundação de Assistência ao Menor; do Padre Carlos, da Dona Maria e um outro grupo também das doações que foram chegando. As doações de diferentes documentos ainda continuam. Durante

esse processo, nós fomos separando esses documentos como eu já disse e analisando-os. Foi muito interessante a gente ver a quantidade de coisas que o Padre, no decorrer da vida desde a infância até seus últimos dias, guardou e conservou. Então nós encontramos lembranças da escola, seus cadernos, santinhos... Documentos de cinquenta, sessenta ou mesmo de setenta anos atrás. Os documentos pessoais, os documentos da Igreja também constituem-se como uma parte muito rica: a parte de sua produção intelectual. Essa produção intelectual ele fazia quase que diariamente. Tudo ele guardava, onde encontrava um papel, um pedaço de papel fazia anotações e as guardava. Então encontramos desde agendas, livros, manuscritos até impressões, bilhetes que ele deixou em folhinhas, papéis de bala, de bombom. Interessante que ele aproveitava o verso. Ali, ele fazia uma anotação e tudo isso estava guardado. Então tudo que ele guardou é porque no nosso entender, ele queria que isso fosse preservado. Os estudos que ele fazia também. O Padre sempre foi uma pessoa que buscou novas tendências na educação. Tudo que ele encontrava de novidade em revistas, livros e jornais, recortava e fazia um arquivo pessoal com esses assuntos. Então ele tem arquivos dos mais variados temas, assim catalogados, em ordem alfabética, tudo organizado. Ele deixava para uma consulta, às vezes para um tema de alguma palestra, para algum estudo que ele fosse fazer, para ele tirar uma impressão, alguma coisa. Então é um arquivo assim muito interessante com os mais variados assuntos (TAVARES, 2006 apud ALVISI, 2008, p. 209).

O Memorial Pe. Carlos é reconhecido como referência nesse tipo de organização, consta no mapa cultural de museus escolares de Minas Gerais e possibilita a construção de conhecimento para a educação e História da Educação, permitindo pesquisas de mestrado, doutorado, trabalhos de graduação e escolares que versam sobre os mais diferentes temas. Ele possui seis setores: Casa Museu, Biblioteca com obras raras (laboratório de conservação e preservação de livros

manuscritos e impressos em suporte de papel), Arquivos Históricos (15.851), Documentação Fotográfica (37.688) e o acervo de História Oral com o arquivamento de entrevistas.

Historiadores da educação e o Memorial Pe. Carlos

A atuação de pesquisadores da Unidade de Poços de Caldas da UEMG no Memorial Pe. Carlos, a partir de uma pesquisa histórica, deu-se com a coleta de dados conjuntamente com análises e entrecruzamentos de fontes, para compreender tanto a sua materialidade quanto a história da educação que ele preserva. Para isso, vários relatórios, cartas, ofícios, poemas e artigos em jornais foram pesquisados, registrando a essência e a temática neles contidas. Essas pesquisas foram feitas dentro da Escola Profissional Dom Bosco e em prédios diferentes, pois os acervos estão separados por várias partes, sendo que os livros do padre e obras raras da biblioteca se encontram num prédio à parte – separado também do Memorial – e a Biblioteca Central que os alunos frequentam está dentro do prédio escolar.

Uma pergunta pertinente a um pesquisador e historiador da educação caberia ser feita a partir do que representa a “biblioteca do padre”: como ele se constituiu leitor, escritor e fundamentou teoricamente a sua prática pedagógica?

Em 05 de maio de 1987, foi publicado, no Jornal Mantiqueira, o discurso pronunciado por D. Gerardo Reis⁴, bispo emérito de Leopoldina, intitulado “Solenidades do Jubileu Áureo do Mons. Carlos Henrique Neto”:

Um dia, lembro-me como se fosse hoje, eu e você, Mons. Carlos, velhos amigos de livros e ‘ratos’ de livraria, estávamos na livraria ‘A Vida Social’, do Dr. Hovelacque. Entretinhamo-nos vendo os livros, as novidades da época [...] (NETO, 1987, p. 7).

A partir desse depoimento, percebe-se a intimidade do religioso com os livros, o que se expressa no hábito que adquire em escrever diariamente, tornando-se um escritor assíduo sobre assuntos voltados para questões sociais, religiosas e educacionais. A “biblioteca do padre” revela diversas faces de sua intelectualidade: poesias, obras estrangeiras e brasileiras, livros específicos de áreas de conhecimento (sociologia, psicologia, filosofia etc.) e literatura religiosa e profana. Com isso, o padre se torna escritor e poeta, passando a publicar vários poemas e escritos na imprensa local, tendo o pseudônimo de “Oscar Lento”: “Entre 1955 e 1972 usava o pseudônimo Oscar Lento, na colaboração no Diário de Poços de Caldas; no antigo Jornal Diocesano de Guaxupé e na Folha de Poços” (ALVISI, 2008, p. 156).

Sobre os seus relatórios e escritos, lançou-se um olhar cuidadoso e perspicaz na tentativa de compreender o seu pensamento. Para Pe. Carlos, a história da educação se assemelha à própria história dos homens e a escola deve educar bem e para sempre: “[...] a história dos homens é a história da educação e só o responsável educa bem, pois uma escola unida educa para sempre, sendo o homem medido pela sua educação” (MEMORIAL PE. CARLOS, s. d., s. p.).

Nessa perspectiva, ao se referir a evolução da educação, várias são as análises do Pe. Carlos sobre o que a história indica para a escola, sendo que ela tem mostrado que a educação é “empregada conscientemente para preparar os homens para tipos de sociedade que ainda não existem” (Ibidem). Que tipos de sociedade seriam essas? Mais

humanas e solidárias? Com oportunidades justas para os operários e os seus filhos? O próprio Pe. Carlos apresenta uma escola que não consegue acompanhar a divisão entre as estruturas:

[...] de que a aceleração da evolução e das transformações estruturais tendo a acentuar a separação que normalmente existe entre as estruturas de um lado, e a super ou infra-estrutura por outro lado, o que mostra a facilidade com que os sistemas educacionais podem ficar defasados (MEMORIAL PE. CARLOS, s. d., s. p.).

Por meio dessa citação, podemos aferir que estaria o padre, ao escrever essas palavras (estrutura, infraestrutura e superestrutura), referindo-se a conceitos marxistas? Teria ele lido alguma obra de Karl Marx ou essas categorias estariam de acordo com a doutrina social da Igreja? No parecer de Carvalho (2008), há, por parte de Pe. Carlos, uma opção preferencial pelos pobres, mas não uma aceitação da doutrina social, pois, para a elite da época, era inconcebível um padre socialista, mas isso não impedia que o religioso estabelecesse reflexões sobre a situação social e política da época. Num programa de rádio em que falava semanalmente, ele expôs:

Progresso e trabalho

[...]

No mundo moderno há três períodos no desenvolvimento desse conceito: a Revolução Religiosa que substitui o ‘no princípio era o verbo’ para ‘no princípio era o Trabalhador’. A Revolução Industrial em que se dá a transição natural do operário para a máquina, do trabalhador para o trabalho, quando o trabalhador, que na civilização é uma pessoa, passa a ser uma utilidade, uma coisa, uma mercadoria que se regateia em um balcão; e, finalmente, a consequência necessária destas duas revoluções o advento do comunismo. Como sintetiza

Mons. F. Xheen Divorciado da finalidade de seu trabalho pela Revolução religiosa, divorciado de sua personalidade pela máquina, nada mais restava fazer senão deixar que o comunismo, como sempre, levasse o capitalismo ao extremo, completando assim a final degradação do homem (MEMORIAL PE. CARLOS, s. d., s. p., grifos nossos).

Dignidade e trabalho

Enquanto o trabalhador viver para o Trabalho, enquanto o trabalhador não for livre, ele será o escravo acorrentado à argola do absolutismo, será o animal encabrestado e dirigido, contra a sua vontade, pelos detentores dos capitais, quer sejam vários como no Capitalismo, quer seja único – o Estado – como no Comunismo. [...]. O Comunismo não resolve o problema criado pelo Capitalismo de que o Trabalho é uma mercadoria, exacerba-o arrancando do operário a última tábua de salvação, dando-lhe a desesperança de um único padrão: sempre mau, sempre autoritário, presente em todos os lugares. Reabilitemos [sic] a dignidade do trabalho, mas não diminuamos a liberdade e dignidade do Trabalhador (Ibidem).

É importante ressaltar que, para além de afiliações teóricas, o conhecimento sobre as mais diversas correntes contribuiu para a formação e prática do religioso, e esses referenciais teóricos embasaram todo o seu discurso, a sua profissão de fé e a sua atuação como educador. Essas suas escolhas teóricas, refletidas muitas vezes em palavras e atos, foram frequentemente criticadas, conforme comentado por Alvisi⁵ sobre a Escola Profissional Dom Bosco, sendo responsável e idealizadora da criação do memorial:

[...] Roberto Campos na obra ‘Lanterna na Popa’, no capítulo referente às suas memórias, traz considerações que podem traduzir a polêmica que acompanhou suas vidas em alguns momentos. Colega de Seminário de Padre Carlos e reconhecendo sua produção intelectual, como também a importância

da obra social que criara, esse autor interpela criticamente o Bispo da Diocese de Guaxupé sobre a não ascensão de Padre Carlos nos quadros da Igreja. O clérigo responde, argumentando com questões que a Igreja não poderia tolerar: sua proximidade com as propostas sociais comunistas, suas escolhas pessoais que muitas vezes traziam dúbias interpretações. [...]. Em outros termos, Padre Carlos, muitas vezes, foi severamente questionado pela elite, como simpatizante do comunismo, por ser crítico das desigualdades sociais existentes no país e, desse modo, sua fé e obediência à doutrina católica foram contestadas em alguns momentos pelos segmentos mais conservadores da Igreja (ALVISI, 2008, p. 147).

Assim, a investigação de um historiador da educação num memorial escolar implica em estabelecer cruzamentos e um olhar perspicaz sobre o que as fontes podem indicar. Nesse contexto, ao pesquisar na “biblioteca do padre”, encontrou-se apenas uma obra de Karl Marx, intitulada “La Religion y el Marxismo”, datada de 1936, publicada em espanhol por uma editora de Santiago, no Chile. Na página inicial do livro, escrito por Nicolas Berdiaff, há a assinatura do padre e o ano de 1945, demarcando a época em que o religioso adquiriu ou iniciou a sua leitura. No acervo de obras raras, apenas um livreto continha conteúdo marxista, sendo intitulado “O humanismo marxista. Problemas culturais e filosóficos”, escrito por Adam Shaff. O humanismo pode ser considerado um ponto comum entre esses dois filósofos marxistas, como também fundamentaram a sua teoria no existencialismo, sendo que Berdiaff recebe influências do cristianismo e Shaff do materialismo histórico marxista na compreensão do conhecimento humano sobre o contexto social.

Essas duas obras marxistas apontam uma certa influência na compreensão e análise estabelecida pelo padre sobre o capitalismo,

o marxismo e o operário, para dar-lhe respaldo a um modelo de educação que surge para socorrer os filhos de operários: o profissionalizante.

Uma outra obra relevante para essas análises, e que foi encontrada no acervo do padre, é a Doutrina Social da Igreja de 1963, organizada por Pimentel Júnior. Nela, há uma tradução da encíclica do Papa Leão XIII, a “*Rerum Novarum*: sobre a condição dos operários”, escrita no ano de 1891. Para Pimentel Júnior (1963), essa encíclica se propôs a apresentar uma “cristianização do capitalismo” e há análises sobre o socialismo que se aproximam das reflexões feitas pelo Pe. Carlos sobre o comunismo:

[...]

3. Os Socialistas, para curar este mal, instigam nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem, e pretendem que toda a propriedade de bens particulares deve ser suprimida, que os bens dum indivíduo qualquer devem ser comuns a todos, e que a sua administração deve voltar para os Municípios ou para o Estado. Mediante esta transladação das propriedades e esta igual repartição das riquezas e das comodidades que elas proporcionam entre os cidadãos, lisonjeiam-se de aplicar um remédio eficaz aos males presentes. Mas semelhante teoria, longe de ser capaz de pôr termo ao conflito, prejudicaria o operário se fosse posta em prática. Pelo contrário, é sumamente injusta, por violar os direitos legítimos dos proprietários, viciar as funções do Estado e tender para a subversão completa do edifício social (LEÃO XIII, 1891, s. p.).

Humanização e cristianização se coadunam na leitura e nas práticas pedagógicas estabelecidas pelo Pe. Carlos nas ações com os alunos da Escola Dom Bosco, como também norteiam a sua concepção de ensino, aluno, docente e educação. As iniciativas tomadas

pelo religioso sobre as crianças que ficavam vagando pelas ruas da cidade de Poços de Caldas podem ser fundamentadas na encíclica *Rerum Novarum*:

[...]

2. Em todo o caso, estamos persuadidos, e todos concordam nisto, de que é necessário, com medidas prontas e eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação de infortúnio e de miséria imerecida. O século passado destruiu, sem as substituir por coisa alguma, as corporações antigas, que eram para eles uma protecção; os princípios e o sentimento religioso desapareceram das leis e das instituições públicas, e assim, pouco a pouco, os trabalhadores, isolados e sem defesa, têm-se visto, com o decorrer do tempo, entregues à mercê de senhores desumanos e à cobiça dum concorrência desenfreada. A usura voraz veio agravar ainda mais o mal. Condenada muitas vezes pelo julgamento da Igreja, não tem deixado de ser praticada sob outra forma por homens ávidos de ganância, e de insaciável ambição. A tudo isto deve acrescentar-se o monopólio do trabalho e dos papéis de crédito, que se tornaram o quinhão dum pequeno número de ricos e de opulentos, que impõem assim um jugo quase servil à imensa multidão dos proletários (LEÃO XIII, 1891, s. p.).

Carvalho (2008), ao analisar as concepções filosóficas que embasaram a ação em prol de “menores abandonados” que perambulavam pelas ruas de Poços de Caldas, aponta o humanismo e o cristianismo como fundamentais para as primeiras iniciativas propulsoras de acolhimento dessas crianças, citando Gentilini, que escreveu o livro “Escola Dom Bosco – 50 anos”, em que narra a sua trajetória educacional:

Gentilini (1996) indica que a filosofia da escola, para um olhar mais atento do historiador, não poderia estar restrita a uma

vertente Humanista-Cristã, relacionada a seu fundador e à sua principal apoiadora D. Maria Figueiredo que, apesar de não ter a ordenação, orientou a sua vida pelos princípios cristão-católicos. ‘Pode-se dizer que os fundamentos filosófico-educacionais que norteiam (a Escola) não se faziam explicitamente presentes desde as suas origens, mas foram se estruturando e ganhando sentido no desenvolvimento de sua ação social educativa’ (Idem, p. 11). Entendemos, no entanto, que a instituição se aproxima realmente da vertente Humanista – Cristã por toda a sua trajetória estudada por meio de seus documentos (CARVALHO, 2008, p. 136).

Gentilini defende que esse viés filosófico foi construído ao longo do tempo; o que é confirmado por Carvalho, que legitima a “vertente Humanista-Cristã” por meio dos estudos dos documentos. Mas, pelo entrecruzamento de várias fontes, procurou-se, nesta pesquisa de iniciação científica, levantar todas as hipóteses possíveis na compreensão do que teria influenciado e formado tanto cristãmente quanto socialmente a representação do Pe. Carlos sobre o seu entorno:

Vale ressaltar que o que é recente no processo histórico é a escola voltada para o trabalho, pois, a partir dessa institucionalização da educação, observamos mais detidamente que, para a classe proprietária, a educação coincidiu com a escola, enquanto a educação das demais classes ainda coincidia com o processo do trabalho. Portanto, a escola como a principal forma de educação na sociedade, também se passa por um processo historicamente determinado (CARVALHO, 2008, p. 31).

Torna-se complexo para um historiador construir e desconstruir essa determinação, principalmente quando ele encontra fontes que apontam uma autorreflexão do próprio sujeito construtor de práticas

pedagógicas, que, nesse caso, é o Padre Carlos. O seu depoimento foi coletado pela pesquisadora Alvisi, em sua pesquisa de doutorado:

O meu caminho intelectual, que eu vivi e que me impregnou, está no que eu falo. Se você examina as palavras que eu falo, junto com aquilo que eu faço, você vai ver que há uma sintonia. Há uma afeição constante. Que são aqueles que convivem comigo que o fazem e o mundo no qual eu trabalho. Hoje se tornou a minha vida, não uma repetição, mas uma atualização daquilo que eu fiz há cinquenta anos e o que eu faço hoje. É a mesma coisa! Só que hoje tem uma data escrita: 1999.

Eu não tive a pretensão de ser inovador. Mas sinto que muita coisa que nós fizemos na escola, inovou. E inovou de forma, hoje difícil de você localizar.

Cada um de nós é um criador sem programa previsto. Você quer fazer determinada coisa e achou que o caminho era aquele. Foi fazer e não deu certo! Por quê? Porque você fugiu da realidade na qual você está. A realidade onde eu vivo é que me faz 'habitar' daquele mundo morador, daquele ambiente vivenciador, daquela doutrina, que muitas vezes não está escrita, mas que você achou que aquilo ia dar certo. Então, cada um de nós é um criador. E essa criação nem sempre ela segue as minhas características físicas, intelectuais, morais, sociais e políticas. Muitas vezes são inovações, não que eu queira inovar, mas pelo meu trabalho, pela minha preocupação entrar em contato com a realidade, eu inovei. E pegou!

Hoje eu tenho um problema muito sério quando eu quero recompor a história da Escola Dom Bosco. Em primeiro lugar, porque já o ambiente não é o mesmo. Eu mesmo tenho modificações no meu comportamento intelectual que, às vezes, eu me desconheço. Penso se alguém me conheceu há dez anos não me reconhece hoje. E essa mudança é que significa a atualização (ALVISI, 2008, p. 48-49).

Pe. Carlos, no ano de 1999, encontrava-se com 85 anos de idade, e, nessa época, já havia passado mais de cinquenta anos de fundação da Escola Profissional Dom Bosco. Ele, ao se referir à sua trajetória, não cita nenhum referencial teórico, nem mesmo a Bíblia e os ensinamentos cristãos como fundamento para as suas ações, mas mostra que tudo o que ele aprendeu, estudou e escreveu se transformou em suas práticas e palavras, indicando, assim, uma coerência entre o agir e o falar. Para ele, o passado serviu naquele exato momento como uma contextualização necessária para aquela época, e o agora exige um novo entendimento, inserido na compreensão da realidade. Nesse contexto é que ele, dando sequência à sua fala, expõe que possui várias reflexões e que estava com um livro organizado a ser publicado:

Eu tenho páginas e páginas de reflexões: esse é o livro que eu publicarei. Vai se chamar 'O meu livro dos outros'. E ele tem tanta variedade que vai ter um subtítulo: 'Gaveta de sapateiro'. Porque gaveta de sapateiro tem de tudo (ALVISI, 2008, p. 49).

Na lista de livros publicados pelo padre, há indicações de que ele não omitiu os referenciais teóricos que o influenciaram em sua trajetória intelectual:

Em agosto de 1987, lançou **'Booz – ceifa, safra, sobra'** um livro de crônicas e poesias. Em 07 de abril de 2000, lançou o livro **'O Meu Livro dos Outros – No limiar do novo milênio'**, uma coletânea de pensamentos e curiosidades de outros autores, acumulada no decorrer de vários anos. Em 27 de outubro de 2002, foi lançado, *'in memoriam'*, o livro de crônicas intitulado **'O Meu livro Para os Outros'** (ALVISI, 2008, p. 156, grifos da autora).

As temáticas trabalhadas por Pe. Carlos circulam entre dois olhares para a realidade: um religioso e um outro voltado para áreas que podem ser caracterizadas por existencialistas, e até mesmo, fenomenológicas. Uma escrita poética perpassa vários escritos, indicando a sensibilidade do religioso ao contemplar vários aspectos culturais da realidade.

Há vários autores leigos e religiosos, educadores e filósofos citados por Pe. Carlos nessas obras, indicativo de como eles influenciaram a sua visão de mundo, de religião e contribuíram em sua constituição como intelectual.

Alvizi, ao se referir a “uma coletânea de pensamentos e curiosidades de outros autores, acumulada no decorrer de vários anos”, indica que Pe. Carlos se recordou, nesse livro, de autores que foram importantes e podem ter influenciado a sua maneira de conduzir a escola e de se relacionar com a comunidade escolar. Nesse contexto é que outras obras foram encontradas no acervo pessoal do padre, que possuem uma conexão entre si, principalmente em análises críticas sobre a realidade social e educacional. Esses autores eram: Ivan Illich⁶, Jacques Maritain⁷, Léon Bloy⁸, Ernest Dimnet⁹, Gustave Thibon¹⁰ e Fulton J. Sheen.¹¹

Há, também, na obra desses autores, escritos fundamentados numa filosofia humanista cristã, sendo que todos eles eram ou se tornaram católicos convictos, mesmo que alguns deles tivessem discurso e práticas controversas, como Léon Bloy. Quase todos esses livros estão em francês, alguns em espanhol e neles há, além da assinatura do padre, a data e rabiscos de trechos, provavelmente feitos quando lidos.

A partir de uma entrevista com Olga Monteiro, Yeda Tarquínio Bertozzi e Maria Modestina Navarro Reis, ex-funcionárias da Escola

Profissional Dom Bosco e que atuam como voluntárias no Memorial Pe. Carlos, tomou-se conhecimento de que esses autores eram referenciais importantes para todo leitor da década de 40 do século XX e que esses livros eram comprados na livraria “A Vida Social”, do Dr. Hovelacque.

Assim, a Escola Profissional Dom Bosco, como instituição de educação formal com seu viés filosófico humanista cristão, na perspectiva de seu fundador, se estabelece como importante instituição educativa para a cidade e região. Ainda, como polo de um olhar educativo que toma, como premissa, a relação próxima de educação pelo trabalho, direcionada a uma parcela da população que, de outra forma, não teria acesso a um processo educativo minimamente adequado à formação para o mundo do trabalho ou mesmo para outros níveis educacionais.

Por uma educação humanizadora

Vários são os escritos de Pe. Carlos sobre a educação, estabelecendo críticas sobre o contexto educacional de várias épocas, principalmente a partir do que ele vivenciou como diretor da Escola Profissional Dom Bosco. As diversas reformas educacionais exigiram, num certo período, que ele fizesse o curso de Pedagogia para habilitá-lo a ser diretor da escola, o que o fez se matricular e voltar aos bancos da escola.

A maioria de seus textos, datilografados, não está datada, motivo pelo qual se optou em apresentar uma análise geral e fazer as citações de acordo com a organização do Memorial Pe. Carlos. A intenção aqui é apresentar como a sua filosofia humanística cristã esteve presente na sua concepção de educação.

No texto cujo tema era “Dificuldades da Escola Dom Bosco com a Introdução das Leis de Diretrizes e Bases da Educação”, Pe. Carlos analisa como a situação econômica do país afetou a escola, que tem como objetivo “formar e informar uma população marginalizada, desprovida de meios à sua subsistência. [...]” (MEMORIAL PE. CARLOS, s. d., s. p.). O documento, escrito pelo Padre Carlos, indica ser da década de 80, século XX, pois ele escreve sobre um debate nacional sobre a necessidade de uma nova LDB.

Em sua perspectiva, com insucesso do comunismo, houve o avanço do capitalismo, o que contribuiu com o desemprego e o aumento da pobreza: “Como é natural agravou-se o estado econômico financeiro, aumentou as despesas e rarearam as contribuições” (Ibidem). O padre é bem pessimista em relação à manutenção da escola dos filhos dos “operários de baixa renda ou não qualificados, demitidos pela recessão ou mantidos meros peões periféricos” (Ibidem). As escolas profissionais são afetadas pela falta de apoio do governo, e o pobre tem que optar por pagar uma mensalidade (que se altera com o tempo) ou tirar o seu filho e matriculá-lo nas escolas públicas comuns, pois há uma crise financeira da escola. Não há ajuda do governo, os pais não conseguem pagar uma mensalidade que cubra as despesas; por isso, há um déficit financeiro: “A escola não é uma empresa lucrativa ou um comércio escolar financeiro, mas uma entidade de serviço social [...]” (Ibidem).

A finalidade e a filosofia existencial da Escola Profissional Dom Bosco é apresentada pelo padre por ser uma escola filantrópica e diferenciada, sem os problemas de uma escola pública e com a qualidade de uma escola particular. Como solução para essa crise educacional, ele indica a necessidade de introdução de normas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que contemplem e procurem resolver essas questões.

Sobre os “Princípios da Educação Nacional”, o sacerdote entende que, além da lei, a educação nacional “se inspira aos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade” (Ibidem). Na sua compreensão, aquela possui características que compreendem os direitos e deveres da pessoa humana, respeitando a dignidade e a liberdade do homem. No seu parecer, a educação nacional também se inspira “no desenvolvimento integral da personalidade, no preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” (Ibidem). Para o Pe. Carlos, quem fundamenta a sua filosofia educacional “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade [...]” (Ibidem), não ignora e não diminui a pessoa, não tratando-a como coisa, mas pelo contrário, respeitando-a como uma pessoa fatora de sua vida, construtora de sua história.

Padre Carlos apresenta várias reflexões sobre o educador. Em seu entendimento, aquele que pune sem dar educação em valor educativo estabelece um mal para sua própria saúde. Para ele também, o fracasso dos alunos, para um bom educador, retrata uma falha da sua pedagogia docente. O mestre se assemelha a uma mãe que tem a missão de dar física e espiritualmente a vida a um filho, sendo desumano aquele que não age como tal. Ele também entende que, assim como o sal, o educador foi formado para se oferecer e para salvar, sendo um mau educador aquele que não considera a originalidade de uma criança, mas a vê como um adulto em miniatura.

O educador se realiza ao colaborar com o aluno e não agindo com tirania, por isso, para o Padre Carlos: “O educador não desafia, não compete, mas coopera para que haja harmonia e unidade em seu grupo; educa bem quem muito ama” (Ibidem). No entendimento do padre, educar é se unir à humanidade por meio do educando, que repete o que o mestre faz, pois ele é o modelo, sendo que ser mestre é não conhecer os limites da sua generosidade, unificando a variedade.

Educar não é uma arte, é uma missão, é dar-se, sendo que o coração do mestre deve estar cheio de amor e fé no homem; por isso Jesus é o modelo dos mestres.

Fica evidente, por seus escritos, que a sua concepção de formação humana perpassa fundamentos filosóficos cristãos, mas não de uma filosofia desencarnada da realidade, pois ele nunca apresenta um cenário distante do que se pretende ter. Às vezes, ele se aproxima de um certo pessimismo, não acreditando muito no poder da educação, apresentando várias situações que comprometem o papel do docente e do discente como sujeitos ativos e transformadores da realidade. Mas, com esperança, ele também aponta caminhos:

[...] Não há, pois, receita para esse trabalho, mas uma dedicação permanente que irá descobrir caminhos e processos de entendimento e soma de esforços.

Esse ideal, porém, só será atingido quando melhor formados, pais e mestres, voltarem-se com disponibilidade, inteligência e perseverança à tarefa educativa.

Aliás, o ideal seria que toda a comunidade participasse desse esforço de educar. Fácil é ver-se que só depois da integração escola/família, será possível o trinômio: escola/família/comunidade (MEMORIAL PE. CARLOS, 1981, p. 44).

Pe. Carlos acredita no encantamento pela educação, que só pode acontecer num trabalho em conjunto; suas práticas pedagógicas foram norteadas por princípios que contagiaram várias gerações, com apoio da comunidade e dos familiares.

Várias fontes do Memorial Pe. Carlos ainda poderiam ser analisadas; tantos outros documentos desse acervo já foram trabalhados por outros pesquisadores; como também as mesmas fontes serviram

para dar uma outra interpretação a uma hipótese que se pretendeu defender. Esse é o árduo trabalho do historiador da educação, e os apontamentos aqui apresentados serviram para demonstrar um pouco como é a relação entre um memorial escolar e a História da Educação.

Conclusão

Por meio de uma pesquisa num memorial escolar, muito pode ser descoberto sobre a História da Educação. Faz-se necessário reconstruir e compreender não somente o passado local, mas, a partir de múltiplas fontes e com focos diversificados, entender a História da Educação no nível regional, estadual e nacional. O Memorial Pe. Carlos pode ser tomado com essa amplitude e, mais ainda, numa completude que abarca o museu, a biblioteca e o arquivo.

É fundamental que um historiador da educação se aprofunde e tenha diversos olhares e variadas inquietações sobre um memorial escolar. De uma busca contínua e de um entrecruzamento perspicaz dependerá o resultado final, que é montar peça por peça de uma história que ainda está por ser construída, interpretada e escrita.

A História da Educação se vivifica ao interrogar o passado, principalmente quando este se encontra escondido nas entrelinhas, nas fontes coletadas que não explicitam o lógico, mas que exigem uma decodificação do que realmente demonstram e indicam.

Abre-se, por meio desse trabalho, uma perspectiva futura para outras pesquisas, tais como a história dos intelectuais nas escolas privadas e públicas na segunda metade do século XX. Indica-se, também, uma análise mais aprofundada de categorias existencialistas

e fenomenológicas presentes nos escritos de Pe. Carlos, para uma possível relação com a História da Educação mineira.

O trabalho, fruto de uma pesquisa de iniciação científica, realizado com a participação de professores e alunos do curso de Pedagogia da UEMG (Unidade de Poços de Caldas), priorizou a pesquisa histórica e buscou, por meio de vários estudos, contribuir para a construção do conhecimento em História da Educação.

Referências

- ALVISI, Lílian de Cássia. **Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG**: Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960). Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2001.
- ALVISI, Lílian de Cássia. **Memória, Resistência e Empoderamento**: a constituição do Memorial Escolar Padre Carlos de Poços de Caldas/MG. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2008. 329 p.
- CARVALHO, Jussara Gallindo Mariano de. **História, trabalho e educação profissional no Brasil** (EPDB – Poços de Caldas – MG). Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2008. 171 p.
- CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GENTILINI, João Augusto. **Escola Dom Bosco – 50 anos**. Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1997.
- LEÃO XIII. **Rerum Novarum**: sobre a condição dos operários. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1891. Disponível em: http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 11 jul. 2020.
- MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas MG: Sul Minas. 2ª ed. ver. e ampliada. 2002.
- MEMORIAL PE. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Padre Carlos – Série Produção Intelectual.
- MEMORIAL PE. CARLOS. Considerações sobre Sistema de Ensino. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Regimentos, 1981, p. 44.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.
- NETO, Carlos Henrique. Solenidades do Jubileu Áureo do Mons. **Jornal da Mantiqueira**, Poços de Caldas, 05 maio 1987, p. 7.
- PIMENTEL JÚNIOR (org.). **A doutrina social da Igreja**. São Paulo: Dominus, 1963.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Leitura recomendada

- DANZA, Norberto Donaldo. **Na rua da minha casa**. Poços de Caldas: Sulminas Gráfica e Editora, 2013.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. Enciclopédia Einaud. Porto: Artes Gráficas, 1985. p. 95-106.

LOURENÇO, Érika. GUEDES, Maria do Carmo. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Patrimônio Cultural, museus, psicologia e educação: diálogos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009.

NETO, Carlos Henrique. **O meu livro dos outros**. No limiar do novo milênio. Poços de Caldas: Editora Candeira, s. d.

NETO, Carlos Henrique. **O meu livro para os outros**. Crônicas. Poços de Caldas: Gráfica D. Bosco, 2002.

Notas de fim

- 1 Possui graduação em Filosofia com habilitação em História pelo Centro Universitário de Lavras – Unilavras; graduação em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas – SFNSC; especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea no Brasil pela Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ; mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Está desenvolvendo pesquisa de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da Professora Cynthia Greive Veiga. Vem desenvolvendo pesquisas nas seguintes áreas: Instituições Escolares, Filosofia e Práticas Pedagógicas; História da Educação Brasileira (séculos XIX e XX); Cultura Escolar; Educação; Educação, gênero e formação de professores; Aprendizagem, pensamento filosófico e atuação dos Intelectuais da Educação. Realizou o doutorado-sanduíche com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Universidade Loyola de Chicago USA, sob a co-orientação do Professor Dr. Noah Sob. É membro fundador do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas de História e Educação (GIEPHE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação (GEPHE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Núcleo de Pesquisas da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Poços de Caldas. É pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).
- 2 Carlos Henrique Neto nasceu na cidade de Poços de Caldas, região sul do Estado de Minas Gerais, no ano de 1914. Seu pai era sapateiro e a sua mãe era dona de casa. Em 1926, com 12 anos de idade, entrou para o Seminário de Guaxupé, a fim de se tornar sacerdote. Estudando em Belo Horizonte, concluiu os estudos, sendo ordenado padre no dia 1º de maio de 1937. No ano de 1941, ele foi transferido para Poços de Caldas para atuar como capelão tanto do Asilo quanto da Santa Casa de Misericórdia (Cf. ALVISI, 2008, p. 148-152).
- 3 Maria Aparecida Figueiredo, poços-caldense, nasceu aos 15 de fevereiro de 1918 e era filha de Jovino e Ottorina Figueiredo, que faleceram quando ela ainda era bem jovem. Ela se formou em Curso Normal e, desde a infância, era amiga de Carlos, pois havia uma proximidade entre as duas famílias (Cf. ALVISI, 2008, p. 152).
- 4 D. Gerardo Reis foi colega de seminário e cursou Filosofia e Teologia junto com o Pe. Carlos: “Antigo colega de estudos no pobre e saudoso seminário ‘Nossa Senhora Auxiliadora’ de Guaxupé, colega no seminário ‘Coração Eucarístico’ de Belo Horizonte, companheiro de capelania, nos primeiros anos de sacerdócio, aqui em Poços de Caldas e membro de um ótimo clero tão unido e tão irmão, como era o clero de Guaxupé, não forma poucos os momentos de convívio, que foram contínuos” (JORNAL DA MANTIQUEIRA, 1987, p. 7).
- 5 Lílian de Cássia Alvisi, natural de Poços de Caldas, passou a atuar no Memorial Pe. Carlos como pesquisadora e aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp. A partir daí, iniciou-se um trabalho de organização e criação do memorial. Suas pesquisas de mestrado

(2001) e doutorado (2008) utilizaram-se das fontes do memorial e tiveram como objeto de estudo a Escola Profissionalizante Dom Bosco, intituladas “Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG: Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960)” e “Memória, Resistência e Empoderamento: a constituição do Memorial Escolar Padre Carlos de Poços de Caldas/MG”. A dissertação de mestrado de Jussara Gallindo Mariano de Carvalho, intitulada “História, trabalho e educação profissional no Brasil (EPDB – Poços de Caldas – MG)”, também defendida na Universidade Estadual de Campinas (2008), teve como objeto de pesquisa as fontes do Memorial Pe. Carlos.

- 6 “Ivan Illich nasceu em Viena no ano de 1926 e faleceu em Bremen, na Alemanha, em dezembro de 2002. Filho de pai jugoslavo e mãe com ascendência judia, teve de abandonar a Áustria quando tinha cinco anos. A família mudou-se para Roma, onde Illich completou os seus estudos: física (Florença), filosofia e teologia (Roma) e doutoramento em História (Salzburgo). [...] Foi também em Roma que Illich entrou para o seminário (1951), onde teve como colegas muitos dos futuros diplomatas do Vaticano e onde se ordenou sacerdote. O Cardeal Spellman, arcebispo de Nova Iorque, convidou-o para seu auxiliar. Por ser fluente em dez línguas, Illich tornou-se intérprete do Cardeal e teve como função preparar sacerdotes e religiosas para a comunidade hispano-americana. Nos anos 60 mudou-se para o México, onde criou o Centro Intercultural de Formação (CIF), com o objetivo de sensibilizar missionários para trabalhar na América Latina. Na década de 70 foi cofundador do Centro de Informação e Documentação (CIDOC), espécie de universidade aberta, especialmente voltada para os problemas da educação e independência cultural do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina.” *In*: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/illich/index.htm>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- 7 “Filósofo francês, nascido em Paris, a 18 de novembro de 1882, Jacques Maritain tem por avô um conhecido advogado, acadêmico, ministro e homem político, Jules Favres (1809-1880): família culta, mas sem religião. Estudante na Sorbonne (licença de filosofia, 1900-1901), deixa-se atrair por Spinoza, antes de bifurcar para uma licença em ciências naturais. O noivado com Raissa Oumançoff, sua companheira de estudos na Sorbonne, data de 1902. Os dois casam-se em 26 de novembro de 1904, ano da recepção de Jacques no concurso da agregação de filosofia. Convertido em 1906. Primeiro seguiu Bergson, e acabou propugnando um tomismo adaptado a nossa época que restaure a metafísica cristã, diante do racionalismo antropocêntrico e do irracionalismo panteísta em que se debate o idealismo moderno. No ano de 1912, Jacques e Raissa são recebidos como oblatos leigos da ordem beneditina. Professor na França (1914), Canadá (1940) e EUA (1949). Embaixador no Vaticano (1945-1948). De sua obra vastíssima, citamos: Arte e Escolástica (1920); Humanismo integral (1936); Os graus do saber (1932); O camponês do Garona (1966), Pessoa e Bem Comum (1947); Reflexões sobre a Inteligência e sobre sua Vida Própria (1924). Após a morte de Raissa em 04 de novembro de 1960, J. Maritain retira-se para Toulouse, com a Fraternidade dos Irmãosinhos de Foucauld, onde faz seu noviciado aos 88 anos. Morre em 28 de abril de 1973. Tinha 90 anos e morreu como quis, em um contexto de oração, de silêncio, de contemplação.” *In*: <http://maritain.org.br/biografia/>. Acesso em: 27 mar. 2018.

- 8 “Léon Bloy nasceu em Périgueux, sudoeste da França, em julho de 1846. Já na adolescência revelou grande talento artístico; escreveu uma tragédia chamada *Lucrécia*. Seu pai proibiu-o de escrever e enviou-o a Paris, para trabalhar num escritório de arquitetura. Em 1869, bastante influenciado pelo escritor Jules Barbey d’Aureville, se converteu ao catolicismo. Ele, a mulher e os filhos viveram constantemente na miséria – seus livros vendiam pouco e a imprensa não lhe dava espaço. Aos poucos, foi sendo reconhecido por outros artistas e intelectuais da época, como os escritores Ernest Hello e Georges Bernanos. Sua obra compreende mais de quarenta volumes; destacam-se *O desesperado*, *A salvação pelos judeus*, *A mulher pobre*, *Exegese dos lugares-comuns* e *As últimas colunas da Igreja*, além da série de diários escritos de 1892 a 1917, ano de sua morte”. Disponível em: https://ecclesiae.com.br/index.php?route=product/author&author_id=1495. Acesso em: 27 mar. 2018.
- 9 “Ernest Dimnet foi um padre, escritor e teólogo francês. Mudou-se para os Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial. Autor do livro *A Arte de Pensar*, um livro muito popular durante os anos 30 e que esteve na lista dos maiores best sellers da época [...]”. In: <https://kdfrases.com/autor/ernest-dimnet>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- 10 “Gustave Thibon nasceu em 1903, em **Saint-Marcel d’Ardèche** (interior da França), de uma família de camponeses. A íntima comunhão com os ritmos da natureza e a familiaridade com o silêncio acumulam nele aquelas profundas, vastas, reservas interiores que verterá em suas obras. Em 1916, depois de frequentar a escola municipal, se vê forçado a abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho no campo. Alheio a preocupações religiosas, transcorre uma adolescência agnóstica. Aos dezoito anos, no entanto, é assaltado por uma veemente paixão pelo conhecimento. Com ímpeto febril se atira ao estudo das línguas, aprende sozinho o latim, o grego e o alemão. Enfrenta textos de filosofia e teologia; arrisca-se também em matemática e biologia.
- Thibon se reconcilia com a Fé Católica da infância através da leitura de **Léon Bloy** (1846-1917) e do encontro com **Jacques Maritain** (1882-1973), a quem deve a descoberta da obra de Santo Tomás de Aquino. Maritain o encoraja a escrever, e a sua amizade (encerrada devido a diferenças de opinião sobre **Charles Maurras** e a *Action Française*), lhe permitirá publicar os primeiros artigos na *Revue Thomiste*. Quando de sua morte, que o colhe em 2001, Gustave Thibon deixa ao mundo – além de três filhos, os netos e uma memória indelével no coração de quem o conheceu – uma vintena de obras, inumeráveis artigos e textos de conferências; sem contar a considerável quantidade de escritos que não foram publicados”. In: <http://farfalline.blogspot.com.br/2011/09/quem-e-gustave-thibon-uma-biografia.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- 11 [...] Arcebispo de Rochester (Nova York), Fulton J. Sheen (1895-1979). Famoso pelos seus programas de TV nos anos 50 e começo dos 60 (*Life is Worth Living* e *The Fulton Sheen Program*), Sheen foi também autor de 96 livros, quase todos apologeticos, além de artigos e colunas em jornais. In: <http://duasasas.blogspot.com.br/2010/04/fulton-j-sheen-e-o-problema-da.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.



Reforma cognitiva na educação: fugindo dos interesses evolutivos para alcançar interesses pessoais

Samuel C. Bellini-Leite¹

Introdução

Quem é o ser humano? Como a mente funciona? Qual é o objetivo da educação? Essas são perguntas que caminham juntas. No presente capítulo, iremos discutir os pressupostos de uma proposta de educação chamada de reforma cognitiva, sugerida por Stanovich (2004), que visa responder essas três perguntas de uma forma unificada. A forma de compreender o ser humano e a mente em questão está baseada na psicologia cognitiva aliada² à psicologia evolucionista, e a proposta da reforma cognitiva surge atrelada a pressupostos dessas correntes.

A psicologia evolucionista³ é uma junção das ideias da psicologia cognitiva com a biologia evolutiva. A psicologia cognitiva diz que a mente funciona através da hipótese de processamento de informação⁴, e a biologia evolutiva afirma que a complexidade existente nos organismos surgiu pelo processo de seleção natural. Dessa forma, a

psicologia evolucionista complementa a psicologia cognitiva, fornecendo sugestões sobre a origem dos processos cognitivos.

A proposta da reforma cognitiva pressupõe que o foco das metas embutidas nas nossas motivações humanas possui origem no interesse de replicação de genes – por meio da evolução, e memes – através da aprendizagem. É pressuposto que muitos dos meios para atingir as metas de replicação dos genes não funcionam mais no mundo atual, como a violência e o abuso sexual. Estes, durante a nossa evolução, foram formas efetivas de replicação de genes. Entretanto, através da aprendizagem e imitação, surgiu outra unidade de replicação, os memes. Essas novas unidades podem possuir metas conflitantes com as dos genes, por exemplo, de viver em harmonia através da ideia de paz ou da regra dourada – não faça com outros o que não gostaria que fizessem com você. O memes são diretamente moldados pela ação do indivíduo, especialmente através do pensamento crítico. Assim, a proposta educacional da reforma cognitiva sugere que, através do incentivo ao pensamento crítico, seria possível replicar memes capazes de evitar problemas de conduta, irracionalidade e vieses cognitivos.

Para compreendermos esta proposta de uma forma mais profunda, é preciso entender o processo de seleção natural da mente e a teoria de duplo processo do raciocínio. Assim, neste capítulo, apresentaremos esses conceitos e concluiremos com uma explicação mais efetiva do objetivo da proposta da reforma cognitiva como meta educacional.

Seleção natural e mente

O biólogo Theodosios Dobzhansky publicou, em 1973, um artigo intitulado “Nada na biologia faz sentido senão à luz da evolução⁵”.

Em 1983, o biólogo Richard Dawkins criou o termo “universal darwinism” para se referir à extensão dos conceitos darwinistas para outros campos de estudos que não a biologia. A psicologia evolucionista e a neurociência evolutiva são duas disciplinas que resultaram do darwinismo universal. Atualmente, poderíamos dizer, em analogia a Dobzhansky, que nada no estudo da mente faz sentido senão à luz da evolução. Seguindo esse raciocínio, a mente precisa ser entendida a partir de estudos evolutivos e comparativos. Stanovich (2004) baseia suas noções de evolução fortemente em Dawkins (1976) e Dennett (1991, 1995, 1996).

Antes de Darwin, um dos maiores mistérios a serem desvendados era o surgimento da complexidade das espécies. Richard Dawkins é um biólogo que trabalha bastante com o evolucionismo e desenvolve a ideia de seleção natural. Um de seus livros mais famosos é “*O Gene Egoísta*”, de 1976, no qual ele descreve sua interpretação do darwinismo enquanto selecionismo de genes. Esse livro é certamente a peça teórica de maior importância para a educação baseada na noção da reforma cognitiva de Stanovich (2004).

Dawkins (2009) explica que a evolução é um fato exposto por evidências paleontológicas, geográficas, da biologia comparativa, entre outras. A forma mais clara de como a evolução pode ocorrer é através da seleção natural, da forma descrita no livro de Darwin, “*A Origem das Espécies*”, de 1859. Um dos maiores mitos que Dawkins (1986) pretende desconstruir é a noção de que a seleção natural é uma teoria do acaso.

De acordo com esse mito, a seleção natural ocorreria com o tempo e por diversas tentativas, por acontecimentos aleatórios a complexidade iria aos poucos surgindo. Porém, uma coisa complexa é algo que não ficamos satisfeitos em dizer que surgiu de aleatoriedades, por

ser muito improvável. Podem existir diversas formas de estar vivo, mas, com certeza, existem mais formas ainda de não estar vivo; é muito mais provável que a aleatoriedade absoluta gere o caos do que a ordem. Podemos combinar células aleatoriamente, por diversas vezes, por bilhões de anos e nenhuma vez chegar a um aglomerado de células que voe, nade, corra ou que sobreviva e evolua.

Em lugar do acaso, Dawkins (1986) explica a existência da complexidade dos seres vivos em consequência de transformações graduais e cumulativas de objetos primordiais simples, por meio de mecanismos seletivos. Essas transformações, por gerarem elementos complexos, não podem ser transformações aleatórias. Dawkins (1986) usa um exemplo simples para explicar a seleção: um buraco. Para passar por um buraco, necessariamente, é preciso ser menor que ele. Se colocarmos tudo o que encontrarmos nesse buraco, eventualmente teremos selecionado coisas que cabem e que não cabem nele. Esse é um processo de geração de ordem simples. Dawkins (1986) o chama de seleção de um passo. Esse processo apenas não é o suficiente para gerar organismos vivos. Para isso, precisamos de um segundo processo, chamado de seleção cumulativa.

A diferença do segundo processo é o acréscimo da reprodução. Assim, as entidades são selecionadas por inúmeras gerações, e o produto – genético – de uma geração é o início de outra. Dawkins (1986) usa de uma ilustração conhecida para explicar a diferença de potencial entre as duas formas de seleção, a qual diz que: com tempo suficiente, um macaco batendo aleatoriamente em uma máquina de escrever poderia produzir todas as obras de Shakespeare. Esse tempo provavelmente teria que ser maior do que a idade do universo. Mesmo se reduzíssemos o trabalho do macaco para uma frase de 28 caracteres de um livro de Shakespeare e fosse utilizada a seleção de um passo, o resultado não melhoraria muito. Sentenças aleatórias seriam

escolhidas, mas não continuariam se aperfeiçoando. Um tempo maior que a idade do universo também seria necessário.

Dawkins (1986) pede para considerarmos como seria a mesma tarefa, mas seguindo a seleção cumulativa. O biólogo resolveu colocar o teste em prática, mas, em vez de utilizar um macaco real, fez um programa de computador para começar com uma frase de 28 caracteres aleatória. Desta vez, na segunda tentativa, ele duplicou a primeira tentativa aleatória, mas com certa chance de mudança aleatória – mutação – no processo de cópia. O programa compara as duas com a frase original do livro e mantém a frase mais parecida, mesmo que seja por uma letra. Por cada geração, esse processo simples é repetido. O programa que Dawkins desenvolveu demorou cerca de 11 segundos para chegar a uma frase do livro original do Shakespeare a partir de seleção cumulativa. Em média, apenas 50 gerações seriam necessárias para replicar a frase.

A peça fundamental dessa técnica é que cada aperfeiçoamento, mesmo parecendo insignificante, é usado como base para as próximas gerações. Como exemplificado por programas de computadores, esse processo simples, dado tempo suficiente, ganha uma proporção espetacular e gera complexidade e proficiência. Assim, as características da seleção cumulativa são justamente a não aleatoriedade, a força da cumulação e a pressão seletiva. Não se geram programas aleatoriamente, mas através de algoritmos genéticos⁶, e programas que superam seres humanos em diversas tarefas são produzidos. O Darwinismo está ligado à noção da seleção cumulativa e, portanto, à não aleatoriedade.

Dawkins (1986) lembra que uma diferença importante dos processos descritos de seleção cumulativa para a seleção natural é que, no primeiro caso, as gerações eram selecionadas de acordo com um

ideal distante – esse é um dos erros do design inteligente, hipótese segundo a qual a seleção segue um plano ideal realizado por Deus. A vida não é assim, a evolução não tem uma meta a longo prazo. Na realidade, o critério usado para seleção é sempre de curto prazo, como sobrevivência ou sucesso reprodutivo. Essa versão mais precisa da seleção natural também pode ser simulada em computadores. Para isso, é essencial simular a morte não aleatória, e os programas devem interagir no computador dentro de uma simulação de um ambiente hostil.

A seleção natural privilegia o DNA que gerou um indivíduo que se adaptou melhor a um dado ambiente, pois os demais não sobreviveram ou não reproduziram, e seus fenótipos dependem dos genes, os quais serão preservados. Dessa forma, por exemplo, zebras tornam-se cada vez mais velozes, porque as que estavam um pouco mais devagar foram devoradas e não puderam ter filhos. As mudanças são pequenas, mas, como Dawkins (1986) explica, o tempo faz com que elas sejam significativas. No exemplo, aos poucos, as zebras mais e mais velozes vão sendo selecionadas – os predadores também se aprimoram. A mistura de organismos que ocorre na reprodução, e a aleatoriedade – mutação –, gerada no processo de cópia, permitem que a seleção natural tenha novos candidatos para selecionar. Dawkins (1986) explica como a seleção natural é um processo cego – sem intenções –, inconsciente, automático e sem propósito, capaz de moldar diferentes espécies. A seleção natural não planeja o futuro, tem apenas metas curtas e escolhe com base no momento de adaptação.

Em essência, a ideia é que, dada a reprodução não aleatória com variação na hereditariedade, as consequências serão surpreendentes e darão a ilusão da criação se houver tempo para a acumulação. A teoria de seleção natural não é uma teoria do acaso, se baseia em

acumulações graduais, transformações de passo por passo, de formas mais simples para mais complexas por meio da pressão seletiva.

Profissionais que trabalham com a ideia da síntese entre biologia evolutiva e psicologia cognitiva entendem que a mente tem origens no processo de seleção natural e exibe marcas do processo. De acordo com Dennett (1991), o propósito fundamental do cérebro é produzir o futuro. Para sobreviver, um organismo possui duas escolhas: defender-se e torcer para que ocorra tudo bem, como uma árvore, ou criar um sistema nervoso para guiá-lo pelo mundo. Escolhendo o segundo caminho, ele precisa sempre resolver o seguinte problema: “e agora?, o que fazer?”. A chave para o controle é a habilidade de rastrear ou até mesmo antecipar características do ambiente. Assim, todos os cérebros são, em essência, máquinas de antecipação⁷. No início, todos os sinais eram respondidos com completa aceitação ou completa negação, a fuga ou o interesse.

Esses organismos eram capazes apenas de antecipação proximal: comportamento apropriado apenas para o futuro imediato. Nessa etapa, não há planejamento; quando sentem dor, sabem que há algo de errado, o mecanismo é pré-instalado. Cérebros melhores são aqueles que extraem mais informação rapidamente e a utilizam para evitar problemas antes que aconteçam ou para buscar recursos. Para resolver essas tarefas, os organismos tentam extrair leis ou aproximações de leis do mundo.

Mecanismos que, na maioria das vezes, agem de acordo com as regularidades do mundo são premiados. O segundo passo é a antecipação de curto alcance, a qual também é pré-instalada. Dennett (1991) descreve a antecipação de curto alcance principalmente com um exemplo da habilidade de abaixar quando objetos são arremessados em direção ao organismo. Essa habilidade de antecipar

se desenvolve pela observação de regularidades de objetos em alta velocidade atirados em direção ao organismo, provocando lesões. Após um tempo, o organismo já “sabe” que objetos vindos em sua direção irão danificá-lo, não tendo que esperar até que se lesione efetivamente. Braitenberg (1984) afirma que possuímos reconhecimento automático de simetria para que identifiquemos rostos de predadores nos observando à distância. Esse, de acordo com Dennett (1991), seria outro mecanismo de antecipação de curto alcance.

Uma característica importante desses mecanismos de curto alcance é que eles trocam precisão e verdade por velocidade e economia. De acordo com Dennett (1991), esse sistema de reconhecimento de simetria, por exemplo, produz vários falsos alarmes, pois alerta o sistema de qualquer simetria, de árvores por exemplo, que seriam desnecessários, dada a função do sistema. Mas é um preço que os organismos pagam por mecanismos rápidos, que funcionam com pouco custo energético.⁸

Sokolov (1975) sugeriu que os organismos possuem um mecanismo chamado de resposta de orientação. Trata-se de um apelo do sistema nervoso como um todo para a concentração máxima em um determinado estímulo. Suponhamos que o sistema de reconhecimento de simetria dispare com força relevante. Isso desencadearia a resposta de orientação; diversos sistemas nervosos se sintonizam para identificar se há um predador, um amigo, ou alimento por perto. A segunda etapa é a liberação de adrenalina. Se o alarme for falso, os sistemas retornam para suas respectivas funções rotineiras.

Dennett (1991) afirma que esse sistema de interrupção e vigilância aumentada não é propriamente o estado de alerta consciente, mas provavelmente é o precursor na evolução desse estado. Aos poucos, esse mecanismo foi se tornando mais útil e também um hábito, de

tal forma que os próprios organismos poderiam escolher quando utilizá-lo, mesmo na ausência de um estímulo-alarme. Essa vigilância foi, aos poucos, se tornando exploração. Especialmente mamíferos e primatas começaram a adquirir informação não para o uso imediato, mas como precaução, para já saber antes que fosse tarde demais. Assim, esses seres viraram organismos com “fome” de informação.

Dennett (1991) também considera outra classe de mecanismos flexíveis e plásticos capazes de aprendizagem durante a vida do organismo. Para eventos nos quais o futuro normalmente é como o passado, as estratégias pré-instaladas funcionam, porém existem eventos caóticos impossíveis de serem previstos com base no passado. Para lidar com isso, foram necessários organismos que conseguissem se modificar diante das situações que encontram. Essas modificações são chamadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Dennett (1991) afirma que o processo de aprendizagem se assemelha ao processo de evolução (SKINNER, 2007). Algo fixo no indivíduo precisa fazer o papel do seletor mecânico e outros precisam ter o papel de candidatos para seleção. Diversas teorias de aprendizagem têm esse formato. No caso do condicionamento operante, o reforço é a força seletiva e a resposta aos estímulos dos candidatos. Porém, o filósofo acha que esses mecanismos behavioristas são muito simples para dar conta da complexidade da aprendizagem humana.

São muitas as teorias que propõem entender aprendizagem por seleção natural no cérebro. Dennett (1991) usa um resumo comum à maioria delas, sem entrar em detalhes. Dessa forma, ele afirma que os candidatos para seleção são as diversas estruturas cerebrais que controlam o comportamento, e a força seletiva é exercida por processos de remoção de itens indesejáveis geneticamente instalados no sistema nervoso.

De acordo com Dennett (1991), graças aos olhos e à busca constante por informação, o cérebro primata foi bombardeado com informação multimodal, criando assim a necessidade de um controle dos processos de alto nível. Com a enorme quantidade de informação que aos poucos os sistemas começaram a coletar, surgiu um novo problema, “e agora, sobre o que vou pensar?”, ou seja, foi necessário algum processo para organizar a quantidade enorme de voluntários – papel da consciência.

O nosso cérebro é praticamente o mesmo de 10 mil anos atrás, assim, todo o avanço extraordinário dos seres humanos foi provavelmente realizado pela aprendizagem, por algum tipo de incorporação de *softwares* para aumentar seu potencial. Em linhas gerais, podemos dizer que nossos ancestrais aprenderam grandes feitos de comunicação que não estavam completamente incorporados no sistema pré-instalado. Ao aprender esses grandes feitos, nós eliminamos boa parte da pressão seletiva.

A transmissão cultural, que informa outros membros da espécie sobre os grandes feitos, pode fazer com que todos consigam sobreviver bem no mundo. Dessa forma, a pressão de seleção para mover grandes feitos para o genoma é extinta ou diminuída. Dennett (1991) propõe que nós seríamos os descendentes dos hominídeos com maior facilidade de se ajustar e imitar dentre os que primeiro aprenderam a falar.

De acordo com Dennett (1991), após a construção de caminhos de entrada e de saída para os veículos da linguagem e imitação em cérebros humanos, ocorreu uma “infecção” de parasitas chamados de “memes”, termo elaborado por Dawkins (1976). Ainda de acordo com Dawkins (1976) e Dennett (1991), a seleção natural é um processo biológico, mas podemos abstrair as características relacionais desse processo de tal forma que não se aplique apenas à vida, ou à

evolução biológica, a saber: 1) **Variação**: uma abundância contínua de elementos distintos; 2) **Hereditariedade ou Replicação**: os elementos possuem a capacidade de criar cópias ou réplicas de si; 3) **Aptidão diferencial**: o surgimento de novos elementos depende das interações entre as características específicas do elemento anterior e características do ambiente sobre o qual ele persiste.

Seguindo essa ideia de processo evolutivo, qualquer elemento replicador possuindo as três características, não apenas os genes, será desenvolvido por seleção natural. Dawkins (1976) aponta que não precisamos ir a outros planetas para encontrar tais elementos replicadores. O biólogo diz que os novos replicadores, os memes, unidades de ideias, possuem força evolutiva forte o bastante para superar o potencial dos genes.

Essas unidades foram descritas como unidades de sentido que se replicam com fecundidade efetiva, ideias complexas que se formam em unidades memoráveis: músicas; frases de efeito; ideias; estilo de roupa; formas de criar potes; entre outros diversos. Stanovich (2004) prefere interpretar os memes como estados informacionais de um cérebro que podem gerar pensamentos e comportamentos similares quando replicados em outro cérebro. Dawkins (1976) insiste que a ideia dos memes não se trata de uma metáfora, mas de um processo literalmente real, como o dos genes, por obedecer às leis da seleção natural. Da mesma forma que os genes de animais precisavam de um meio para se desenvolver, também os memes precisaram de cérebros humanos para poder se replicar.

A replicação dos memes, assim como a dos genes, não ocorre necessariamente para o bem de algo. Um meme de suicídio pode ser mais difícil de ser espalhado, mas pode sobreviver mesmo com os suicídios dos veículos – indivíduos –, desde que seja transmitido

para outro veículo. Provavelmente por isso, algumas notícias de suicídios não são espalhadas pela mídia, para evitar a replicação. Não há correlação necessária entre “a contribuição da aptidão do meme para nosso sucesso” e “sua sobrevivência”. Genes são carregados por organismos sobre os quais produzem efeitos característicos, e seu destino depende dos organismos. Memes também são carregados por veículos – fotos, livros, frases de efeito – e precisam deles para sobrevivência. O destino dos memes depende dos veículos físicos que o incorporam, mas, a partir do momento em que um livro é destruído ou uma pessoa morre, se o meme já foi replicado, ele sobrevive à destruição física do seu meio inicial.

A memética pode parecer apenas uma releitura do fenômeno cultural. Mas existem diferenças notáveis. Por esta visão, um aspecto cultural pode ter evoluído simplesmente por ser melhor para ele mesmo, ou seja, por ser um bom replicador, não por trazer vantagens para o veículo. Por um lado, não sobreviríamos se não tivéssemos a tendência de escolher os melhores memes para nós. Mas, de toda forma, o sistema de escolha não é perfeito, assim, alguns memes inúteis ou problemáticos podem persistir.

De acordo com Dennett (1991), memes dependem de mentes para sobreviver, por enquanto precisamente mentes humanas, pois não nega a possibilidade desses replicadores, algum dia, fazerem parte da mente de novos animais ou robôs. Mentem possuem limites em recursos e só podem manter uma capacidade restrita de memes, e, assim, há uma competição entre estes para entrada no máximo de mentes possível. A competição é a maior força seletiva que atua sobre os memes. Alguns deles possuem tendência a desativar as forças seletivas contra eles próprios. A fé tem a tendência de inibir o pensamento crítico que poderia a demolir; as teorias de conspiração não aceitam a falta de evidências como razão para descrença, com

a justificação de ser uma conspiração muito forte. Memes possuem outras características de genes, como de fazer parcerias entre si para sobreviver.

A mente humana é um ótimo local de sobrevivência para os memes, e estes a reestruturam de acordo com suas necessidades. Muito do que faz um cérebro humano se distinguir de outro depende das diferenças microestruturais introduzidas por diversos memes.

Existe uma persistente tensão entre a “vontade” dos genes e a dos memes. Essa tensão culmina em certos padrões de pensamento e comportamentos conflitantes e contraditórios. Mas, através do raciocínio e da reflexão, podemos nos organizar internamente e nos libertar. Por isso, a chave final para compreender a reforma cognitiva são teorias atuais do raciocínio.

Raciocínio e reforma cognitiva

Quando resolvemos problemas de raciocínio, como de matemática, é interessante notar como alguns cálculos como “ $2+2$ ” parecem carregar consigo a sua própria resposta. Assim, quando escutamos ou lemos tal cálculo, o número quatro inevitavelmente se apresenta à mente. Essa observação é contrária à de outros cálculos, como “ $74-37$ ”, os quais também são simples, mas uma resposta não surge automaticamente. É necessária a aplicação de alguns passos mentais para encontrar a resposta; também ocorre de forma simples, mas o processo inicial não vem acompanhado de uma resposta.

Independentemente das características dos números que provocam essa diferença em pensamento, parece claro afirmar que há uma dessemelhança entre a apresentação inevitável à mente e a aplicação

de passos mentais. Esse tipo de observação levou psicólogos, trabalhando no raciocínio, no julgamento e na tomada de decisão, a supor a existência de duas formas de pensamento responsáveis, em um lado, por julgamentos rápidos e sem esforço e, do outro lado, por raciocínios cautelosos e que exigem esforço. Claro, as evidências para a distinção entre dois tipos de pensamento não são limitadas a exemplos simples como o mencionado, mas apareceram repetidamente desde os anos 60, quando a tradição conhecida como heurísticas e vieses começou a estudar o julgamento humano preparando tarefas nas quais o conflito entre respostas era comum (KAHNEMAN *et al.*, 1982).

Chegando ao começo do século XXI diversas teorias de duplo processo já haviam sido elaboradas em diferentes campos ligados à psicologia, como aprendizagem e consciência (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977; REBER, 1993; NISBET; WILSON, 1977; BAARS, 1988), linguagem (MERCIER; SPERBER, 2009), cognição social (CHAIKEN, 1980; CHEN; CHAIKEN, 1999), raciocínio, julgamento e tomada de decisão (EVANS; OVER, 1996; STANOVICH, 1999, 2004; KAHNEMAN, 2011), neurociência (SCHNEIDER; CHEIN, 2003; LIEBERMAN, 2003; GOEL, 2005, 2007; KAHNEMAN; FREDERICK, 2007) e filosofia da mente (FRANKISH, 2004).

No campo do raciocínio, julgamento e tomada de decisão, um bom exemplo do fenômeno abarcado pela teoria de duplo processo é a tarefa de reflexão cognitiva (CRT, em inglês). O interessante é que ela induz a uma resposta intuitiva que chega rapidamente à mente, mas que é claramente equivocada. Para encontrar a resposta correta da tarefa, sujeitos precisam pensar um pouco mais. A tarefa é bastante simples, e consiste em três perguntas com soluções fáceis, mas não intuitivas. Um exemplo é a seguinte pergunta: “Um taco e uma bola custam R\$1,10 no total. O taco custa R\$1,00 a mais do que a bola. Quanto custa a bola? ___ centavos” (FREDERICK, 2005, p. 26). A resposta intuitiva é R\$0,10. Entretanto, uma solução cautelosa do

problema mostra claramente que a resposta é R\$0,05. Se o taco custa R\$1,00 a mais do que a bola, logo ele custa R\$1,05 e a bola R\$0,05. Essa tarefa ilustra o conflito entre os dois tipos de pensamentos propostos pela teoria.

Processos do Tipo 1 podem resultar em erros como esse do CRT, mas são geralmente mais efetivos por serem rápidos e contextualizados. Processos do Tipo 2 podem ajudar a seguir uma certa normatividade, mas são muito lentos e gerais para ajudar em julgamentos cotidianos. Juntando as características descritas por Evans e Stanovich (2013) e Kahneman (2011), podemos dizer que processos do Tipo 1 são autônomos, no sentido de não depender de sistemas reguladores de alto nível, e utilizam pouca memória de trabalho, pois são mais rápidos, exigem pouco esforço e prezam pela efetividade e não pela normatividade. Processos do Tipo 2 são dependentes de processos de alto nível e memória de trabalho, são lentos, exigem esforço e estão mais aptos a seguirem a normatividade – lógica, probabilística, entre outras.

No caso da cognição social, Chaiken (1980) e Chen e Chaiken (1999) propõem uma teoria de duplo processo para explicar como pensamos socialmente. De acordo com a teoria, em qualquer contexto de julgamento social, há duas formas básicas de julgamento: o sistemático e o heurístico. O julgamento sistemático – relacionado ao Tipo 2 – é analítico por natureza e permite um tratamento compreensivo do conteúdo. Ainda, está ligado a índices de inteligência e capacidade. Assim, é influenciado pelo conhecimento e pelo tempo disponível para julgar. O julgamento heurístico – relacionado ao Tipo 1 – responde de forma repetida e econômica, utilizando-se de máximas como “opinião consensuais são corretas”, “opiniões moderadas minimizam o desacordo”, “siga a opinião do grupo”, “afirmações de especialistas são confiáveis”. Esse tipo de heurística pode ser aplicado sem muito esforço do sujeito.

Na teoria de Chaiken (1980) e Chen e Chaiken (1999), os julgamentos sistemáticos não podem ser implícitos, enquanto os julgamentos heurísticos podem. A distinção entre processos mentais explícitos e implícitos teve origem e fundamentação no estudo de aprendizagem. Reber (1993) apresenta uma diferenciação entre implícito e explícito, na qual o implícito é uma forma de aprendizagem que pode ser complexa, mas que ocorre sem a consciência do sujeito, enquanto o explícito é uma forma declarativa de aprendizagem, o que significa que o sujeito pode descrever o que ele aprendeu e também as regras que governam o conhecimento obtido. Reber (1993) explica principalmente o que ele quer dizer por aprendizagem implícita pela descrição de vários experimentos nos quais os sujeitos aprendem padrões ao serem expostos a estímulos sem saberem que há um padrão em tais estímulos. Por exemplo, Reber (1967) pediu a indivíduos para memorizarem o que parecia ser padrões aleatórios de sequência de letras, como PVPXVPS, TSSXXVPS, TSXS. As sequências, entretanto, eram formadas por uma gramática artificial, uma estrutura regrada escondida. Os sujeitos foram informados que se tratava de uma tarefa de memória. Essas sequências variavam em tamanho de três a oito letras e eram apresentadas quatro por vez. As pessoas tinham a tarefa de reproduzir as sequências memorizadas. No começo, sujeitos cometiam muitos equívocos, mas, após treinamento, apenas alguns permaneciam. O grupo controle tinha a mesma tarefa, mas as sequências apresentadas eram realmente aleatórias, assim, para eles, não havia um progresso; o número de erros reproduzidos nas sequências continuava. Ambos os grupos acreditavam que suas sequências eram aleatórias, assim, podemos concluir que uma forma de aprendizagem implícita ocorreu no grupo testado.

O conceito de “implícito” é bastante similar ao de inconsciência. Outros pesquisadores defendem que podemos não saber sobre como pensamos, mas apenas sobre os resultados ou conclusões do que

pensamos. “É o resultado do pensamento, não o processo de pensar, que aparece espontaneamente na consciência” (MILLER, 1962, p. 56). “O processo construtivo de codificar sensações perceptivas em si não aparecem na consciência, apenas seu produto” (NEISSER, 1967, p. 301)”. Nisbett e Wilson (1977, p. 33) argumentam que é comum “pessoas não conseguirem relatar apropriadamente os efeitos particulares de um estímulo em respostas de inferência de alta ordem”. Logo, é marcante do julgamento explícito que ele possui um conteúdo de representação acessível, enquanto o conteúdo do julgamento implícito não.

Testes estudando o chamado “viés implícito” normalmente utilizam-se do Teste de Associação Implícita (TAI). O TAI foi aplicado para mostrar que diversas pessoas, até mesmo aquelas que honestamente se declaram não ser preconceituosas e, explicitamente, repudiam qualquer forma de preconceito, apresentam sinais sutis de viés implícito preconceituoso em determinados experimentos.

No TAI, o indivíduo deve combinar rapidamente dois conceitos – como brasileiro e bondoso ou americano e maldoso. Quanto mais relação os dois conceitos tiverem entre si de acordo com a mente do sujeito, mais rápido ele conseguirá fazer a combinação. Logo, se os conceitos de brasileiro e bondoso estiverem fortemente associados na mente de um uma pessoa, provavelmente ela responderá mais rapidamente a essa combinação do que a combinação contrária. A combinação contrária tende a ser mais lenta. O resultado do TAI evidencia uma medida de associação entre os dois conceitos. O TAI é capaz de investigar os julgamentos implícitos de pessoas para descobrir, por exemplo, se um sujeito expressa preconceito implícito. Utilizando tarefas como o TAI, em conjunto com métodos de relato pessoal, meta-análises mostram que a opinião explícita de sujeitos

não é um guia adequado para saber se possuem preconceito implícito (GREENWALD *et al.*, 2009).

A tendência dos estudos dos vieses implícitos é a de mostrar como um preconceito pode influenciar a coerência de um julgamento (FRANKISH, 2016). Entretanto, não é só esse o limite de influência negativa dos nossos vieses. O problema não ocorre apenas no âmbito moral. Há, atualmente, um alto número de vieses cognitivos identificados e bem documentados. Vieses cognitivos são desvios da normatividade ou do interesse próprio de longo prazo. Alguns exemplos são vieses de confirmação, ancoragem e viés de crença. O viés da confirmação é a tendência de considerar evidências que confirmem nossas crenças e ignorar aquelas que falseiam as mesmas. A ancoragem é a tendência de fixar em uma informação ou posição válida que foi dada inicialmente, dificultando o processo de mudança, mesmo com a oferta de melhores oportunidades. O viés de crença é a dificuldade de separar validade lógica e veracidade, fazendo com que pessoas avaliem argumentos equivocados positivamente por terem conclusões verdadeiras, ignorando a forma lógica. Todos esses tipos de vieses impedem a conduta racional do ser humano, desviando-o do interesse de ser um indivíduo autônomo capaz de agir com coerência e tomar boas decisões.

Como podemos fugir dos vieses cognitivos? É possível, através do behaviorismo, moldar um ser humano para que ele se enquadre às normas da sociedade. Entretanto, a educação behaviorista, apesar de nos livrar de comportamentos puramente animais, pode nos prender àqueles impostos por regras da sociedade. Já o pensamento crítico pode dar autonomia para o indivíduo tomar suas próprias decisões e seguir seus próprios interesses.

Como nos sugerem livros básicos sobre o ensino, como Cerletti (2009), diversos fatores influenciam a possibilidade de um ensino eficaz: o local, os interesses dos alunos, as exigências do estado, o professor e a forma de trabalhar. Logo, é difícil encontrar metodologias *a priori*, que independam da dinâmica de cada sala de aula específica. Sabemos que o professor deve atualizar a prática do ensino no dia a dia, reinventar-se de acordo com as demandas que surgirem e portar-se mais como um pensador do que como um transmissor de conteúdo. Entretanto, entre todas essas variedades contextuais uma metodologia essencial parece ser fixa. O ensino do pensamento crítico e analítico. O eixo norteador do ensino e, portanto, da metodologia para os alunos de licenciatura seria o pensamento crítico como apresentado por Carnielli e Epstein (2009).

Tal metodologia segue discussões e treinamentos sobre a essência do debate para desenvolver o pensamento crítico nos alunos. Perguntas comuns dentro de tal abordagem são: o que constitui boa argumentação? Como corrigir argumentos? Como saber se algo é verdadeiro? Como podemos evitar argumentações fracas? Assim, para a reforma cognitiva, é necessário formar alunos capazes de acompanhar argumentações rigorosas, assim como capacitar professores para o treinamento de alunos no pensamento crítico. A teoria de duplo processo do raciocínio compreende que treinar estratégias de desenvolvimento de processos do Tipo 2 pode auxiliar na fuga de vieses cognitivos (STANOVICH, 2004).

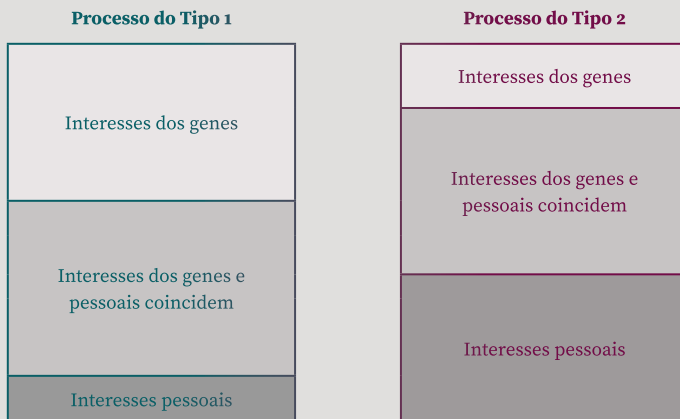
Para uma verdadeira reforma cognitiva, o ensino de técnicas de pensamento crítico precisa ser aplicado à realidade, fazendo com que indivíduos saibam no que devem acreditar e no que não, baseado não em tradição, mas em memes com poder de seleção de acordo com nossas melhores noções de epistemologia, o que implicaria em indivíduos capazes de aprendizagem legítima, fugindo de ideais

supersticiosos, *fake news* ou pseudociências. Além disso, a pessoa estaria mais bem colocada para compreender o que de fato são desejos pessoais e o que é proveniente de forças genéticas. Por exemplo, uma pessoa educada através da reforma cognitiva não deverá ser pega pelo equívoco da intransitividade de preferência. Tversky (1969) mostrou que diversas pessoas não seguem normas de preferência entre diversos itens numa compra. O problema de não ter uma ordem de preferência é que ela pode ser abusada por terceiros. Supondo que um indivíduo afirma preferir Y sobre X, Z sobre Y e X sobre Z, podemos assumir que ele gastaria dinheiro para trocar X por Y. Igualmente, ele pagaria alguma quantidade para trocar Y para receber Z, e ainda pagaria para trocar Z por X. Nesse cenário, ele termina com o mesmo objeto que tinha no início, mas com menos dinheiro. Um dos motivos pelos quais uma pessoa pode não saber organizar suas preferências é por heurísticas motivadas por forças genéticas, por exemplo: “compre hoje que já poderá aproveitar”. Em outras épocas em que sofremos diversas mudanças evolutivas, não tínhamos acesso ao que queríamos simplesmente indo até uma loja, então, desfrutar algo proveitoso no momento que surgia a oportunidade poderia ser uma estratégia útil. Hoje em dia, saber calcular quando comprar algo pode fazer toda a diferença.

Esse tipo de autocontrole também é essencial para a reforma cognitiva. Uma forma famosa para verificar o autocontrole é o teste do *marshmallow* (MISCHEL, 2014). Nele, é dada às crianças a opção de receberem um reforço – *marshmallow* – em curto prazo ou esperar algum tempo para receber um reforço melhor – maior quantidade ou algo mais relevante. O desempenho nesse teste é capaz de prever o sucesso no futuro, na vida em geral, no desempenho escolar e outras medidas psicológicas.

Stanovich (2004) argumenta que duas forças são responsáveis por nortear as nossas metas, aquela oriunda do processo de seleção natural que operou¹⁰ sobre genes, construindo nossa base biológica, e aquela oriunda do processo de seleção sobre memes que molda nossa aprendizagem. Essas metas influenciam o funcionamento dos dois tipos de processos de raciocínio estudados pela teoria de duplo processo, Tipo 1 e Tipo 2. Como mostra a Figura 1, os processos do Tipo 1 são, em grande parte, influenciados por metas oriundas de genes, heurísticas e algoritmos que buscam a sobrevivência e reprodução. Essas não são metas objetivas a longo prazo, são de curto prazo, no sentido de que são mais presas ao estímulo-chave proximal, assim que aparece. Comer um hambúrguer pode parecer em curto prazo importante para nosso sistema, pois é composto de proteínas que não eram facilmente conquistadas antigamente, logo, ativa processos relacionados ao prazer. Mas não há sabedoria a longo prazo envolvida, evidentemente, pois comer muito hambúrguer não cumpre as metas de sobrevivência e reprodução.

Figura 1 – Os dois tipos de processos de raciocínio e as estruturas de metas que os influenciam. Baseado em Stanovich (2004).



Os processos do Tipo 2 são mais flexíveis para a aprendizagem. Como vimos, durante a evolução, manter um sistema pré-programado no nascimento pode funcionar para metas curtas, mas não era tão bem-sucedido como desenvolver um sistema para julgar a todo momento qual seria melhor opção, que tomasse a decisão conforme a aprendizagem e não apenas considerando estratégias fixas pelas coleiras biológicas. Processos do Tipo 2 são mais influenciados por memes e eles possuem um poder de alterar as tendências fixas pelas coleiras biológicas. Essa alteração pode ser positiva ou não, dependendo de qual meme é instalado e de qual tipo de *software* – nesse caso um conjunto coerente de memes – conduzirá o processo de seleção dos próximos memes. Memes são selecionados por outros memes. Podemos chamar esses com maior potencial seletivo de “memes de seleção”. Alguns exemplos são: religiões, princípios epistemológicos, como “a navalha de Occam”, posicionamento político, lógica, regras da probabilidade, regras de como utilizar teorias e evidências, memes de valor pela família, moda, ética e outros, como aqueles que privilegiam memes que são aceitos pela sociedade – ou alguma rede interna, como uma tribo adolescente – em um dado momento.

O interesse da reforma cognitiva é o de instalar memes de seleção escolhidos com reflexão. Memes reflexivos possuem a característica de selecionar com base em evidências, justificativas, razões, razoabilidade, ética, probabilidade, normatividade lógica, cujo interesse final é a veracidade, o bem-estar do indivíduo e da sociedade.

Memes de seleção considerados não reflexivos possuem, como característica, o interesse de sobrevivência e replicação do meme e não levam em consideração o bem-estar do indivíduo ou da sociedade. Por exemplo, “religião não se discute” como fonte para proteger os memes da religião; ataques injustos, ou baseados em notícias falsas, entre esquerda e direita para menosprezar o valor dos memes de cada

um; argumentos *ad hominem*; falácias e abusos de autoridade que visam trapacear o processo de seleção justa de memes.

Stanovich (2004) propõe que, para fugir dos vieses cognitivos e para pensar de uma forma que privilegie nossos próprios interesses, é necessária a utilização de memes que beneficiam a racionalidade através do treinamento de processos do Tipo 2 e automatizações que atinjam os processos do Tipo 1. O pensamento crítico e técnicas cognitivas de autocontrole e automonitoramento são essenciais nesse processo e caracterizam pilares da reforma cognitiva na educação.

Seguindo os princípios da reforma cognitiva, uma pessoa poderá atingir metas ideais de educação quando: 1) conseguir por si descobrir qual meme está mais próximo da verdade dado o conhecimento coletivo atual; 2) descobrir qual meme visa o bem-estar pessoal ou coletivo e não simplesmente a replicação própria; 3) selecionar memes de conduta que privilegiem metas a longo prazo, inibindo comportamentos impulsivos ou desejos proximais; 4) reprimir vieses implícitos; 5) desenvolver autocontrole e automonitoramento para seguir planos de ação; 6) detectar notícias falsas; 7) respeitar regras de argumentação; 8) conseguir justificar as próprias crenças; 9) conseguir se manter aberta a mudanças de pensamento em *todos* os âmbitos – religião, política, decisões, visão de mundo, ciência – frente a novas evidências e argumentos fortes, entre outras formas de selecionar memes com base em técnicas de reflexão.

A pessoa, através da reforma cognitiva, terá artifícios para compreender política, ciência, ética e cultura, não por conhecer tudo de antemão, mas por ter as ferramentas necessárias para aprender adequadamente. Como em qualquer processo educacional eficaz, o professor se faz cada vez menos necessário, a autoridade de uma pessoa sobre o conhecimento perde o valor e os próprios memes

selecionadores, escolhidos por reflexão, guiam o processo de decidir o que deve ser mantido e o que deve ser descartado.

Referências

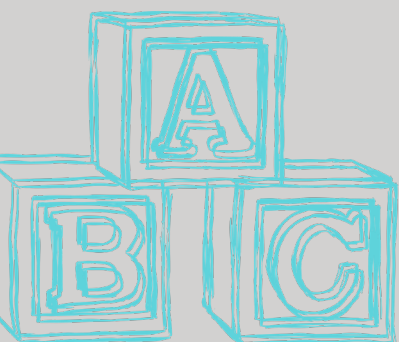
- BRAITENBERG, V. **Vehicles**: experiments in synthetic psychology. Cambridge: MIT Press, Bradford Book, 1984.
- BAARS, B. J. **A cognitive theory of consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CARNIELLI, W.; EPSTEIN, R. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel, 2009.
- CHAIKEN, S. Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 39, 1980.
- CHAIKEN, S. The heuristic-systematic model in its broader context. In: CHAIKEN; TROPE (Eds.). **Dual process theories in social psychology**. New York: The Guilford Press, 1999. p. 73-96.
- CLARK, A. Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 36, n. 3, 2013.
- COSMIDES, L.; TOOBY, J. Unraveling the enigma of human intelligence: Evolutionary Psychology and the multimodular mind. In: STERNBERG, R.; KAUFMAN, J. (Eds.) **The evolution of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 145-198, 2001.
- DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- DAWKINS, R. Universal darwinism. In: BENDALL, D. S. (Ed.) **Evolution from molecules to men**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 403-425, 1983.
- DAWKINS, R. **The blind watchmaker**. New York: Norton, 1986. DAWKINS, R. *O maior espetáculo da terra*: as evidências da evolução. Companhia das Letras, 2009.
- DARWIN, C. **On the origins of species by means of natural selection and the preservation of favored races in struggles for life**. Londres: John Murray, Albemarle Street, 1859.
- DENNETT, D. C. **Consciousness explained**. New York: Black Bay Books, 1991.
- DENNETT, D. C. **Darwin's dangerous idea**: evolution and the meanings of life. New York: Penguin Books, 1995.
- DENNETT, D. C. **Kinds of minds**. New York: Basic Books, 1996.
- DOBZHANSKY, T. Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. **The American Biology Teacher**, v. 35, p. 125-129, 1973.
- EVANS, D. **Introducing evolutionary psychology**. Cambridge: Totem Books, 2000. 176 p.
- EVANS, J.; OVER, D. **Rationality and reasoning**. East Sussex: Psychology Press, 1996.

- EVANS, J.; STANOVICH, K. Dual-Process theories of higher cognition: advancing the debate. **Perspectives on Psychological Science**, v. 8, n. 3, 2013.
- FRANKISH, K. **Supermind and supramind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- FRANKISH, K. Playing double: Implicit bias, dual levels, and self-control. *In*: BROWNSTEIN; SAUL (Eds.), **Implicit Bias and Philosophy** Volume I: Metaphysics and epistemology. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 23-45.
- FREDERICK, S. Cognitive reflection and decision making. **Journal of Economic Perspectives**, v. 19, n. 4, 2005.
- GOEL, V. Cognitive neuroscience of deductive reasoning. *In*: HOLYOAK, K.; MORRISON, R. (Eds.). **Cambridge handbook of thinking and reasoning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 475-492.
- GOEL, V. Anatomy of deductive reasoning. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 11, p. 435-441, 2007.
- GREENWALD, A. G.; POEHLMAN, T. A.; UHLMANN, E. L.; BANAJI, M. R. Understanding and using the implicit association test: III. Meta-analysis of predictive validity. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 1, 2009.
- KAHNEMAN, D. **Thinking, fast and slow**. New York: Farrar, Strauss, Giroux; 2011.
- KAHNEMAN, D., FREDERICK, S. **Frames and brains**: Elicitation and control of response tendencies. *Trends in Cognitive Science*, n. 11, 2007.
- KAHNEMAN, D.; SLOVIC, P.; TVERSKY A. **Judgment under uncertainty**: heuristics and biases. New York: Cambridge University Press, 1982.
- LIEBERMAN, M. Reflective and reflexive judgment processes: a social cognitive neuroscience approach. *In*: FORGAS J.; WILLIAMS K.; VON HIPPEL W. (Eds.). **Social judgments**: implicit and explicit processes. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 44-67.
- MILLER, G. **Psychology**: the science of mental life. New York: Harper & Row, 1962.
- MISCHEL, W. **The marshmallow test**. München: Siedler, 2014.
- MERCIER, H.; SPERBER, D. Intuitive and reflective inferences. *In*: EVANS, J.; FRANKISH, K. (Eds.). **In two minds**: dual processes and beyond. Oxford University Press, 2009, p. 149-170.
- NEISSER, U. **Cognitive psychology**. New York: Appleton Century-Crofts, 1967.
- NISBETT, R.; WILSON, T. Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. **Psychological Review**, v.84, n. 3, 1977.
- PINKER, S. **How the mind works**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.
- REBER, A. Implicit learning of artificial grammars. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 6, p. 317-327, 1967.
- REBER, A. **Implicit learning and tacit knowledge**: an essay on the cognitive unconsciousness. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

- SCHNEIDER, W.; CHEIN, J. Controlled and automatic processing: behavior, theory, and biological processing. **Cognitive Science**, v. 27, p. 525-559, 2003.
- SHIFFRIN, R; SCHNEIDER, W. Controlled and automatic human information processing I: detection, search and attention. **Psychological Review**, v. 84, p. 1-66, 1977.
- SKINNER, B. Seleção por consequências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, p. 129-137, 2007.
- STANOVICH, K. **Who is rational?** Studies of Individual Differences in Reasoning. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1999.
- STANOVICH, K. **The Robot's Rebellion:** Finding meaning in the age of Darwin. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- SOKOLOV, E. N. The neuronal mechanisms of the orienting reflex. *In*: SOKOLOV, E. N.; VINOGRADOVA, O. S. (Eds.) **Neuronal Mechanisms of the Orienting Reflex**. New York: Lawrence Erlbaum, 1975.
- TVERSKY, A. Intransitivity of preferences. **Psychological Review**, v. 76, n. 1, 1969.

Notas de fim

- 1 Atualmente, leciona na UEMG Unidade Divinópolis. Psicólogo (CES/JF), mestre em Filosofia (UNESP – Marília), doutor em Filosofia (UFMG).
- 2 Apesar de haver algumas discordâncias entre Stanovich (2004) e psicólogos evolucionistas, a proposta da reforma cognitiva se aproxima da psicologia evolucionista em diversos sentidos.
- 3 Veja Evans (2000) para uma introdução simples, Cosmides e Tooby (2001) para uma exposição densa e Pinker (1997) para uma introdução popular mais completa.
- 4 A hipótese de que a mente funciona através dos princípios da computação. As teorias que seguem essa hipótese utilizam termos computacionais, como “instalar”, “software”, “hardware”, “algoritmos”, “fluxogramas”, “sistemas” e “processamento” para se referir a processos mentais.
- 5 “Nothing in Biology makes sense except in the light of evolution”.
- 6 Uma classe de algoritmos que se baseia nos princípios da seleção natural para aprimorar programas computacionais. É interessante notar que o programador, a partir de certo momento, não sabe mais explicar os detalhes das estratégias selecionadas, principalmente se ocorrer em redes neurais artificiais.
- 7 Dennett (1991), aqui, se mostra um precursor do movimento do processamento preditivo (veja Clark, 2013).
- 8 Aqui, Dennett está em linha com pesquisas da tradição de heurísticas e vieses – Kahneman *et al.* (1982) –, assim como psicologia evolucionista (COSMIDES; TOOBY, 2001).
- 9 O que se chama de “vontade” ou “interesse” dos replicadores são as condições que fazem com que eles se repliquem.
- 10 E ainda opera lentamente.



Projetos de leitura com crianças de cinco a seis anos

Júlia Maria Amorim de Freitas¹

Introdução

Se parte-se do pressuposto de que a leitura é fundamental para a formação, de um modo geral, do ser humano, as práticas e metodologias utilizadas pelo professor referentes a ela devem ser evidenciadas como significativas no período de cinco a seis anos. Nesse sentido, o capítulo apresenta uma análise dos projetos *Leitura de palavras*, *Cantinho da leitura* e *Rodas de histórias* destinados à educação infantil, fase em que a aquisição da leitura torna-se fator de arquivcompetência para o ser indivíduo.

O professor e os alunos redimensionam o trato com a leitura em sala de aula e há projetos para esse fim. A facilidade da leitura feita através da internet, nos dias de hoje, expressa o modo como as crianças se interessam pela leitura não como uma tarefa das mais fáceis, mas

certamente fundamental para a formação de leitores habituais e cidadãos bem informados.

Para lidar com isso, o professor deve ser criativo, levando textos com características distintas, recursos gráficos, jornais impressos, histórias em quadrinhos, entre outros, para a sala de aula. O incentivo da leitura deve ser diário, permitindo que o próprio aluno também selecione o material. Essa é uma forma de desenvolver o gosto pessoal na escolha de uma obra, um gesto que ele repetirá em anos futuros quando se tornar um consumidor de livros.

Dessa forma, a observação das práticas e das metodologias propostas pelo professor, assim como o acompanhamento de visitas à biblioteca, a escolha de livros infantis e revistas em quadrinhos, além do ato de ler, tornam-se aspectos valorosos no processo de elaboração dessa discussão se posteriormente analisados.

Projetos de leitura

O bilhete continha um detalhe a mais: o único erro que ela cometeu conosco. O de achar que nós íamos precisar crescer para entender

(Uma professora muito maluquinha, Ziraldo).

Os projetos de leitura dialogam com a missão das escolas, que se fundam na linguagem e desenvolvem práticas dentro de uma visão crítica e socialmente comprometida. Por isso mesmo, se interessam pelo ambiente no qual se inserem e por ele se responsabilizam naqueles aspectos cujas lacunas se tornam espaços de atuação.

Projetos de formação continuada de professores que consideram os bens coletivos e a interação com os valores e as culturas do meio em que se desenvolvem devem, além dos objetivos pertinentes às áreas específicas, proporcionar condições ao profissional da educação para que este transite entre outras vivências que não a sua, para que se torne leitor atento e cidadão envolvido com outras dimensões do mundo. Aguçar, no aluno, a capacidade de ler o mundo, de interagir com diversas realidades sociais e nelas atuar de maneira solidária e comprometida, não apenas o levará a disseminar o ato da leitura, como o da escrita, mas ele mesmo estará lendo e colhendo conhecimentos que se frutificam e fortalecem em outros campos de leitura.

As diretrizes educacionais levam a pensar os projetos de leitura como implicação de um paradigma estético e ético, ou seja, a cartografia da autoria do pensamento, conforme sinalizam Kirst *et al.* (2003), porque a aprendizagem começa quando estranhamos e problematizamos.

Nesse sentido, todo projeto de leitura que queira obter algum resultado efetivo deve pensar, ao ser elaborado, em formas de monitoramento e acompanhamento do seu processo de desenvolvimento. A avaliação de uma ação de leitura requer o envolvimento dos participantes de modo que eles alcancem, por seus próprios meios, um modo de dispor e sustentar a própria vida, ao mesmo tempo em que a leitura reclama a formação de si mesma e caminha em direção ao outro. As representações de leitor tendem a ser avaliadas no uso pedagógico de textos, nos encontros e desencontros dos leitores, levando à implicação da obtenção de informações e à providência de outras visões de mundo.

O contato permanente e direto com textos de literatura pressupõe o relacionamento dos participantes com essas obras. Assim, entender o desenvolvimento do processo de formação do leitor e como

essas relações são estabelecidas é fator fundamental. Isso reporta ao modo como os alunos se aproximam e se apropriam dos sentidos dos textos. A mensuração das atividades, o número de participantes e o engajamento dos alunos podem ser avaliados através de pesquisas, de questionários aplicados e de relatórios semanais que tendem a fornecer subsídios e o retorno das ações desenvolvidas.

A leitura de alguns textos foi fundamental para a abordagem deste trabalho, como os das professoras Fanny Abramovich (1997) e Ivete Lara Camargos Walty (2001; 2012), daqueles escritos por Jean Foucambert (1994) e Josette Jobilert (1994), além dos de Paul Zumthor (2000), ao ensinarem as diversas visões a respeito de leitura, e Ana Teberosky (1989), referente aos planos de aula e às novas tecnologias. Como também, o material que trata de pedagogia interdisciplinar e de projetos de autoria das professoras Lisienne Silva e Viviane Dias (2012) e Maria Alice Faria (2006), no campo de literatura infantil.

Silva e Dias (2012) atentam para o fato de que a metodologia de projetos, especificamente a interdisciplinar, requer, do professor, conduta diferenciada. Dizem as autoras que

Para utilizar projetos em sala de aula, é preciso entender que a educação vai além do aluno, que ela envolve o professor, a escola, os espaços de interação e a comunidade que a rodeia; o ensino transforma o espaço escolar em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, desenvolve a autonomia do estudante e permite que ele crie estratégias para a construção de seu conhecimento. Para ter sucesso com essa prática, deve-se interagir e transitar nas diferentes áreas do conhecimento, resolver situações-problema a partir dos seus conhecimentos prévios e mobilizar-se na construção de conhecimentos científicos. O projeto mobiliza e motiva o aluno na busca desse conhecimento mais organizado e estruturado, e cabe

ao professor fazer que ele busque teorias e que estabeleça as relações necessárias entre elas (SILVA; DIAS, 2012, p. 17).

O perfil do docente supõe não apenas a habilidade de trabalhar em equipe, mas qualidades como criatividade, inovação, compromisso, potencial, interação e força de trabalho, de modo que atividades produtivas sejam alcançadas no campo educacional. É, pois, a educação que auxilia, ao mesmo tempo em que subsidia, o indivíduo a desenvolver habilidades, capacidades e competências humanas previstas pela sociedade.

Ao mesmo tempo em que se lida com crianças de perfil extremamente exigente diante da abertura e do advento das novas tecnologias, o docente se reinventa, estuda de novo e aprimora conhecimentos com vistas a se posicionar no espaço que lhe condiz e que a comunidade espera dele.

Os projetos de ensino que visam à leitura, em suas diversas manifestações e saberes, devem superar o assistencialismo e o julgamento de valores, tais como “bom” ou “ruim”. É preciso ir mais além e ultrapassar os limites da própria escola, de modo a atingir todo o entorno da instituição.

A cultura da comunidade é, pois, um aspecto relevante ao se elaborar projetos de leitura voltados para a coletividade. Não vem a ser apenas a reprodução do institucionalizado por anos a fio no meio educacional, mas a construção de uma nova forma de projetar, de ver e viver a leitura. Esta não pode ser considerada apenas como o recorte de uma realidade pronta e acabada, mas o reinício, sempre renovado a cada olhar e individualidade advindos dos envolvidos.

A formação de todo indivíduo começa na infância, fase em que ouvir histórias de contos de fadas é, sem dúvida, de suma importância. Através das narrativas contadas pelos pais e avós é que, também, formam-se leitores e, assim, começa uma maravilhosa viagem em que se pode conhecer o mundo sem sair de casa ou sair de casa para conhecer o mundo.

O fascínio da leitura existe, mas contar histórias para crianças é ainda mais gratificante. As narrativas infantis são cheias de humor e as crianças deliciam-se com a possibilidade de viver um instante como uma personagem do livro. Além da imaginação e da curiosidade serem instigadas, muitas interrogações são respondidas e é possível, através das personagens, ter consciência de que problemas podem ser resolvidos de muitas maneiras e, assim, descobrirem-se caminhos para solucionar os próprios. Tanto os bons sentimentos, como a alegria, a felicidade, quanto os ruins, como a tristeza e o medo, são aflorados quando se ouvem histórias. Através delas, é possível experimentar o desconhecido, viajar ao passado, conhecer outros modos, outras pessoas e aprender sem nunca ter ido à escola (ABRAMOVICH, 1997).

Nesse sentido, há de se valorizar os modos de se contar histórias, de aproveitamento de textos, de como tratar a poesia e o texto escrito, da importância das narrativas sem texto, da leitura oral ou escrita, dos tipos textuais a selecionar, das atividades propostas e das produções referentes e advindas da leitura.

Abramovich (1997) chama a atenção para as técnicas de contar histórias. Segundo a autora, não se trata simplesmente de pegar um livro pelas ilustrações ou as letras bordadas que a maioria deles tem. Palavras diferentes e o contato com as rimas e os contos são descobertas feitas a cada história, além de se formar uma íntima relação

entre o que é ouvido e o que é sentido, equilibrando-se o uso da voz de quem narra da forma mais simples possível de modo a aproximar-se daquele que ouve. O ato de ler anteriormente o que se vai contar é imprescindível, tendo em vista que, assim, o narrador se familiariza com as situações e as personagens para não ser surpreendido por uma situação ou palavra que nem ao menos consegue pronunciar. No entanto, há necessidade de se atentar para o que se pretende com a leitura, na hora de fazer a seleção do título.

O aproveitamento do texto, quase sempre, pode ser conseguido se o contador cria um clima para despertar a fantasia da criança, dando uma pequena pausa a fim de que a imaginação tome conta do ambiente. Dessa forma, torna-se relevante lembrar que a descrição dos lugares não é interessante para as crianças, visto que elas preferem se ater ao que está acontecendo, ou seja, a ação das personagens.

Outro recurso é a voz, artifício dos mais significativos na narração da história. É preciso saber a entonação que se deve usar em cada situação, como falar baixo, sussurrar quando a personagem está pensando. Momentos, tais como os de reflexão ou falar mais alto quando acontece alguma confusão, ou mesmo dar uma pausa ao se pronunciar a palavra “então”, são artifícios que, pela temporalidade provocada na imaginação, promovem, na criança, o acesso à fantasia, dando-lhe a oportunidade de recorrer a ela para vivenciar a cena. Formas de iniciar e de finalizar a história são significativas, afinal a criança deve saber que o que ouviu está contido em um livro ao qual ela poderá voltar quando quiser, seja pelo simples ato de passar página por página ou para reviver a história (FARIA, 2006).

Muito se tem discutido a respeito da contação de histórias. Há de se pensar se elas são apenas para quem sabe ler ou abrangem outras instâncias, como a dos não alfabetizados. Como se sabe, a função

das histórias não se restringe à alfabetização para as crianças, visto que os adultos também adoram ouvi-las e, contá-las, então, nem se fala. No entanto, a audição de histórias para a criança da pré-escola é fundamental, pois, o que antes acontecia em casa com os pais, agora é ampliado na escola com o professor e os colegas em uma rodinha aconchegante, de preferência. O professor pode atingir vários objetivos através do contar histórias, como estimular o hábito de desenhar, a questão da musicalidade, o pensamento, a imaginação, as brincadeiras, a escrita, a percepção auditiva entre outras habilidades (FARIA, 2006).

Abramovich (1997) lembra a ensaísta cubana Alga Marina Garay que, no livro *El poder de la literatura para niños y juvenes*, afirma que

Não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnicizá-la com elementos estranhos a ela. Usar slides ou outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual (GARAY apud ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

Essa afirmação chama a atenção para as reações provocadas nas crianças pela história contada, como emoção, suspense e saudade, abrindo novos caminhos, proporcionando gargalhadas e tudo mais que uma bela narrativa pode trazer. Para a criança, a história contada é apenas uma história, o que mais tarde virá se revelar cheia de significação.

Com referência à importância das histórias sem texto escrito, Abramovich (1997) salienta o fato curioso em que se observa, além

do talento do desenhista, a disposição da sequência da narrativa completa que dispensa palavras. Traços, cores e formas criam, de modo ágil, uma história viva que abrange diversos domínios. A partir de uma cena, outras musicalizam-se, sonorizam-se as descobertas, enfim, várias possibilidades são advindas dessas histórias, estimulando e permitindo, até mesmo, serem inventadas pelo professor e as crianças. O modo múltiplo de olhar oferecido às narrativas visuais, tanto pelo desenhista como por quem vê e lê o livro, levam à análise das cenas, cada um a seu modo, ou seja, de acordo com o jeito que se veem as coisas ali retratadas.

Por seu lado, a poesia porta um significado maior para a criança, dependendo da opção do professor ao trabalhá-la com os pequenos. Crianças leem em voz alta, usando toda emoção que um poema desperta. Ao mesmo tempo, o professor pode usar poesias que envolvam a visão, o olfato ou o paladar, ou, ainda, poemas que indaguem o mesmo assunto de formas diferentes. É possível, pois, trocar vivências que cada leitor possa ter experimentado. As histórias de vida contadas pelas crianças podem ser um começo.

Outro recurso seria o aluno anotar partes de poemas ou mesmo sua totalidade de acordo com o seu interesse. Lembrar que o gosto da criança é fundamental durante a leitura e este é significativo para a aquisição do prazer que ela proporciona. O ato, por exemplo, de transformar poesias em música, criando novos ritmos e formas, tanto em grupo como individualmente, é, também, uma forma atraente de desenvolver o gosto pela poesia. Um procedimento seria o professor, antes de ler o poema para uma turma, estar certo de conhecê-lo, isto é, lendo-o anteriormente e várias vezes. O texto deve ser sentido e saboreado pelo educador no sentido de transmitir, aos alunos, toda a emoção, o ritmo, as pausas que os poemas exigem e, normalmente, provocam.

Gostar de ler é, acima de tudo, tornar-se um leitor crítico. No entanto, o professor tem papel significativo nessa aquisição de competências, tendo em vista que a criança vai não só observar um texto bem escrito, mas também perceber os que demonstrem emoções, sensações ou não. As poesias, ao serem escolhidas pelo educador para serem lidas para as crianças, devem ser de autores renomados e experientes, tendo em vista que esses já têm um estilo delineado e são capazes de instigar, no leitor, as mais belas sensações e inspirações ao ler.

Referente ao aprendizado inicial da leitura, há de se observar que ler é muito mais que decodificar letras e palavras, mas imaginar coisas e encontrar sentido para elas. Resultados são vistos, pois muitos sabem ler, mas poucos conseguem interpretar os textos lidos.

Para sanar determinados aspectos que se interpõem negativamente durante o processo de aquisição da leitura, é preciso que o educador ofereça, aos alunos, diversos meios para chegar ao resultado, ou seja, aprenderem a ler, de modo a interagirem com o contexto e utilizarem o conhecimento que já possuem. Como se sabe, o verdadeiro aprendizado da leitura se resume a conhecer a correspondência fonográfica, o universo do sistema alfabético e um constante hábito de leitura.

Há que se chamar a atenção para a necessidade, dentro da aprendizagem, de que o educando reflita e exponha o que ele sabe. O professor interfere apenas naqueles aspectos como o de formação de grupos e o auxílio entre eles para trocas de informações, deixando-lhes livres quanto a como, por que e o que ler.

Ao mesmo tempo, há de ser pensado o espaço do prazer de ler, sempre conferido àqueles que se propõem a trabalhar com leitura. Este parece estar muito mais concentrado no aluno e leitor que é escritor, do que naquele que não escreve. Assim, tanto o posicionamento do

corpo para a leitura, ou seja, qual posição física a criança escolhe para ler, como a seleção do texto a ser lido, podem se modificar dependendo da atuação do leitor, do seu lugar/espço, da sua opção, do seu conjunto anterior de leituras. As reflexões em torno dessa questão se apresentam, no entanto, ao se aproximarem pessoas do livro, fato que pode lhes trazer desejos os mais diversificados, como o de olhar as palavras escritas de forma a dar-lhes outros sentidos ou de adquirirem um senso crítico que as prepare para a leitura do mundo.

Nesse sentido, Abramovich comenta o lugar do livro e por extensão da leitura em sua vida e diz que

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICK, 1997, p. 14).

A professora Ivete Lara Camargos Walty (2001), em um texto sobre o assunto, oferece segurança ao docente a respeito das atividades de escolarização da leitura:

Garanto que meu fascínio pelo texto é anterior à escola, mas posso afirmar que, na escola, conheci outros textos, descobri outros caminhos e alimentei meu gosto pela leitura. Ouvei histórias lidas pelos professores, declamei poemas, representei pequenas peças e li textos e textos, sem nunca ter feito uma prova de versificação de leitura no 1º grau. Havia regras, métodos, rituais, mas circulavam textos e se partilhava a paixão pelo ato de ler (WALTY, 2001, p. 54-55).

Como se percebe, é inevitável se considerar a importância da escola no processo de formação do leitor. Ao discutir a relação literatura e escola em constante interação, a autora evidencia como uma convivência fecunda e estimulante pode formar leitores para a vida.

Na sociedade de textos, em sua maioria gráficos, é preciso salientar que existem diversos, para serem lidos das mais variadas formas, cada qual com um objetivo a se alcançar. Por exemplo, textos lidos em partes, outros lidos várias vezes, uns rapidamente, outros devagar, com bastante atenção ou uma leitura mais tranquila. Enfim, há aqueles que exigem grande esforço para a compreensão, e a vontade é ler incessantemente, enquanto outros não demandam tanto de nós, e os deixamos de lado.

Alguns procedimentos e atividades devem ser levados em consideração quando se fala em promover a leitura nos anos iniciais da educação básica. O uso frequente da biblioteca escolar, além da formação dos grupos de leitura com a participação do professor, pode fazer com que o interesse seja despertado nos alunos. A importância da leitura evidenciada não só nas atividades diárias, mas em interdisciplinaridade com as outras matérias; a liberdade das crianças de escolha do livro que queiram ler, no sentido de que decidam sobre qual obra e autor lhe interessam. Para não as intimidar, o fato de não se interromper os momentos de leitura e sequer questionar ou perguntar o que elas acham da leitura pode ser fundamental. Além disso, torna-se necessário propiciar-lhes o empréstimo de livros da escola, levando-os para a sala de aula. Tudo isso mais uma certa variedade de títulos são opções que atraem o interesse das crianças.

Foucambert (1994) sugere a leitura feita pelos alunos, tendo em vista que o hábito deve ser desenvolvido diariamente. Para o autor, há critérios para ler, não apenas nos momentos em que as atividades

com o texto pedirem leitura em voz alta pelo professor ou um dos alunos, mas também naqueles que o antecedem, como a leitura pelas crianças uma ou mais vezes, precedendo a que será feita em conjunto. A interferência do educador, nos textos que dispõem de mais de uma interpretação, só deve acontecer quando extremamente necessária, fazendo uma negociação com os estudantes através da argumentação entre eles para se chegar ao processo de compreensão. Objetivos, metas e antecipação do assunto explicitados, no sentido de situar o educando no contexto da atividade e para que ele levante hipóteses, podem ser muito interessantes. Afinal, os alunos são os leitores.

Dentro da elaboração e desenvolvimento de projetos referentes ao ato de ler, atividades sequenciadas de leitura podem acontecer, seja com a escolha de um gênero, autor ou tema que interesse aos alunos. Há de se ressaltar que o objetivo é desenvolver o gosto pela leitura e fazer com que cada um crie seus próprios critérios na seleção do que será lido. Ainda, nesses projetos, atividades constantes de leitura devem ser habituais, tendo em vista que são elas que levam o aluno a decidir sobre um livro e não outro e, também, para lê-lo em casa. As crianças devem ser estimuladas em todos os sentidos possíveis, de modo que se lembrem dos livros e façam relações entre o que foi ouvido e lido.

Há de se ressaltar que a prática da leitura constante se faz necessária por várias razões: estimula o gosto de ler cada vez mais, exercita a imaginação e a fantasia, desenvolve a leitura fluente e a produção de textos e contribui com outros aspectos da formação humana.

Projetos de leitura e a prática

As escolas, de um modo geral, promovem projetos de leitura advindos de grupos empresariais e desenvolvem ações solicitadas pelos órgãos de educação municipais, estaduais e federais. Assim, transformou-se em um desafio instigante o fato de, nessa reflexão, se incluírem crianças com uma faixa etária em que, ainda, pelo menos a maioria delas não domina os códigos da escrita e da leitura e luta para conseguir se expressar oralmente.

Um olhar mais atento para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), quanto à proposta pedagógica das instituições voltadas para esse público, mostra que as instituições existem porque estão

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

A proposta pedagógica orienta não apenas “[...] quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, mas ao “[...] rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”, fato que amplia a visão e o campo do saber do educador no que diz respeito às questões referentes ao letramento e à leitura.

As práticas pedagógicas do campo da educação infantil trazem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, o que não retira, pelo contrário, até intensifica, o aperfeiçoamento do profissional docente quanto à formação de leitores. Não sem razão, no que trata dos eixos do currículo, expressa a garantia de que

[...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...] Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

[...] Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; [...]

(BRASIL, 2010, p. 25-27).

As leituras podem ocorrer em diferentes linguagens e formas de expressão, em variados suportes e gêneros textuais, orais e escritos, assim como em manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro e, ainda, com as tradições culturais brasileiras. Mais do que decifrar letras, à criança é assegurado

o direito de conhecer e explorar os bens simbólicos criados e existentes a partir de toda a sorte de suporte disponível nas escolas e nas comunidades.

A contemporaneidade da leitura implica em uma diversidade transitória ou em trânsito de textos que interagem e se instalam no universo intersubjetivo do ser humano, ampliando a carga cognitiva responsável pelas habilidades referentes aos processos interativos e os circuitos discursivos. A esse respeito, a professora doutora Ivete Walty (2012), em palestra intitulada “Leitura literária – movimentos textuais e sociais”, esclarecia:

Assim como a identidade pessoal ou nacional faz-se por múltiplos pertencimentos num jogo relacional, também a identidade textual só se constrói em processo. Falar de gênero textual, pois, implica em perceber esse jogo de relações de pertencimento (WALTY, 2012, p. 17).

Há um tipo de produção textual advindo de diferentes espaços e tempos e que se encontra em trânsito – reflexo de uma identidade móvel que se constrói a despeito do antigo e do novo –, mas, em si, fazendo como a construção do sujeito na e pela linguagem. A mesma autora ensina que o papel da escola deve ser o de “buscar parcerias e novas linguagens em um mundo de fronteiras deslizantes, de olhares não dispersos, mas difusos, que deem conta da diversidade de agentes e de ações” (WALTY, 2012, p. 41).

A leitura literária diz respeito à vida e não se reduz a métodos e procedimentos eficazes de controle e verificação de aprendizagem, destacando-se das demais formas de fazê-la para se afirmar apenas como gosto, prazer, deleite.

No entanto, algumas questões podem ser identificadas de modo a entender o projeto de leitura como valoroso para a formação da história de vida da criança. A situação-problema, o público-alvo, a equipe docente e discente, uma justificativa para o projeto, processos metodológicos, plano de trabalho, cronograma de atividades, instituição promotora, objetivos, resultados e avaliação e monitoramento são formas de sistematização e acompanhamento.

No sentido de avaliar e não apenas fruir a participação e observação das ações pedagógicas voltadas para a leitura, foram elaborados quadros de monitoramento que previssessem aspectos que balizem os dados a se observar. Através desses quadros de monitoramento com os itens acima mencionados, observou-se que o projeto intitulado “Cantinho da leitura” parte da situação-problema de crianças e jovens que buscam lazer em equipamentos tecnológicos, afastando-se do hábito de leitura, o que resulta em indivíduos cada vez mais desinteressados em ler e de posse de vocabulários mais pobres.

O público-alvo são crianças a partir de seis anos de idade. A equipe docente conta com um professor e um estagiário. Contextualmente, a leitura representa um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania, tendo em vista que sua prática aumenta o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Os estudantes e o professor trabalham juntos no processo de identificação e organização dos materiais a serem lidos, sendo, assim, importante que esses materiais fiquem ao alcance das crianças para que elas possam interagir melhor com eles, aprendendo a manuseá-los de forma correta.

Nessa atividade, era necessário avaliar e monitorar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e as melhorias ou não em suas atividades diárias, como escrita e expressão oral. O professor devia organizar o espaço físico da sala de aula de forma atraente e aconchegante, e diversificar os textos a serem lidos, permitindo o contato das crianças com esse material, como histórias em quadrinhos, livros, jornais, revistas, textos de cunho popular, a exemplo de parlendas, adivinhas, canções, receitas, bulas e vários outros, familiarizando a criança com o ato de ler.

Entre os objetivos, havia a inclusão dos pais dos alunos no projeto, a ocorrer de diversas maneiras e de acordo com a aptidão ou gosto de cada um. Assim, haveria um pai, mãe ou avós que contariam histórias, outros que relembriam sua época de estudante, outros que encenariam uma história.

O projeto *Rodas de histórias* partiu da situação-problema de que a criança deve aprender o que é fazer parte de uma roda baseada na interação entre o leitor e os ouvintes. Ao ler ou contar uma história, o professor está colaborando para o desenvolvimento da linguagem e para um aumento do sentimento coletivo do grupo, uma vez que as crianças aprendem a falar na hora certa e a ouvir e a expor sua opinião diante da narrativa lida pelo professor. Na roda de histórias, educador e crianças trabalham juntos. Por esse motivo, elas conhecem as mesmas histórias, podem manifestar gostos parecidos, ter os mesmos personagens favoritos e, até mesmo, se apaixonar pelas próprias histórias ou autores.

Quanto à avaliação e monitoramento, constava observar, através de acompanhamento das crianças, melhorias ou não em suas atividades diárias, como escrita e expressão oral. O plano de trabalho previa a seleção de histórias, divisão de grupos, trabalho em grupos, contação

de histórias e da própria história. Crianças nessa faixa etária demonstram imensa ansiedade em dominar as linguagens oral e escrita, assim como a leitura, e podem ser orientadas nesse sentido.

O projeto *Leitura de palavras* apresentava a situação de que, durante a alfabetização, as crianças não têm ainda o domínio da leitura nem da escrita. Aquelas de cinco a seis anos, ao se concentrarem em um ambiente mais tranquilo e com apoio do professor ou estagiário capacitado, podem começar a formar palavras e, a partir delas, sugerir outras. Os processos metodológicos fazem uso do alfabeto móvel para, a partir de uma história, a criança formar palavras. Esse tipo de alfabeto pode ser usado com o apoio de um caderno em branco, sem linhas definidas, quando a criança formará sílabas e, em seguida, palavras. Perguntas e dúvidas dos alunos podem levar a anotações a respeito disso, e, também, do tipo de escrita e leitura, além da memorização que elas fazem do que produziram.

O plano de trabalho compõe-se de seleção de histórias a serem contadas, o ato de contar as histórias, o reconto coletivo, a formação de duplas e posterior apresentação das palavras pelas duplas formadas. O docente pode começar selecionando alguns alunos, de dois em dois, para que sejam orientados no processo. O professor e/ou o estagiário deve/devem fazer anotações a respeito de suas impressões sobre o trabalho desenvolvido pelas crianças. Esse projeto visava o acesso às linguagens oral, escrita e à leitura, inserindo a criança em parte do universo letrado.

Para o controle de avaliação dos projetos desenvolvidos, observe-se a apreciação do gênero, a produção e recepção de bens culturais, a participação em evento escolar, inclusão dos pais, a sociabilidade e o processo de comunicação.

O contato permanente e direto com textos pressupõe que os participantes, de alguma forma, se relacionem com eles. Especificamente, como isso ocorre e como elas (crianças) estabelecem essas relações? Esse questionamento reporta ao modo como os alunos leem, como se aproximam dos livros e de que forma se apropriam do sentido dos textos. Através das atividades de brincadeiras, leitura coletiva, audição de músicas, soletrando palavras, os participantes de cinco a seis anos adentram ao mundo das letras. No entanto, há, também, a quantificação desse processo: a mensuração de atividades, o número de estudantes assíduos, ou seja, o público atendido, o engajamento e o comprometimento obtido com a proposta pelos participantes.

Diferentes questões são observadas ao longo das intervenções: história de vida, prática de leitura e de escrita, investigação de leituras, leitura, escrita, impressões, reflexões, comunicação pela linguagem oral, entre outras, para possíveis escolhas e opções posteriores. As atividades provenientes dos projetos propiciaram aos participantes adentrar espaços antes não pensados, dando-lhes condições de refletirem sobre textos além dos impressos, fundamentais para a formação do ser humano, e se constituem práticas cidadãs que eles levam para a própria vida, como também para a comunidade.

Análise dos projetos

Toda análise e interpretação de projetos de leitura devem se definir pelo caráter implícito ou explícito de interdisciplinaridade. Este é um requisito de trabalhos dessa natureza que prevê a participação ativa das crianças e professores, tanto no sentido de possibilitar o acesso a atividades que levem à leitura como recebendo contrapartidas da família e da própria escola como parte do conjunto de saberes produzidos pela instituição escolar e, de algum modo, disponibilizar

experiências e novos saberes à comunidade intra e extramuros. No caso em foco, os projetos são de ensino, aspecto que remete a toda uma teoria concernente ao propósito da leitura na educação infantil.

O projeto intitulado *Cantinho da leitura* entende a leitura como a representação de um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa conhecimento e exerça cidadania, tendo em vista que sua prática aumenta o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Ademais, as crianças já dominam parte do código escrito e possuem uma desenvoltura maior em relação às diversas estratégias usadas pelo professor.

Já o *Rodas de histórias* previa o aperfeiçoamento das linguagens oral e escrita, além da oportunidade de transitar em diversas situações e posições sociocomunicativas. Crianças dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental atuam em conjunto com o professor tanto na sugestão de livros a serem lidos, quanto na arrumação do cantinho, onde a história é lida e contada, e trabalham em grupos com os colegas sob a orientação do educador. Isso, além de permitir-lhes o aprendizado de união e trabalho em equipe, oferece momentos em que se deve planejar e programar as atividades que fazem e que necessitam de seu auxílio e cooperação. As atividades conjugam-se à elaboração de fichas de leitura e acompanhamentos do ato de ler. Ao professor, abre-se o campo de acompanhamento das crianças, observação e pareceres a respeito de melhorias ou não nas suas atividades diárias, como a escrita e a expressão oral. A história do professor, muitas vezes, se repete na do próprio aluno e vice e versa.

O projeto *Leitura de palavras* privilegia uma fase em que as crianças não têm o domínio da leitura nem da escrita. O aluno, ao se

concentrar em um ambiente mais tranquilo e com apoio do professor ou do estagiário, pode começar a formar palavras e, a partir delas, sugerir outras. Direcionado a crianças entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, implica uma faixa etária em que elas demonstram carência e ansiedade no domínio das linguagens oral e escrita, assim como da leitura, e são orientadas nesse sentido. Mostram-se curiosas para entender o que está escrito nos cadernos, livros e mensagens dispostas em quaisquer lugares da instituição escolar. É um momento em que o estímulo e o incentivo para a leitura podem acontecer, dependendo da sensibilidade daqueles que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O professor aproveita para desenvolver a linguagem oral e a expressão corporal, a percepção sonora, a memorização e a criatividade. O favorecimento do uso de estratégias de leitura, assim como a promoção de relações entre as partes “faladas” (oral) e “lidas” (escrita), através de atividades individuais e coletivas, são aspectos trabalhados no projeto.

Os projetos foram, pois, situações didáticas para a prática de produção de textos diversos. A partir de objetivos definidos e de atividades práticas e interessantes, é possível formar grupos de leitura e de estudos, e fazer produções de textos que, certamente, despertam o interesse e a criatividade dos alunos. Ao ter em mente objetivos e metas, o professor facilita o trabalho não só com a leitura, mas também em todas as atividades que serão propostas durante o desenvolvimento de projetos escolares na educação infantil.

Para crianças menores, aspectos como a entonação moderada da leitura são significativos, pois o aluno, ao mesmo tempo em que lê e escuta, desenvolve a oralidade, a atenção e, através da dramatização, adquire desenvoltura, confiança em si mesmo e segurança.

O trabalho com a pontuação é muito importante, principalmente através de textos, a qual deve ser sempre revisada e ensinada novamente. É possível notar que a linguagem oral tem papel importante na história e na vida dos seres humanos. Ela é o instrumento básico no processo de comunicação, compreendendo os aspectos ouvir e falar. Além da descrição de cenários – localizando a criança no tempo e no espaço –, objetos e materiais, alguns personagens e, acima de tudo, a manifestação de sentimentos, ideias e opiniões dos alunos, como foi visto. A leitura ocupa um espaço significativo, em todos os conteúdos disciplinares, gera conhecimentos, propõe atitudes e pluraliza valores, intensificando o modo de perceber e sentir a vida. Esses momentos devem ser bem explorados com temas interessantes que despertem o gosto pela leitura. A leitura oral feita pelos alunos é significativa, mas a do professor não deve ser esquecida, nem mesmo um comentário oral do texto.

Além de os educadores levarem para seus alunos material textual interessante e prazeroso, em outra oportunidade, eles devem indicar livros que estimulem a imaginação e a curiosidade da criança, ou deixar que o próprio aluno escolha o que quer ler no acervo da biblioteca.

A produção de textos deve ser o momento culminante no processo da aprendizagem da língua. Para tanto, é importante que a criança sintam-se motivada e segura para a elaboração desse trabalho. Por isso, a leitura, a análise e a discussão do texto são necessárias no sentido de motivar o aluno, criando nele o desejo de expressar emoções, de contar uma história, dar a própria opinião, retratar um fato e fazer uma comunicação.

O professor deve considerar alguns aspectos essenciais na construção da habilidade de produzir textos, tais como o incentivo que garante

o interesse e desperte os motivos da criança, além da sondagem de suas experiências. Ele deve dar condições aos alunos para atuarem em duplas ou grupos. Assim, no trabalho de grupo que acontece em um processo social, um aluno mais experiente, com facilidade de expressão, pode dividir seus conhecimentos com outro que tenha alguma dificuldade, acontecendo um desenvolvimento recíproco.

Esse procedimento enriqueceu os projetos em questão e, conforme salienta Teberosky (1995), as contribuições reflexivas sobre a prática educativa de alfabetização têm evidenciado concepções antes não pensadas, mas que fazem parte do mundo da escrita e da leitura durante os anos iniciais.

Conclusão

O desinteresse dos alunos quanto à leitura é queixa dos professores dos anos iniciais, tendo em vista as diferentes formas de entretenimento ao seu dispor nos dias atuais com os avanços da ciência e da tecnologia. O educador precisa incentivar e programar atividades que envolvam a leitura de uma forma ou de outra, para que o excesso de atividades docentes não prejudique a criança. O desenvolvimento, nas escolas, das relações entre professor e aluno, bibliotecário e aluno, pais e aluno, deve existir e melhorar a frequência e as visitas deles à biblioteca. A escolha do livro pelo educando facilitará seu acesso aos livros, visto que essa autonomia o deixará mais motivado.

Os projetos atendem ao previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se mostram valiosos para a formação da criança. No entanto, o que foi evidenciado, foram os modos, as estratégias, as formas de leitura efetivamente realizadas,

tendo em vista que a criança tem o direito de escolher, de optar, de ler. É possível ler para o outro, mas não por ele.

A criança deve ler um texto e construir os significados para sua informação ou prazer. Cada uma delas adquire as próprias competências, formula as ideias, questiona o texto diante de sua realidade, faz comparações e questionamentos e tem imaginações; é ela que desempenha a parte essencial de seu aprendizado. A leitura vem para ampliar seus horizontes, deixando-a manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, (re)escolher, até se decidir por um volume, autor ou gênero que naquele momento desperte a sua curiosidade. E o professor contribuirá, de modo fundamental, na construção de um leitor.

Há de ensinar a ler e a escrever a partir do contexto das práticas sociais para tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado – dominando o código escrito – e letrado, praticando, fazendo o uso social da escrita. O papel do educador é oportunizar e concretizar essa proposta.

Os projetos de leitura são considerados elementos fundamentais para que o professor direcione o tipo de cidadão que pretende formar. O ato de trabalhar a partir de projetos pode ser criticado e, até mesmo, julgado como desnecessário por alguns docentes, mas há de se lembrar que, ao se projetar atividades dessa natureza, há toda uma seleção de conteúdos significativos para as reais necessidades das crianças.

Para preparar e desenvolver um projeto de leitura, o professor precisa conhecer o aluno, o conteúdo que ensina, os procedimentos básicos e coerentes com a natureza dos conteúdos, o valor da interação

professor/aluno como elemento facilitador da aprendizagem, o processo de avaliação e a dimensão social do trabalho com leitura.

Ler significa mais que uma ficha literária, requer paciência, tempo, disposição. O ato de ler quer dizer que a vida do aluno vale mais que um ou dois conteúdos ou exercícios que se deixa de fazer; traduz respeito. Ler sinaliza predisposição e abertura em relação ao modo e formas de a criança optar. Ensina. Ler pode valer uma existência inteira em que os sentidos e significados se unem para formar a identidade de uma pessoa. Ler quer dizer despender uma ou duas semanas ou meses indo com o educando à biblioteca. Ao professor, faculta o entendimento de que não precisa preencher todas as lacunas da tarde ou da manhã dos alunos, mas sinaliza perspectivas em suas vidas. Ao ler com a criança, o professor certamente lhe oportunizará um novo modo de olhar o mundo.

Referências

- ABRAMOVICK, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. vol. 2. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. MEC. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental**. Brasília: 1997.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- KIRST, Patrícia Gomes *et al.* Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e devires** – a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 91-101.
- SILVA, Lisienne de Moraes Navarro G.; DIAS, Viviane França. **Pedagogia interdisciplinar**. São Paulo: Sol, 2012.
- TEBEROSKY, Ana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1995.
- WALTY, Ivete L. C. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana M. Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WALTY, Ivete L.C. **Leitura Literária**: movimentos textuais e sociais. Palestra proferida na Câmara Municipal de Arcos/MG, 2012.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Leitura recomendada

- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DELCHIARO, Eliana Chiavone. **Orientação e prática de projetos de ensino fundamental**. São Paulo: Sol, 2013.

FAZENDA, I. C. Publicação oficial do GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – Educação/Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP. R. **Interd.**, São Paulo, vol. 1, n. 0, p. 1-83, out. 2010.

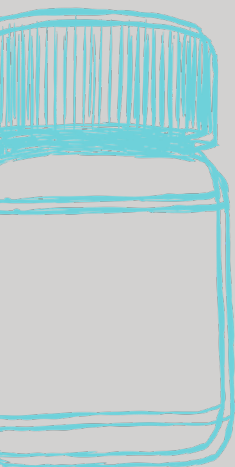
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <http://online.minhabiblioteca.com.br/books/9788522478408>. Acesso em: 20 maio 2014.

JOLIBERT, Josette e col. **Formando crianças produtoras de textos**. v. 2. Tradução Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MOSEY, Walter; KLUCINSKAS, Jean. A estética à prova da reciclagem cultural. **Scripta**, n. 22, 2008.

Nota de fim

- 1 Professora da UEMG Unidade Cláudio, graduada e mestre em Letras\PUC Minas. E-mail: julia.fritas@uemg.br.



Para “meninos maluquinhos” um “sossega-leão”: apontamentos acerca da lógica que sustenta a crescente e indiscriminada administração de Ritalina em crianças com sintoma escolar¹

André Augusto da Silva²

Suzana Caldeira Couto Reis³

Eloísa Borges⁴

Introdução

Segundo Itaborahy (2009), a Ritalina⁵, nome comercial do Metilfenidato, tem sido cada vez mais produzida e consumida no Brasil. Sua vinculação ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido fator predominante de justificativa para tal crescimento. Entretanto, os discursos que circulam em torno do tema e legitimam seu uso também contribuem

para o avanço nas vendas. Esses discursos não estão despojados de atravessamentos sociais e são o objeto de estudo desta pesquisa.

Ortega *et al.* (2010) trazem que este psicoestimulante é, sem dúvida, o mais consumido no mundo, mais que a soma de todos os outros estimulantes. Ressalta que a produção mundial de Metilfenidato alcançou 2,8 toneladas em 1990; 19,1 toneladas em 1999 e quase 38 toneladas em 2006. Isso se deve não só a sua vinculação ao TDAH, mas, principalmente, devido à intensa publicidade do medicamento voltada diretamente aos consumidores norte-americanos. Segundo Itaborahy (2009), os Estados Unidos ostentam o primeiro lugar mundial no consumo desse medicamento; no Brasil, não é diferente, pois a compra vem aumentando a cada ano; a Ritalina é a “Coca-Cola das Farmácias”. Entre 2002 e 2006, a produção brasileira de Metilfenidato cresceu 465%; exclusivamente em 2007, foram vendidas quase 1.150.000 caixas do medicamento (ITABORAHY, 2009). Matéria do jornal O Estado de São Paulo, publicada no dia 11 de agosto de 2014, apresenta dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre o número de caixas do Metilfenidato comercializadas no Brasil, que passou de 2,1 milhões em 2010 para 2,6 milhões em 2013 (CAMBRICOLI, 2014).

A Ritalina ficou conhecida e tornou-se mais popular nos últimos anos, todavia é comercializada desde os anos 50 na Suíça, Alemanha e EUA. De início, sua indicação era para diminuir a fadiga em pessoas idosas. Não havia nenhum diagnóstico específico para seu uso. Foi somente a partir de sua associação com o TDAH que suas vendas alavancaram e a Ritalina tornou-se o estimulante mais consumido no mundo (ITABORAHY, 2009).

Este trabalho tem como intuito problematizar os discursos veiculados, bem como as relações estabelecidas, em dois dos principais sistemas que vêm sustentando e justificando a medicalização da

educação: Ensino e Saúde. Busca-se trazer, à baila, as diferentes lógicas – embora convergentes – e modelos envolvidos, a fim de questionar a crescente e indiscriminada administração de Ritalina⁶ como um “sintoma social” – para além do individual, em especial, como sintomas resultantes do imbricamento das esferas individual-social, ético-moral. Logo, cabe indagar: quais as possíveis intervenções da psicologia nesse contexto afora a clínica tradicional hegemônica?

Interessa-nos, aqui, discutir como comportamentos não aceitos socialmente, performances escolares que não atingem as metas das instituições, conquistas de desenvolvimento que não ocorrem no período estipulado, retirados de seus contextos, isolados dos determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, passam a ser compreendidos apenas como uma doença que deve ser tratada. Parece-nos uma abordagem reducionista dos processos sociais, relacionados à precarização das condições de vida e à uniformização de comportamentos, sentimentos e pensamentos (CRP/SP, 2011).

Cabe esclarecer que a figura “hiper ativa” que é o Menino Maluquinho de Ziraldo (2014) tem, aqui, o papel de representar os sujeitos menores alcunhados neste processo.

Era uma vez um menino maluquinho, ele tinha o olho maior que a barriga, tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés [...]. E macaquinhos no sótão (embora nem soubesse o que significava macaquinho no sótão). Ele era um menino impossível! Ele era muito sabido, ele sabia tudo, a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto [...]. Seu caderno era assim: um dever e um desenho, uma lição e um versinho, um mapa e um passarinho [...]. Um dia, num fim de ano o menino maluquinho chegou em casa com uma bomba: ‘Mamãe, tou aí com uma bomba!’ ‘Meu neto é um subversivo!’ gritou o avô ‘Ele vai matar o gato!’ gritou a avó ‘Tira esse negócio daí’ falou – de

novo – a babá. Mas aí o menino explicou: ‘A bomba já explodiu, gente. Lá no colégio’. ‘Esse menino é maluquinho!’ falou o pai, aliviado. E foi conferir o boletim (ZIRALDO, 2014, p. 2-26).

A criança apresentada no livro traz o rótulo enquanto identidade; vê-se que, durante toda a escrita do autor, o nome não é ao menos citado. Todavia, o livro consegue abarcar a dimensão maior da experiência dessas crianças: o desacordo com os padrões estabelecidos num determinado sistema faz-se habilidade em ambientes distintos.

As discussões realizadas neste estudo tratam da disfuncionalidade do sistema de ensino e da criança tida com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade⁷ (TDAH) como denunciante de estratégias de poder-dominância e assujeitamento. E, nesta busca pela supressão do sintoma escolar, ocorre uma pactuação com o sistema de saúde, que, a partir de seu representante maior, o médico, usa de sua “fórmula mágica” (no caso as pílulas de Ritalina, um verdadeiro “sossega-leão”) para serená-los. A esse cenário, somam-se diferentes interesses, para além de disciplinares ou de tamponamentos, que envolvem, também, lógicas políticas e de mercado.

Metodologia

Em vista dos enormes índices de consumo da Ritalina (acima descritos) e dos diagnósticos⁸ questionáveis do TDAH, a psicologia não pode fazer-se “míope”. Assim, para avançar em uma leitura deste fenômeno social, realizou-se, no segundo semestre de 2011, uma pesquisa empírica, qualitativa e descritiva. Através de entrevistas semi estruturadas realizadas com médicos clínicos gerais e neurologistas, educadores, equipe pedagógica e crianças envolvidas na administração da droga,

foi possível acessar as representações concernentes à dinâmica do cotidiano escolar e do uso da Ritalina nesse contexto.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É possível verificar, em publicações de grande circulação nacional, matérias sobre o uso de Ritalina no contexto escolar e o amplo uso dessa droga por crianças. Foi realizada uma sondagem nas escolas públicas de Ensino Fundamental de uma pequena cidade do Centro-Oeste mineiro e se escolheu, para a pesquisa, a que teve maior incidência do uso. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida contava com 388 alunos, dos quais 20 faziam uso da Ritalina (cerca de 5%). Segundo indicação da escola, foi possível realizar entrevistas com os médicos. Vale destacar que, para as falas trazidas, foram utilizados pseudônimos, bem como foram identificados, em notas de rodapé, os demais atores desse processo.

A atenção ou desatenção à infância?

Segundo Ariès (1981), diferentemente do que o senso comum produzido a partir da perspectiva romântico-burguesa nos oferece, a delimitação de um tempo da vida do homem como objeto de cuidado e educação especial, por parte da sociedade, não é universal, mas ocorre na Idade Moderna paulatinamente à substituição do modo de produção feudal e sua organização social respectiva. Se antes a criança era considerada o adulto em miniatura, participando sem

reservas da vida social e produtiva assim que se mostrasse vencedora dos altos índices de mortalidade infantil, a partir da segunda metade do século XVIII, principalmente, ela vai ser objeto de cuidados que visavam resguardá-la e prepará-la para as atividades adultas. Decorrente das novas necessidades de produção econômica, a criança passa a ser o centro a partir do qual toda uma série de instituições vai se constituir e reconstituir: a família, a escola e os saberes científicos vinculados põem-se à luz na modernidade simultaneamente à emergência dessa nova categoria social que é a infância.

No Brasil, a Lei nº 8.069/1990, fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas preocupadas com as condições e os direitos infanto-juvenis, estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Trata-se de um instrumento de cidadania, especialmente criado para assegurar os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes, bem como dos adultos para com estes. Determina o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público de defender, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O ECA dispõe em seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1).

Diante do problema que este trabalho apresenta, cabe indagar: até que ponto se tem zelado por essas crianças? Uma vez que as crianças submetidas à indiscriminada administração de Ritalina são vítimas num processo atroz, donde, em razão de interesses mútuos, envolvendo principalmente as vertentes do Ensino e da Saúde, estão sendo tuteladas – haja vista os números de consumo descritos acima.

Os imperativos do sistema de ensino: disciplina e obediência

Já nas décadas de 70 e 80, Paulo Freire discutia a necessidade de avançarmos na concepção e no modelo de educação – educação “libertária” –, uma vez que aquela correspondia a um instrumento opressor, de assujeitamento. Já na segunda década dos anos dois mil, pouquíssimos avanços realizaram-se; as falas das crianças entrevistadas fazem referência à velha sabatina: *Não gosto de escola, a professora fica só dando dever, falando e copiando!⁹ A aula é chata, tinha que ser só umas duas horas! Gosto de aprender, mas a aula é muita. É ruim ter que ficar só sentado escrevendo.*¹⁰ A fala das crianças evidencia a questão colocada por Freire (2013) sobre o sistema hegemônico como uma forma “bancária”, na qual as relações educador-educandos¹¹ são fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos [...]. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (FREIRE, 2013, p. 86).

Daí a primeira via de entrada para a medicalização, a pacificação do não paciente ou intolerante ouvinte para a hábil execução das

empreitadas escolares; assim: *Quando tomo eu fico quieta no meu canto, escrevendo o que passa no quadro. A gente copia muito!*¹²

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]. Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2013, p. 87-89).

Trata-se do mesmo “arroz com feijão”, dia após dia, para o qual o educando é convidado, ou melhor, intimado a saborear. *O Leonardo levanta o tempo todo. Tem que ser uma coisa muito diferente pra prender a atenção dele. Não é possível, ele tem que tomar remédio! O médico não passou Ritalina pra ele. A mãe não deu retorno, nunca vi a cara dela, nunca veio numa reunião.*¹³ Segundo Freire (2013), fala-se da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado; quando não, disserta-se sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. Essa vem sendo a suprema inquietação dessa educação, a sua irrefreada ânsia. Nesta “escola de mão única”, onde quem pode fazer e acontecer é o professor, resta: *Tomo esse remédio pra ficar mais quieto, pra não ficar falando muito na escola. Pra não ficar andando na sala de aula. Sem o remédio não consigo ficar quieto! É que quando a aula tá muito sem graça, desanimada, eu perco a atenção. Bom é quando passa um trem diferente, mas quase não tem*.¹⁴

*A Aline incomoda a sala toda, só quer saber de falar! Escutar que é bom nada.*¹⁵ Na “educação bancária”, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Para isto: *o remédio faz com que eles façam as tarefas, mas ainda com ajuda do professor, mas aí ele já tem sossego de esperar porque são mais vinte e cinco na sala. Pra gente é uma beleza! Sem o remédio ele fica sem fazer, além disso, atrapalha.*¹⁶

A narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2013, p. 87).

A palavra, nessas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Buscam-se, então, caminhos, de preferência menos trabalhosos, para a desejada docilização, e estes concorrem ao lugar do bom educando. *Com o remédio a criança acalma, fica menos ansiosa, tem mais concentração na aula. Melhora o nível de aprendizagem porque ele fica mais tranquilo e executa a tarefa. Sem, eles agitam a turma. Às vezes nem tem tanta dificuldade assim, mais porque não ficam quietos.*¹⁷

Nessa questionável visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. De acordo com Freire (2013), só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, esperançosa, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. “Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 2013, p. 90-91). Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto

menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Na seguinte fala, confirma-se a questão colocada por Paulo Freire: *há garantias de aprendizagem, todos que tomam a Ritalina até agora deram retorno. Foi possível que todos aprendessem a ler e escrever, que é a parte da escola! Todos têm que aprender a ler e escrever, é a cobrança do governo, ele não está preocupado com socialização.*¹⁸

Cabe destacar, aqui, a discussão de Delou (2008) acerca da estruturação do sistema de ensino, que ela considera massificador. Aponta a diferenciação interna que estrutura o sistema escolar, configurando um coletivo heterogêneo que não produz o mesmo desempenho e não tem a mesma eficácia. A seguinte narrativa é reveladora: *tem uma turma aqui que a gente fala que é ‘promoção social’. Saindo daqui sei que eles não vão render, não vão continuar, não sabem interpretar textos, resolver fatos.*¹⁹ Ainda segundo Delou (2008), um dos mecanismos que gera desigualdade é o desenvolvimento de percursos construídos de acordo com os critérios de desempenho e não com escolhas de interesse dos estudantes. Desta forma, os alunos que apresentam dificuldades de performance terão trajetórias escolares desvalorizadas e cada vez mais o mercado escolar reforça esse mecanismo de tratamento.

Nessa estratégia de poder e dominação, vê-se que o educando não se faz pacientemente ouvinte, se incomoda e causa incômodo. *Não gosto da escola. Direto fico de castigo! A Dona Regina fala que eu falo demais e levanto toda hora.*²⁰ Revela-se, então, um sintoma, um sintoma escolar desse modelo de educação tecnicista, retrógrado, hierarquizado e capenga. *O aluno tem que aprender! A cúpula não fala a mesma língua do professor. O ensino é algo que cai de cima para baixo e por isso que se chega ao aluno com dificuldade de aprendizagem.*²¹

Machado (1981) discute que, em Foucault, o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui, mas que só existe no interior de uma relação, é algo que se exerce. Existem, assim, práticas de poder, sempre intencionais. Vê-se na seguinte fala: *o remédio se tornou uma espécie de dispositivo auxiliar na educação. A grande maioria desses meninos só aprendeu a ler e escrever depois que começou a tomar Ritalina. Não havia reforço que bastasse.*²² Roberto Machado (1981) enfatiza que:

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma 'positividade'. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, [...], mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. [...]. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo (MACHADO, 1981, p. 193).

Trata-se, segundo Machado (1981), de algo estratégico como se percebe no seguinte dizer: *Com o remédio eles ficam mais calmos. Sem o remédio eles ficam muito eufóricos e desse jeito não dá para dar aula.*²³ Todavia, o autor ressalta que se há poder, há resistência. Como no jogo físico de ação e reação, o exercício de um poder implica sempre uma resistência, isto é, um poder contrário, um contrapoder. Ninguém exerce poder impunemente e ninguém é apenas passivo nessas relações. Em vista disso, consideramos os desatentos e hiperativos como adversos às atuais estruturas de ensino, assim, tendem a manifestar suas discordâncias por meio do sintoma: *com o remédio eu fico mais calmo, mas acaba que eu deito e fico dormindo na carteira. Toda hora a dona Sônia tem que me chamar!*²⁴ Já a professora assinala que: *chama atenção nesses meninos a inquietude e a falta de concentração, e aí vem uma aprendizagem lenta. Às vezes trata-se de uma apatia da criança que não reage àquilo.*²⁵

Meninos maluquinhos: a patologização do desviante

*Quando um menino está agitado é comum a gente dizer que ele está precisando de Ritalina.*²⁶ Segundo Velho (2003), comumente o comportamento desviante é interpretado como patológico. Tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma visão médica preocupada em distinguir o “são” do “não são” ou “insano”. *O TDAH é uma doença e a Ritalina tem sido a melhor alternativa de tratamento nesses casos, até porque não se sabe ao certo a origem específica.*²⁷ Dessa maneira, certas pessoas apresentariam características de comportamentos “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrio ou doença. Logo, é preciso diagnosticar o mal e tratá-lo. *O que leva ao encaminhamento para o médico é a dificuldade de aprendizagem. Não prestam atenção em detalhes, não concentram, não memorizam, são muito distraídos. É uma agitação só. Porque tem esse comportamento não aprendem.*²⁸

A ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’ ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social [...]. A ideia de que uma sociedade ou cultura estabelece um modelo rígido (em certos casos único) para seus membros e que tal fenômeno é essencial para a *continuidade da vida social* permaneceu vigorosa (VELHO, 2003, p. 17).

Foucault (1991) discute o conceito de normalidade e anormalidade. A normalidade aparece como um conceito regulador que serve para contemplar a realidade à luz de um ideal normativo e denunciar seu desvio. Como uma fronteira que contribui para afastar da realidade aquilo que não se submete a determinados modelos supostamente racionais, universais, em suma, homogeneizadores. Trata-se de um

construto humano elaborado em função de algumas opções prévias. *Não é normal! Atividades que exigem esforço eles desistem facilmente, não têm um pingo de persistência, aí passam a gerar confusão com a turma! Têm atração só para aquilo que acham interessante, como nas aulas de arte, quando tem experiência de ciências, pro grosso mesmo eles não têm.*²⁹ Revelam-se, aqui, mais semelhanças ao Menino do livro de Ziraldo, todavia, ainda Maluquinho:

E quanto mais deixavam ele criar mais o menino inventava vestido de Doutor Silvana com óculos de aro grosso e jeito de maluquinho. A pipa que o menino maluquinho soltava era a mais maluca de todas rabeava lá no céu rodopiava adoidado caía de ponta cabeça e sua linha cortava mais que o afiado cerol. E a pipa quem fazia era mesmo o menininho pois ele havia aprendido a amarrar a linha e a taquara a colar papel de seda e a fazer com polvilho o grude para colar a pipa triangular como o papai lhe ensinara do jeito que havia aprendido com o pai e o pai do pai do papai (2014, p. 40-42).

Cabe ainda pensar os conceitos de desvio e divergência a partir das seguintes falas: *o TDAH não é um problema de aprendizado, como a Dislexia e a Disortografia, mas as dificuldades em manter a atenção, a desorganização e a inquietude atrapalham bastante o rendimento dos estudos.*³⁰ *O problema maior às vezes nem é tanto o aprendizado, mas a inquietude demasiada, a mexeção, a agitação, fazem um monte de coisa ao mesmo tempo.*³¹ Reporta-se, novamente, a partir dessas colocações, a uma passagem do livro O Menino Maluquinho:

Às vezes sem qualquer ordem do papai e da mamãe se trancava lá no quarto e estudava e estudava e voltava do colégio com as provas terminadas, tinha dez no boletim que não acabava mais. Ele dizia aos pais cheio de contentamento: 'Só tem

um zerinho aí. Num tal de comportamento!’ (ZIRALDO, 2014, p. 27-28).

Para Velho (2003), o desviante não é um indivíduo que está fora de sua cultura, mas que faz uma leitura em desacordo. Logo, o que está em jogo é uma relação de atores, na qual alguém que se considera representante da normalidade acusa outrem de apresentar um comportamento socialmente indesejável. No entanto, Velho (2003) afirma que ninguém será sempre desviante, existem áreas de comportamento em que agirá como qualquer cidadão normal. Mas, em outras, divergirá, com seu comportamento, dos valores dominantes. Deste modo, reforça-se a noção da criança com sintoma escolar como aquele que revela reais indícios da falha, um desajustado desse sistema uniformizador, formatador. *Estes meninos têm atração só para aquilo que acham interessante, pode olhar que lá na Educação Física é bem diferente.*³² O desassossego tido como desabilidade frente ao processo de alfabetização apresenta-se como aptidão em ambiente distinto. Ziraldo escreve:

O menino maluquinho jogava futebol e toda turma ficava esperando ele chegar pra começar o jogo. É que o time era cheio de craques e ninguém queria ficar só no gol. Só o menino maluquinho que dizia sempre: ‘Deixa comigo!’ E ia rindo para o jogo começar. E o menino maluquinho voava na bola e caía de lado e caía de frente e caía de pernas pro ar e caía de bunda no chão e dançava no espaço com a bola nas mãos. E a torcida ria e gostava de ver a alegria daquele goleiro. E todos diziam: ‘Que goleiro maluquinho!’ (ZIRALDO, 2014, p. 81-87).

Sistemas de ensino e saúde: aliança pelo disciplinamento químico

Segundo Fernandes (2001):

A função da educação é fazer com que o sujeito que está sendo educado conviva bem no seu meio social, a ele adaptando-se e, para bem adaptar-se, é preciso bem disciplinar-se. Porém, a disciplina escolar não deve ser um meio de garantir sossego, paz exterior, silêncio (porque isso não seria um fim moral e sim coerção pura e simples), mas deve colaborar na construção da autodisciplina do aluno (FERNANDES, 2001, p. 17).

Lamentavelmente, deturpa-se a concepção de disciplina em vista da falta de traquejo da alteridade, conforme afirma o médico: *Temos sempre que nos policiar! É natural da criança fazer barulho, correr, pular, subir em muros e árvores, brigar, esquecer a tarefa. Porém, a professorada não tem dado conta disso! Hoje, qualquer uma que aja assim é imediatamente diagnosticada pelas 'ORAS' [refere-se às professoras, supervisoras, orientadoras e diretoras] como TDAH. Tenho visto colegas cometerem inúmeros erros neste sentido.*³³

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) define o conceito de disciplina como técnicas de controle e sujeição do corpo com o objetivo de torná-lo dócil e útil, tal como podemos verificar na seguinte fala: *a educação está buscando caminhos para que a criança atinja os objetivos que é aprender. Caminhos para a eficácia. Tenta de um jeito, tenta de outro. O tratamento médico nesses casos é um caminho [...]. O ponto principal é acalmar, tirar a agitação. De todo jeito eles não conseguem uma aprendizagem normal, mas pelo menos deixam os outros aprender.*³⁴ O autor também assinala que o pressuposto para o bom adestramento é a

vigilância hierárquica: *temos que ficar treinando eles para fazer provas do governo. Fazemos o que o governo quer: meta!*³⁵ Foucault é incisivo:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. [...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino (FOUCAULT, 1987, p. 154-155).

Neste sentido, a operacionalização da normalização exige atenção, perceptível na declaração da professora: *com a Ritalina tem melhoras: há uma acomodação para aprender. Fica mais fácil para lidar no meio do todo porque aproxima as reações. Mas não fica igual aos outros, pode mudar o professor que chega naqueles mesmos alunos.*³⁶

Para Le Breton (2003), os psicotrópicos (tais como hipnóticos, tranquilizantes, barbitúricos, antidepressivos ou estimulantes) tornaram-se banais no estabelecimento de modelos de comportamento e de humor, produtos de consumo comum, muitas vezes fora de qualquer contexto patológico. Os episódios mencionados direcionam-se à referida ideia na fala do médico: *hoje está ficando mais comum o diagnóstico do TDAH, até porque tem-se discutido muito. As escolas encaminham bastante! A questão é que não há exame médico específico; se faz pelos relatórios produzidos pela escola e relatos da família. Mas geralmente o que realmente pesa são os comprometimentos escolares.*³⁷

Fica claro que “o domínio químico do cotidiano não poupa a criança” (LE BRETON, 2003, p. 58), conforme verificamos na fala da supervisora escolar: *com o medicamento o aluno está sob controle. Resolve o problema de disciplina [...]. Porque tem alguns que tomam no horário de aula. Medicamentos que sobram ficam aqui, de aluno transferido ou que mudou a fórmula. Caso chega um sem remédio e tá meio impossível a*

*gente acaba tendo que dar. Quando eles estão sem remédio as professoras quase morrem.*³⁸

Le Breton (2003) discute a manipulação farmacológica operada na sociedade contemporânea, em que as drogas psicotrópicas garantem, pelo menos, um controle sobre o corpo orgânico, sem problematizar o ambiente social, contribuindo para a manutenção da ordem das coisas por meio da comodidade e da eficácia. A fala seguinte é ilustrativa: *Muito se fala sobre o aumento do uso da Ritalina, mas sua eficácia é visível! Com meus pacientes tenho 100% de acerto. As escolas têm dado retorno positivo e já encaminharam mais.*³⁹ Le Breton prossegue em seu argumento:

Nos anos 80, nos EUA, considerava-se uma criança demasiado ativa como manifestando um déficit de atenção. Ela entrava no registro das patologias da química cerebral e da constituição genética. Milhões de estudantes hoje são tratados com *ritaline* ou outros medicamentos em virtude de sua dificuldade de aprendizagem ou de perturbações que provocam em suas classes. São tratados por ansiedade, depressão, problemas de comportamento etc. A educação familiar é protegida dessa forma, de qualquer dúvida quanto a seu funcionamento, tem certeza de jamais estar errada. Presume-se uma 'disfunção cerebral leve', mesmo se os exames neurológicos nada detectam e se as crianças suspeitas de carregar essa patologia estejam às vezes muito calmas no momento das consultas (LE BRETON, 2003, p. 58).

Quanto ao percurso da criança, o neurologista explica: *ela passa primeiramente por uma avaliação do Clínico Geral, caso haja necessidade é encaminhada para o Neurologista, especialista nestes casos. Aqui, na consulta inicial pede-se alguns exames para se verificar a existência de lesão ou alteração neurológica. Tem-se contato também com os relatórios*

*produzidos pela escola. Pra lá são encaminhados questionários sobre o desempenho da criança nas diferentes rotinas. É baseado na comunicação com a escola e com a família que se fecha o diagnóstico do transtorno.*⁴⁰ Efetua-se, de acordo com Le Breton, a biologização do sintoma da criança:

A escuta da criança, o suporte afetivo, o acompanhamento ao seu lado, a detecção de violências familiares ou escolares deixam de se impor quando se trata de cuidar estritamente do sintoma (a criança transformada em terminal biológico) sem ter mais de interrogar as causas (o sistema de relações que está imersa) (LE BRETON, 2003, p. 58).

O IV Seminário Internacional – A Educação Medicalizada, realizado em Salvador, em setembro de 2015, destaca a medicalização como um processo que transforma questões históricas, políticas, socioculturais, econômicas e afetivas em fenômenos biológicos e orgânicos, portanto da esfera individual (IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2015). Nesse contexto, há uma simplificação capaz de reduzir sua complexidade a supostas doenças ou distúrbios individuais. Ou seja, a medicalização impõe uma leitura em que o indivíduo, ainda que involuntariamente, se torna o único responsável pela própria inadaptação aos padrões sociais dominantes. Nesse processo passível de tratamento medicamentoso, se destaca o emprego do Metilfenidato, que ganhou o apelido de “droga da obediência”. O que é perceptível nos dizeres: *o acerto com a Ritalina é muito relativo, temos que ajustar a dosagem junto com o Neurologista até conseguir, porque às vezes não é suficiente. Suficiente é quando conseguem ser mais obedientes, conseguem concentrar, se organizar, fazer as atividades.*⁴¹

Sabe-se que, no exercício do poder e da dominação, há uma intransigência diante dos imperativos dos professores para com as crianças,

e na ânsia de concretizar sua indeclinável missão de ensinar a ler e escrever se associam ao saber biomédico. A medicina, enquanto ciência dos corpos, fica na condição de solucionar os entraves orgânicos que favoreçam a obediência e a aprendizagem. *Ocorre uma transferência de papéis: da família para a escola e a escola pede socorro para o médico.*⁴²

Sobre o domínio da ciência no corpo, Novaes (2003, p. 9-10), citando Valéry, discute que “a arte do corpo consiste no silêncio eterno de toda uma parte da sensibilidade possível. Existe coisa mais excitante para o espírito do que a ignorância do seu corpo?” Segundo Le Breton (2003), o corpo contemporâneo percebido como imperfeito, um rascunho a ser melhorado com o aporte da ciência e com recursos financeiros.

Londres (2007) considera que estamos diante de uma inversão de prioridades: o dinheiro antes do bem-estar. Trata-se da mercantilização da saúde: os interesses econômicos e políticos da indústria farmacêutica têm se sobreposto àqueles da saúde dos indivíduos:

É de conhecimento público a declaração de um dirigente de uma grande empresa de medicamentos a respeito do que ele pensava em relação à sua área de atuação. Dizia que sonhava produzir medicamentos que seriam destinados a pessoas saudáveis, pois assim a sua empresa poderia vender para todo o mundo. Isso é o que acontece quando algum dos setores da área da Saúde deixa o caminho eminentemente social e se joga inteiro no comércio de seus produtos ou serviços. [...] A saúde financeira dos acionistas é mais importante do que a saúde dos usuários (LONDRES, p. 117).

Ignácio e Nardi (2007) assinalam que a medicalização emerge na cena moderna como os programas de higienização realizados na Europa

entre os séculos XVII e XVIII, que incluem medidas de saneamento coletivo para banir pestes, infecções e doenças, separando doentes, prostitutas, desocupados e indesejáveis sociais. Os autores apontam que o dispositivo de medicalização opera mobilizando estratégias de controle, produção de subjetividade que engendram formas de assujeitamento.

O dispositivo de medicalização é interior à biopolítica e age formando modos de ser e instaurando uma normalidade medicalizada, na qual a expressão do sofrimento (de qualquer origem e forma) não se torna objeto de reflexão e busca de construção de outras formas de ser, mas sim de um 'bloqueio químico' das emoções (IGNÁCIO; NARDI, 2007, p. 89).

Nesse contexto, ainda segundo os autores, o indiscriminado e crescente uso de Ritalina é uma expressão da biopolítica, enquanto governo da vida, como controle da população e como uma forma de disciplinarização dos corpos. Tal medicamento parece-nos funcionar como um “sossega-leão”, instaurando disciplina e obediência no cotidiano escolar. Assim, a aliança entre os sistemas de ensino e saúde favorecem que educadores e educandos retomem suas tarefas com humores quimicamente serenados.

Interpelações à psicologia

Sabe-se que, historicamente, a profissão de psicólogo surge ligada às demandas de um regime disciplinar de adequação e ajustamento de comportamentos. “Um profissional comprometido com a adaptação social, com a legitimação de formas instituídas, hegemônicas de ser na sociedade” (PRAÇA; NOVAES, 2004, p. 23). O psicólogo aplicava testes para selecionar “o funcionário certo para o lugar certo”, classificar

o escolar numa turma que lhe fosse adequada, para treinar o operário, programar a aprendizagem. É possível verificar que essas funções ainda são importantes na definição da identidade profissional do psicólogo, evidenciando que as vinculações da psicologia às demandas de um regime disciplinar ainda estão presentes, conforme consta na alínea d, parágrafo primeiro, do artigo 13 da Lei nº 4.119/1962, que regulamenta a profissão de psicólogo. A intervenção profissional, voltada para a conformidade e o ajustamento do homem ao meio, denota a grande ausência da dimensão social na concepção da psicologia sobre seu objeto de estudo. Neste sentido, Bock é contundente:

Diferenças individuais, perspectivas classificatórias, noções abstratas de ser humano e de mundo psicológico nas quais a noção de potencialidades estava dada de forma apriorística à vida, a própria noção de desenvolvimento, permitiram que as condições sociais que facilitam ou impedem o ‘desenvolvimento’ do sujeito ficassem camufladas por detrás de discursos abstratos e ideológicos. Na área da educação existe um exemplo bem evidente: falamos de fracasso escolar e de dificuldades de aprendizagem nos referindo sempre ao aluno. Como podemos acreditar que uma parte apenas de um processo (a criança) fracasse sozinha? O processo de ensino-aprendizagem fracassou, não o aluno. Não temos dúvida, hoje, de que a Psicologia contribuiu para ocultar as condições desiguais de vida no decorrer da História (BOCK, 1999, p. 325).

As instituições esperam comportamentos adequados à reprodução das relações sociais de produção, como é no caso da escola. Logo, cabe questionar qual é a demanda para o psicólogo nesse cenário nacional.

Se a saúde mental for considerada como um estado de bem estar de sujeitos singulares, conquistado nas suas relações

objetivas, quem demandaria a atuação do psicólogo na sociedade? Quem definiria o que é bem estar? E em que situações seriam possíveis ser sujeito em uma sociedade que mercantiliza até as emoções? (BRANCO, 1998, p. 29).

Concordamos com Dimenstein (2001) que “o modelo curativo e assistencialista, voltado para o setor de atendimentos privados foi se consolidando dentro da categoria dos psicólogos, tornando-se o paradigma hegemônico da profissão” (p. 59). É possível constatar que os profissionais da psicologia não têm buscado um afastamento da clínica tradicional, inspirada no modelo biomédico, e os cursos de formação pouco oferecem, em termos de questionamentos que estimulem uma leitura mais crítica da realidade social. Deste modo, o que se verifica é uma formação com foco na intervenção individual e iminentemente tecnicista, conforme nos esclarecem Carvalho *et al.* (1988):

[...] não há uma preocupação com o grupo, com a coletividade, mas com o indivíduo isoladamente e, até certo ponto, com o sofrimento de cada um. Essa tônica individualista, um tanto voltada para o patológico, seria a resultante do modelo clínico que permeia o curso e se torna hegemônico na prática profissional (CARVALHO *et al.*, 1988, p. 57).

Segundo Dimenstein (2001), historicamente a psicologia ignorou a realidade social e as necessidades e sofrimentos da população, levando profissionais a cometerem muitas distorções teóricas, a práticas descontextualizadas e etnocêntricas e a uma psicologização dos problemas sociais, na medida em que os psicólogos não são capacitados para perceberem as especificidades culturais dos sujeitos. Deste modo, a psicologia vem servindo de suporte científico das ideologias dominantes, das relações hierarquizadas de poder e para

a manipulação das maiorias pobres por uma minoria — cúmplice da já conhecida política de dominação dos mais fracos.

Considerações finais

Considera-se que o psicólogo pode ser um profissional importante no cotidiano escolar, especialmente quando se envolve no questionamento da instituição educativa e se afasta do modelo clínico tradicional e hegemônico, calcado na cura de patologias. Acredita-se que, no exercício profissional, os psicólogos devem apontar para a transformação social, para a mudança das condições de vida. Bock (1999) nos alerta que uma intervenção no nível individual é política e tem impactos na realidade social mais ampla. Neste sentido, é preciso acabar com a ideia de que o mundo psicológico é uma mônada, sem relação com o mundo social, e de que o sofrimento psíquico é descolado das condições objetivas de vida. Isso significa assumir as implicações ético-políticas de suas práticas, tal como nos convida Dimenstein:

Sujeitos dinamizadores, capazes de revolucionar o cotidiano na medida em que recusam o determinismo absoluto que aniquila os possíveis espaços de liberdade, de criação, de diversidade [...]. Trata-se, pois, de um profissional norteado por modelos de explicação ampliados acerca do complexo promoção-saúde-cuidado e formas de intervenção flexíveis que levam em conta as necessidades e prioridades de saúde da clientela, e que possui efetiva capacidade para lidar com uma realidade desafiadora e complexa, que não se encontra enclausurada nos modelos teóricos aprendidos na academia. Ou seja, um profissional não escravizado pela técnica, pelo saber totalizante dos experts, por rituais profissionais (DIMENSTEIN, 2001, p. 59).

À medida que a psicologia e os psicólogos ainda servem como agentes de adequação, normalização e controle social realiza-se uma ética perversa de assujeitamento daqueles que apresentam comportamentos desviantes. É imperativo desnaturalizar o processo de medicalização da educação e de individualização do sintoma escolar. Ao responder aos anseios de normalização e adaptação, o psicólogo se compromete com a reprodução das relações instituídas e funciona como legitimador da desumanização do homem, desrespeitando, assim, os princípios fundamentais de seu Código de Ética Profissional:

O psicólogo baseará seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Seu trabalho visará à promoção de saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural (CFP, 2005).

Diante das inúmeras crianças clientes do Metilfenidato, cabe ao psicólogo interrogar-se de forma crítica sobre seu fazer e se tem assumido uma postura ética de valorização e respeito à diversidade e alteridade. Também nos parece importante refletir se não estamos impedindo estes sujeitos de serem apenas crianças. Sobre o Menino de Ziraldo:

E, como todo mundo, o menino maluquinho cresceu. Cresceu e virou um cara legal! Aliás, virou o cara mais legal do mundo! Mas um cara legal, mesmo! E foi aí que todo mundo descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho ele tinha sido era um menino feliz! (ZIRALDO, 2014, p. 90-94).

Finalizamos com a fala de um médico pediatra que nos oferece uma leitura lúcida sobre a infância nos atribulados dias atuais: *as crianças da minha época subiam em árvores, brincavam na rua. Hoje as árvores tão cortando tudo, a rua foi tomada pela violência e pelas drogas; sobra dentro de casa, e lá a babá é a televisão, quando não a internet ou o vídeo-game. Na correria e na compração dos dias de hoje, estamos estragando a meninada!*⁴³

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 4, n. 2, p. 315-329, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2018.
- BRANCO, Maria Teresa Castelo. Que profissional queremos formar? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 28-35, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.
- CAMBRICOLI, Fabiana. Brasil registra aumento de 775% no consumo de Ritalina em dez anos. **O Estado de S. Paulo**. 11 ago. 2014. Disponível em: <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- CARVALHO, Anamélia Araújo *et al.* A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos apontados pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. p. 49-68. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/QuemPsicologoBrasileiro.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP n. 010, de 21 de julho de 2005**. Aprova o código de ética profissional do psicólogo. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP/SP). **II Seminário internacional discute crescimento da medicalização na sociedade**. 2011. Disponível em: http://www.crp5p.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=421. Acesso em: 26 mar. 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema. In: DELOU, Cristina Maria Carvalho *et al.*

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE, 2008.

DIMENSTEIN, Magda. O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2018.

FERNANDES, Ângela Cibiac. **Um estudo sobre o engendramento da indisciplina no cotidiano escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 28^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica.** 3^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. 551 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 256 p.

IGNACIO, Vivian Tatiana Galvão; NARDI, Henrique Caetano. A medicalização como estratégia biopolítica: um estudo sobre o consumo de psicofármacos no contexto de um pequeno município do Rio Grande do Sul. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 88-95, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2018.

ITABORAHY, Cláudia. **A ritalina no Brasil:** uma década de produção, divulgação e consumo. 2009. 131 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp104785.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2015, Salvador, **A educação medicalizada** – desver o mundo, perturbar os sentidos. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003. 240 p.

LONDRES, Luiz Roberto. **Sintomas de uma época:** quando o ser humano se torna um objeto. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2007. 256 p.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber:** a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981. 218 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

NOVAES, Adauto. **O homem-máquina:** a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 370 p.

NOVARTIS, Laboratório. **Bula Ritalina** – Cloridrato de Metilfenidato. Disponível em: <https://portal.novartis.com.br/UPLOAD/ImgConteudos/2678.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

ORTEGA, Francisco *et al.* A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface (Botucatu)**, v. 14, n. 34, p. 499-512, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2018.

PRAÇA, Kátia Botelho Diamico; NOVAES, Heliane Guimarães Vieites. A representação social do trabalho do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 32-47, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2014. 112 p.

Notas de fim

- 1 Este artigo constitui uma versão modificada do trabalho de conclusão de curso apresentado em 2011 ao curso de Psicologia do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa da Fundação Educacional de Divinópolis vinculado à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/2013/AndreAugustoSilva-TCC.pdf>.
- 2 Psicólogo graduado na UEMG – Unidade Divinópolis.
- 3 Psicóloga graduada na UEMG – Unidade Divinópolis.
- 4 Psicóloga, mestre em Psicologia pela FAFICH/UFMG, professora do curso de Psicologia da UEMG – Unidade Divinópolis.
- 5 A Ritalina tem como substância ativa o Metilfenidato, que atua como um fraco estimulante do sistema nervoso central, com efeitos mais evidentes sobre as atividades mentais do que nas ações motoras. Seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado, mas acredita-se que seu efeito estimulante é devido a uma inibição da recaptação de dopamina no estriado, sem disparar a liberação de dopamina. O mecanismo pelo qual ele exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central (Bula Ritalina – Laboratório Novartis).
- 6 Utiliza-se o nome comercial Ritalina para referir ao seu princípio ativo, o Metilfenidato, o que inclui seu similar, o Concerta. A Ritalina, por ser o nome mais conhecido do Metilfenidato, foi privilegiada neste trabalho para se referir ao uso do estimulante.
- 7 A característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. São subtipos: (I) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado; (II) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento e (III) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5).
- 8 A etiologia específica do TDAH é desconhecida e não há teste diagnóstico específico. O diagnóstico correto requer uma investigação médica, neuropsicológica, educacional e social (Bula Ritalina, Laboratório Novartis).
- 9 Lauro, 9 anos, aluno do 4º ano.
- 10 Vítor, 9 anos, aluno do 4º ano.
- 11 Termo também preferido aqui. A palavra aluno vem do latim “*alumnus, alumnié*” e significa “o que não tem luz, o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc.” (SARMENTO, 2004, p. 2-3).

- 12 Lara, 8 anos, aluna do 2º ano, já repetiu de série uma vez.
- 13 Sônia, 37 anos, 11 de docência, formada em Normal Superior, especialista em Psicopedagogia.
- 14 João, 10 anos, aluno do 4º ano, já repetiu de série uma vez.
- 15 Regina, 48 anos, 24 de docência, formada em Magistério e Pedagogia, especialista em Alfabetização e Letramento.
- 16 Regina, 48 anos, 24 de docência, formada em Magistério e Pedagogia, especialista em Alfabetização e Letramento.
- 17 Eloísa, 46 anos, 20 anos de experiência na área, 7 anos como Supervisora Pedagógica, formada em Magistério, Pedagogia, especialista em Educação Inclusiva.
- 18 Eloísa, 46 anos, 20 anos de experiência na área, 7 anos como Supervisora Pedagógica, formada em Magistério, Pedagogia, especialista em Educação Inclusiva.
- 19 Maria, 40 anos, formada em Magistério e Normal Superior, especialista em Supervisão e Orientação Educacional, a menos de um ano na Vice-direção, 20 anos na docência.
- 20 Lara, 8 anos, aluna do 2º ano, já repetiu de série uma vez.
- 21 Virgínia, 38 anos, 18 anos como Supervisora Pedagógica, 20 de experiência na área, formada em Pedagogia, especialista em Administração e Inspeção Escolar.
- 22 Consuelo, 58 anos, 21 na docência, formada em Magistério e Geografia, profª de Reforço.
- 23 Norma, 24 anos, formada em Pedagogia, um ano de docência.
- 24 Felipe, 10 anos, aluno do 5º ano.
- 25 Sônia, 37 anos, 11 de docência, formada em Normal Superior, especialista em Psicopedagogia.
- 26 Regina, 48 anos, 24 de docência, formada em Magistério e Pedagogia, especialista em Alfabetização e Letramento.
- 27 Gustavo, 27 anos, médico da Estratégia de Saúde da Família (ESF), um ano na Clínica Geral.
- 28 Virgínia, 38 anos, 18 anos como Supervisora Pedagógica, 20 de experiência na área, formada em Pedagogia, especialista em Administração e Inspeção Escolar.
- 29 Norma, 24 anos, formada em Pedagogia, há um ano na docência.
- 30 Carlos, 20 anos de Medicina, há 10 anos na Neurologia.
- 31 Eloísa, 46 anos, 20 anos de experiência na área, 7 anos como Supervisora Pedagógica, formada em Magistério, Pedagogia, especialista em Educação Inclusiva.
- 32 Norma, 24 anos, formada em Pedagogia, a um ano na docência.
- 33 Gilberto, 48 anos, 20 de Medicina, há 15 anos na Pediatria, exerce Clínica Geral na ESF.

- 34 Maria, 40 anos, formada em Magistério e Normal Superior, especialista em Supervisão e Orientação Educacional, a menos de um ano na Vice-Direção, 20 anos na docência.
- 35 Ana, 32 anos, formada em Magistério e Normal Superior, 13 anos de docência.
- 36 Ana, 32 anos, formada em Magistério e Normal Superior, 13 anos de docência.
- 37 Gustavo, 27 anos, médico da ESF, um ano na Clínica Geral.
- 38 Selma, 50 anos, 10 anos como Diretora, 27 de experiência na área, formada em Pedagogia e Letras, especialista em Supervisão Escolar.
- 39 Marcos, 35 anos, 8 anos de Medicina, há 3 anos na Neurologia.
- 40 Marcos, 35 anos, 8 anos de Medicina, há 3 anos na Neurologia.
- 41 Ana, 32 anos, formada em Magistério e Normal Superior, 13 anos de docência.
- 42 Virgínia, 38 anos, 18 anos como Supervisora Pedagógica, 20 de experiência na área, formada em Pedagogia, especialista em Administração e Inspeção Escolar.
- 43 Gilberto, 48 anos, 20 de Medicina, há 15 anos na Pediatria, exerce Clínica Geral na ESF.

Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG em julho de 2020.

O texto foi composto em Source Serif Pro, desenvolvida por Frank Grieshammer, Lato, por Łukasz Dziedzic e Lora, pela Cyreal.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: **eduemg.uemg.br**.

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais | EdUEMG

CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG

Flaviane de Magalhães Barros | PUC Minas

Fuad Kyrillos Neto | UFSJ

Helena Lopes da Silva | UFMG

Amanda Tolomelli Brescia | UEMG

José Márcio Pinto de Moura Barros | UEMG – PUC Minas

Ana Lúcia Almeida Gazzola | UFMG

Editor-chefe Thiago Torres Costa Pereira

Coordenação administrativa e editorial Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto

Universidade do Estado de Minas Gerais | UEMG

Reitora Lavínia Rosa Rodrigues

Vice-reitor Thiago Torres Costa Pereira

Chefe de Gabinete Raoni Bonato da Rocha

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças Fernando A. F. Sette P. Júnior

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação Magda Lúcia Chamon

Pró-reitora de Ensino Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitor de Extensão Moacyr Laterza Filho

E24 Educação e pesquisa [recurso eletrônico] : perspectivas (visões) múltiplas / Organização Márcio Pereira e Maria Antonieta Teixeira. – Dados eletrônicos. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2019. 195 p.

Modo de acesso: World Wide Web
<<http://eduemg.uemg.br/catalogo.php>>

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-5478-031-9

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3. Educadores. I. Pereira, Márcio. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. IV. Título.

CDU: 371.214.11

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099

EXPEDIENTE

Organização Márcio Pereira e Maria Antonieta Teixeira

Revisão Estúdio do texto, Isabella Moreira da Mata e Hugo Lima

Capa e ilustrações Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto

Projeto gráfico Ana Júlia de Souza Oliveira

Diagramação Larissa Cristina Marques (Laboratório de Design Gráfico/Escola de Design – UEMG sob orientação de Ricardo Portilho) e Thales Santos (Editora UEMG)

Direitos desta edição reservados à EdUEMG

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar,

Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | eduemg.uemg.br



perspectivas
(visões)
múltiplas
Educação
E PESQUISA

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS

