

Filosofia e Educação

Estudos **2**



Jean Lauand

(org.)

Chie Hirose

Daniel Munduruku

Florice Santos Lima

Jean Lauand

Mara Lúgia Ribeiro Avanzi

Roberto C. G. Castro

Thais Silva Mascarenhas

Tiago Rozante

Wanderlucy A. Alves Corrêa Czeszak

Filosofia e Educação

Estudos **2**

CEMOrO©
EDF-FEUSP


FACTASH EDITORA

São Paulo

— 2007 —

Copyright © by dos Autores, 2007
Nenhuma parte desta publicação pode ser armazenada,
fotocopiada, reproduzida, por meios mecânicos, eletrônicos ou outros
quaisquer, sem autorização prévia do autor.

Capa e Projeto Gráfico:
Tarlei E. de Oliveira

Impressão e Acabamento:
Ecograf

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Lauand, Jean
Filosofia e educação : Estudos 2. Jean Lauand (org.) : vários autores
São Paulo: Factash Editora, 2007.
95 p. 14 x 21 cm.

ISBN 85-89909-49-2

1. Filosofia 2. Educação 3. Filosofia da educação. I. Título

CDU 370.981

Factash Editora
Rua Costa, 35 – Consolação
01304-010 – São Paulo – São Paulo
Tel. (11) 3259-1915 – factash@terra.com.br
www.factasheditora.com.br

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Sumário

Prudentia, decisão e religiões JEAN LAUAND	7
Entre a cruz e a espada: A presença missionária em terra indígena e o Estado Laico DANIEL MUNDURUKU	19
Projeto: Sentindo, Pensando e Aprendendo – uma busca além do ler, escrever e fazer contas CHIE HIROSE, FLORICE SANTOS LIMA e MARA LÍGIA RIBEIRO AVANZI	29
A vida ética e o caminho à felicidade – uma nota sobre Aristóteles TIAGO ROZANTE	59
A Economia Solidária e a prudentia de Tomás de Aquino: algumas aproximações THAIS SILVA MASCARENHAS	65
A formação continuada e a distância do professor à luz de alguns conceitos de Tomás de Aquino WANDERLUCY A. ALVES CORRÊA CZESZAK	75
Negatividade em Tomás de Aquino: a influência do Pseudo-Dionísio Areopagita ROBERTO C. G. CASTRO1	87

Prudentia, decisão e religiões

(notas da conferência “S. Tomás de Aquino e a Identidade Católica” proferida em “O Bom Pastor”, seminário de Teologia da Arquidiocese de São Paulo, 2 de maio de 2007 – parte II)

JEAN LAUAND

Prof. Titular FEUSP

jeanlaua@usp.br

A *Prudentia* em Tomás de Aquino: atualidade de uma análise medieval

Outro tema importante: a prudência. A editora Martins Fontes publicou em 2005 uma tradução brasileira do *De Prudentia* de Tomás de Aquino, contido na *Suma Teológica*, correspondente às questões 47 a 56, da *secunda secundae*. Esse tratado apresenta grande interesse do ponto de vista da história das idéias: seu autor é “o último grande mestre de um cristianismo ainda não dividido” (Pieper), e o tema é nada menos do que a principal entre as quatro virtudes cardeais (prudência, justiça, fortaleza e temperança), que tanta importância tiveram no Ocidente medieval.

É difícil subestimar a importância da virtude da Prudência no pensamento de Tomás: não é que ela seja a primeira *inter pares*, mas é principal em uma ordem superior, é a mãe das virtudes, *genitrix virtutum* (In III Sent., d 33, q 2, a 5, c) e a guia das virtudes, *auriga virtutum* (In IV Sent., d 17, q 2, a 2, dco).

Por mais destacada, porém, que seja a importância histórica do *Tratado da Prudência* de Tomás, seu interesse transcende o âmbito da história das idéias e instala-se - superadas as naturais barreiras

de linguagem dos 750 anos que nos separam do Aquinate - no diálogo direto com o homem do nosso tempo, como rica contribuição para alguns de seus mais urgentes problemas existenciais.¹

Prudentia e Prudência

Para bem avaliar o significado e o alcance do *Tratado da Prudência* é necessário, antes de mais nada, atentar para o fato de que *prudência* é uma daquelas tantas palavras fundamentais que sofreram desastrosas transformações semânticas com o passar do tempo.

A proximidade entre a nossa língua e o latim de Tomás não nos deve enganar: ocorre, como dizíamos, um conhecido fenômeno de alteração do sentido das palavras que se manifesta muitas vezes quando lemos um autor de outra época. E não só alteração: como mostra C. S. Lewis,² dá-se freqüentemente, sobretudo no campo da ética, uma autêntica inversão de polaridade:³ aquela palavra que originalmente designava uma qualidade positiva, esvazia-se de seu sentido inicial ou passa até a designar uma qualidade negativa.

Foi o que aconteceu, entre outras, com as palavras “prudente” e “prudência”. Atingidas ao longo dos séculos pelo subjetivismo

1. É dessa perspectiva que assume – para além das exaustivas análises históricas e historiográficas – as idéias fundamentais de Tomás, no que têm de potencial de diálogo antropológico com o homem de hoje, que nos instalamos. Os condicionamentos de linguagem e contexto histórico – inegavelmente presentes – não impedem, a nosso ver, que haja um fundo comum e que – superadas as dificuldades de superfície – possamos dialogar (e aprender...) com os antigos sobre o homem, as virtudes e os vícios... Se isto não for, em alguma medida, possível, deveremos reduzir Platão, Tomás, Dante ou Shakespeare a meras peças de sítio arqueológico.

2. É o tema de fundo de seu clássico *Studies in Words*, Cambridge at the Univ. Press, 1960.

3. “*The remarkable tendency of adjectives which originally imputes great goodness, to become terms of disparagement*” op. cit., p. 173.

metafórico e pelo gosto do eufemismo;⁴ “prudência” já não designa hoje a grande virtude, mas sim a conhecida cautela (um tanto oportunista, ambígua e egoísta) ao tomar (ou ao não tomar...) decisões.

A virtude cardeal da *Prudentia*

Se hoje a palavra *prudência* tornou-se aquela egoísta cautela da indecisão “em cima do muro”; em Tomás, ao contrário, ela expressa exatamente o oposto da indecisão: é a arte de decidir-se corretamente, isto é, com base não em interesses oportunistas, não em sentimentos piegas, não em impulsos, não em temores, não em preconceitos etc., mas, unicamente, com base na *realidade*: em virtude do límpido conhecimento do ser. É este conhecimento do ser que é significado pela palavra *ratio* na definição de *prudentia*: *recta ratio agibilium*, “reta razão aplicada ao agir”, como repete, uma e outra vez, Tomás.

Prudência é ver a realidade e, com base nessa visão, tomar a decisão certa. Por isso, como repete Tomás, não há nenhuma virtude moral sem a prudência, e mais: “sem a prudência, as demais virtudes, quanto maiores fossem, mais dano causariam” (*In III Sent.* d 33, q 2, a 5, sc 3). Com as alterações semânticas, porém, tornou-se intraduzível, para o homem de nosso tempo, uma sentença de Tomás como: “a *prudentia* é necessariamente corajosa e justa”.⁵

Sem esse referencial, fundamentados em quê tomamos nossas decisões? Quando não há a *simplicitas*, a simplicidade que se volta para a realidade como único ponto decisivo na decisão, ela acaba sendo tomada, como dizíamos, com base em diversos outros fatores: por preconceitos, por interesses interesseiros, por impulso egoísta,

4. Ibidem, cap. I. Cfr. também COPLEY, J. *Shift of Meaning*, London, Oxford University Press, 1961.

5. *Nec prudentia vera est quae iusta et fortis non est.* I-II, 65, 1.

pela opinião coletiva, pelo “politicamente correto”, por inveja ou por qualquer outro vício...

Mas este ver a realidade é somente uma parte da prudência; a outra parte, ainda mais decisiva (literalmente) é transformar a realidade vista em decisão de ação, em comando: de nada adianta saber o que é bom, se não há a decisão de realizar este bem...

O nosso tempo, que se esqueceu até do verdadeiro significado da clássica *prudentia*, atenta contra ela de diversos modos: em sua dimensão cognoscitiva (a capacidade de ver o real, por exemplo, aumentando o ruído – exterior e interior – que nos impede de “ouvir” a realidade) e em sua dimensão prescritiva, no ato de comandar: o medo de enfrentar o peso da decisão, que tende a paralisar os imprudentes (pois, insistamos, a prudência toma corajosamente a decisão boa!).

É dessa dramática imprudência da indecisão que tratam alguns clássicos da literatura, de que voltaremos a falar mais adiante.

A grande tentação da imprudência (sempre no sentido clássico) é a de delegar a outras instâncias o peso da decisão que, para ser boa, depende só da visão da realidade. Há diversas formas dessa abdicação: do abuso de reuniões desnecessárias à delegação das decisões a terapeutas, comissões, analistas e gurus, passando por toda sorte de consultas esotéricas.

Uma das mais perigosas formas de renúncia a enfrentar a realidade (ou seja, a renúncia à *prudentia*) é trocar essa fina sensibilidade de discernir o que, naquela situação concreta, a realidade exige por critérios operacionais rígidos, como num “Manual de escoteiro moral” ou, no campo do direito, num estreito legalismo à margem da justiça. É também o caso do radicalismo adotado por certas propostas religiosas. Tal como o “Ministério do Vício e da Virtude” do regime Taliban, algumas comunidades cristãs – em vez de afirmar o direito (e o dever) do fiel de discernir o que é bom em cada situação pessoal concreta – simplificam grosseiramente: em caso de dúvida, é pecado e pronto!

O “Tratado da Prudência” de Tomás é o reconhecimento de que a direção da vida é competência da pessoa e o caráter dramático da prudência se manifesta claramente quando Tomás mostra que não há “receitas” de bem agir, não há critérios comportamentais operacionalizáveis, porque – e esta é outra constante no *Tratado* – a prudência versa sobre ações contingentes, situadas no “aqui e agora”.

E é que a prudência é virtude da inteligência, mas da inteligência do concreto: a prudência não é a inteligência que versa sobre teoremas ou princípios abstratos e genéricos, não!; ela olha para o “tabuleiro de xadrez” da situação “aqui e agora”, sobre a qual se dão nossas decisões concretas, e sabe discernir o “lance” certo, moralmente bom. E o critério para esse discernimento do bem é: a realidade! Saber discernir, no emaranhado de mil possibilidades que esta situação me apresenta (que devo dizer a este aluno?, compro ou não compro?, caso-me ou não?, devo responder a este *mail*? etc.), os bons meios concretos que me podem levar a um bom resultado, à plenitude da minha vida, minha realização enquanto homem. E para isto é necessário ver a realidade concretamente. De nada adiantam os bons princípios abstratos, sem a *prudentia* que os aplica – como diz Tomás – ao “outro pólo”: o da realidade (que significa “amar o próximo” nesta situação concreta?).

A condição humana é tal que – muitas vezes – não dispomos de regras operacionais concretas: sim, há um certo e um errado objetivos, um “*to be or not to be*” pendente de nossas decisões, mas não há regra operacional. Tal como para o bom lance no xadrez, há até critérios gerais objetivos... mas não operacionais concretos!

Nessa mesma linha, está a agudíssima página de Guimarães Rosa – todo um tratado de filosofia da educação moral nas palavras do jagunço Riobaldo:

“Sempre sei, realmente. Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pejei para achar, era uma só coisa – a inteira – cujo significado e vislumbrado dela eu vejo que sempre tive. A que era: que existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada uma

pessoa viver – e essa pauta cada um tem – mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber? Mas, esse norteado, tem. Tem que ter. Se não, a vida de todos ficava sendo sempre o confuso dessa doideira que é. E que: para cada dia, e cada hora, só uma ação possível da gente é que consegue ser a certa. Aquilo está no encoberto: mas, fora dessa conseqüência, tudo o que eu fizer, o que o senhor fizer, o que o beltrano fizer, o que todo-o-mundo fizer, ou deixar de fazer, fica sendo falso, e é o errado. Ah, porque aquela outra é a lei, escondida e vivível mas não achável, do verdadeiro viver: que para cada pessoa, sua continuação, já foi projetada, como o que se põe, em teatro, para cada representador – sua parte, que antes já foi inventada, num papel...”⁶

Por mais que nosso tempo insista em querer eliminar a verdade objetiva, no fundo sabemos que há certo e “errados” objetivos e que a decisão do agir é um problema de *ratio*, de *recta ratio*... Quando, diante de uma ação, perguntamos “por quê?”, estamos perguntando é pela **razão** (*reason, raison*...): “Por que razão você fez isto?”. E o mesmo ocorre quando, diante de uma ação, dizemos: “É, você tem razão...”, “está coberto de razão”, etc. E para uma ação que é um grave mal moral, dizemos: “Que absurdo!!!” (falta *razão*).

Isto não quer dizer que a pessoa tenha sempre uma justificativa racional pronta, consciente para cada ato. A prudência decide bem, mas com a espontaneidade da virtude. Aliás, segundo Tomás, a função da virtude (como a de todo hábito em geral) é precisamente a de permitir realizar o ato com facilidade, “espontaneamente”, com um certo “automatismo” que não tira a liberdade, antes pelo contrário... (quem objetaria a espontaneidade adquirida - após árduos esforços - dos hábitos para extrair acordes do piano, falar uma língua estrangeira ou andar de bicicleta?).

Seja como for, não deixa de ser inquietante que na linguagem cotidiana “razão” vá dando lugar a expressões de motivação a-

6. *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro, José Olympio, 5a. ed., p. 366.

racionais: “Não estou a fim...!”, “sei lá...”, etc. (por outro lado, nossa gíria também tem intuições geniais, como na expressão que resume toda a doutrina da *prudentia* – e seu enlace entre Ser-Verdade-Bem – em três palavras: “caí na real!”).

Por essa razão, para os antigos, a virtude da *Prudentia* era também designada por *discretio*, discernimento, uma virtude difícil porque requer (entre outras qualidades) experiência e memória, mas também objetividade da inteligência. Voltemos à pergunta inicial: baseados em quê tomamos nossas decisões? Quando não há a simplicidade que se volta para a realidade como único ponto decisivo na decisão, acabamos decidindo com base em diversos outros fatores: por preconceitos, etc. Nesse sentido, já a Bíblia (Eclo 37, 11) adverte que não se deve pedir conselho...: “...a uma mulher sobre sua rival; ao covarde sobre a guerra; ao invejoso sobre a gratidão; ao preguiçoso sobre o trabalho; etc.”

Trata-se, portanto, de uma “inteligência” moral, da insubornável fidelidade ao real, que aprende da experiência e, portanto, requer a memória como virtude associada: a memória fiel ao ser. Precisamente no artigo dedicado à virtude da *memoria*, Tomás observa que não pode o homem reger-se por verdades necessárias, mas somente pelo que acontece *in pluribus* (geralmente).

Note-se que esta é também a razão da insegurança em tantas decisões humanas: a *prudentia* traz consigo aquele enfrentamento do peso da incerteza, que tende a paralisar os imprudentes.⁷

Como já apontávamos, é dessa dramática imprudência da indecisão, que falam alguns clássicos da literatura: do “*to be or not to be...*” de *Hamlet* aos dilemas kafkianos (o remorso impõe-se a qualquer decisão), passando pelo “Grande Inquisidor” de Dostoiévski, que descreve “o homem esmagado sob essa carga terrível: a liberdade de escolher”⁸ e apresenta a massa que abdicou da prudência

7. Como indicávamos, curiosamente, a *prudentia*, virtude da decisão, converteu-se na atual “prudência” indecisa...

8. DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Os Irmãos Karamázovi* São Paulo, Ouro, s.d., p. 226.

e se deixa escravizar, preferindo “até mesmo a morte à liberdade de discernir entre o bem e o mal”.⁹ E, assim, os subjugados declaram de bom grado: “Reduzi-nos à servidão, contanto que nos alimenteis”.¹⁰

É interessante observar que, desde a tenra infância, o drama da decisão, nos era proposto sob diversas formas. Éramos advertidos de que a vida – *fortuna velut luna...* – era uma ciranda na qual “vamos todos cirandar”, e que junto com juras de amor eterno vinham anéis de vidro:

“o anel que tu me deste
era vidro e se quebrou
o amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou”.

E a inveja e a eterna insatisfação humana eram ludicamente desmascaradas: a galinha do vizinho é que bota ovo amarelinho (e ainda por cima: bota um, dois,..., dez!).

E aprendíamos que a prudência só vem com a experiência: “enganei um bobo, na casca do ovo...”.

E mais: na ingenuidade da infância, assumíamos nossa incapacidade de realizar as escolhas fundamentais (como a de ter que decidir quem é que ia se encarregar da triste missão de jogar no gol...) e as confiávamos claramente à cega sorte (“lá em cima do piano tem um copo de veneno...” ou “minha mãe mandou escolher este daqui...”, ou ainda o “bem-me-quer”, “uni, duni, tê” etc.).

Hoje, adultos, não adotamos mais esse critério (que, pelo menos, tinha a vantagem de sinceramente reconhecer a incapacidade de decidir). Nós pretendemos não necessitar de uma virtude (toda a profunda antropologia das virtudes cardeais nem sequer está mais em nosso campo de visão...), pois presumimos dispor de recursos técnicos ou científicos que permitam tornar dispensável o âmbito

9. Ibidem, p. 225.

10. Ibidem, p. 224.

moral, a virtude cardeal da prudência. Mas, não por acaso, “cardeal” vem da palavra latina *cardus*, gonzo, eixo em torno do qual se abre a porta (a porta da realização humana, do *to be*). Abdicar da *Prudentia*, a cardeal das cardeais, significa perder o eixo, o gonzo, tornar-se des-engonçado existencialmente! Abdicar da prudência é abdicar da realidade e confiarmos a um *Ersatz* – como ao Grande Inquisidor – as decisões fundamentais da existência...

Nota sobre a prudência e as religiões

Uma nota sobre a prudência. Mencionávamos há pouco os fundamentalismos religiosos. Para além de “leis secas”, rigidezes e literalidades, as religiões correm ainda outro risco de *imprudencia*: no afã de libertar-se do peso da responsabilidade de decidir, o crente transfere o problema para Deus (ou para o sobrenatural). Certamente, Deus pode inspirar-nos em nossas dificuldades de decisão e a Ele devemos humildemente recorrer para pedir luzes e discernimento. O problema, nisso como em tudo, são os abusos.

Certamente, todo aquele que crê está legitimado em pedir luzes a Deus para suas decisões (é o que, para a doutrina católica, é “conselho”, dom do Espírito Santo); o que não se pode é avaliar com a autoridade divina posições meramente temporais, como a de saber se a falta foi dentro ou fora da área... Em todo caso, a iluminação sobrenatural deve ser (caso queiramos fazer uso público dela) de tal ordem que torne visíveis para qualquer um a realidade de que se trata (penso que é isso o que se pede naquele verso do mais clássico hino ao Espírito Santo, o “*Veni Creator*”: *Mentes tuorum visita*, visita as mentes dos que são teus...). Outra atitude degeneraria em tirania, em teocracia.

Um exemplo nos ajudará a entender. O exemplo nos vem da própria Bíblia, do capítulo 13 do profeta Daniel. Dois anciãos, juízes (iníquos) de Israel, repelidos pela bela Susana em seus desejos adúlteros, vingam-se levantando contra ela o falso testemunho de

adultério: “Vimos um jovem assim, assim, adulterando com ela no jardim etc.”. Quando a multidão já está preparada para aplicar à casta Susana a pena de morte por apedrejamento, Deus inspira ao jovem Daniel (cujo nome, aliás, significa, juiz de Deus) a defesa da inocente. Mas Daniel não afirma em nenhum momento sua iluminação sobrenatural; o que ele faz é apresentar argumentos humanos, que todos podem comprovar, sobre a injustiça daquele processo: interroga em separado, diante do povo, os juízes iníquos: “Debaixo de que árvore ela estava adulterando?” e ante a disparidade de respostas, torna-se evidente que estavam mentindo e o povo aplica-lhes a pena de morte que tinham planejado para Susana...

É muito perigoso o uso indevido da religião em questões meramente temporais (naturalmente, questões éticas como a defesa da vida ou da justiça social não são questões meramente temporais e as religiões podem – e devem – trazer reflexão adequada para seu equacionamento na sociedade).

O Brasil inteiro chorou o desaparecimento de Chico Xavier, uma figura boníssima e um exemplo de humildade e de amor. Mas esse grande líder espírita protagonizou alguns episódios curiosos e que suscitam inquietante reflexão.

Num processo por homicídio, em 1985, um juiz de Campo Grande aceitou que a defesa apresentasse “cinco cartas psicografadas pelo médium Chico Xavier, nas quais a vítima dá a entender que a arma disparou acidentalmente. O júri o absolveu, mas a sentença foi anulada por recurso da promotoria, que quer condenação por homicídio doloso” (“Marido das cartas psicografadas volta a júri”, *O Estado de S. Paulo*, 6-4-90, p. 16).

Em outro júri de homicídio, um juiz de Gurupi-GO, em 1987, convocou Chico Xavier como testemunha (não como testemunha visual, mas mediúnica!), pelo fato de o médium ter recebido mensagem do além da pretensa vítima (“Testemunha do crime: o médium”, *O Estado de S. Paulo*, 25-3-87, p. 17). E o *Jornal Espírita* comentou essa notícia em matéria de primeira página: “Haverá de chegar um tempo em que os espíritos poderão vir do ‘lado de lá’ –

com o aval das autoridades – consertar tantas injustiças” (Ano XI, No. 143, Maio de 1987).

Outro tanto poderia ser questionado a propósito da prática de cirurgias por médiuns, o que, na prática, equivale a uma dispensa do diploma de médico. Etc.

Que os espíritos nos orientem sobre questões de foro íntimo ou, então, tal como no caso do profeta Daniel, nos apontem as razões – visíveis para todos – que possam nortear nossas decisões prudentes.

Normalpatas

Historicamente, o catolicismo tem percorrido, por vezes, um caminho de medo, de defensiva, de retranca. Suprimida a visão da participação, suprimida a *theologia negativa*, a *filosofia negativa* e com a supressão da virtude da *Prudentia*, o catolicismo torna-se irreconhecível: uma religião de proibições, de superstições, de autoritarismos, inquisições e cruzadas.

E aí surgem os normalpatas, com sua insaciável ânsia de ortodoxia. A normalpatia é assim descrita por L. F. Barros:

A normalpatia é a síndrome mais universalmente difundida nas sociedades modernas. Consistindo na plena convicção que a maioria dos indivíduos nutre a respeito de sua total e absoluta sanidade, esta síndrome não tem cura, posto que o conceito de cura só se aplica aos doentes. A hipotética cura do normalpata seria paradoxal: só se daria pela aquisição de uma disfunção de comportamento, pensamento ou emoções, o que o levaria a estar doente e não a estar curado. A normalpatia é a mãe de todas as ortodoxias, estas camisas de força em que o normalpata encontra uma segurança que, na verdade, não tem por conta de si mesmo. A única segurança efetiva que nutre a presunção do normalpata é estabelecida pelo contraste que julga existir entre sua suposta sanidade e a loucura que atribui aos outros.

<http://www.hottopos.com/mirand4/normalpata.htm>

Esse afã de ortodoxia leva a extremos incríveis: um site católico, feito por um sacerdote do Opus Dei e dirigido a sacerdotes, apresenta desde 2004, às vésperas da eleição de Bush e de eleições municipais aqui no Brasil, o “Guia do eleitor para os verdadeiros Católicos”, avisando que se trata dos cinco pontos decisivos para qualquer candidato em qualquer nível: aborto, “matrimônio” homossexual, eutanásia, pesquisas com células fetais e clonagem humana. Está lá no site *presbíteros*: <http://www.presbiteros.com.br/doutrinasocial/GUIA%20DO%20ELEITOR.htm>

Enquanto na primeira página (a p. 7) do Guia Eleições-2006 da CNBB http://www.cnbb.org.br/documento_geral/CartilhaEleicoes.pdf já se fala do sistema capitalista neoliberal, globalização financeira, absolutização do capital sem controle social, salários aviltados, desemprego, violência, crime organizado, exclusão social, reforma agrária etc. etc. etc. o *Portal Presbiteros* fica em seus 5 pontos.¹¹

11. Em <http://www.presbiteros.com.br/Artigos/GLOBALIZA%C7%C3O,%20RELIGI%D5ES%20E%20IGREJA.htm>, o mesmo Portal recolhe uma palestra – do Pe. Francisco Faus do Opus Dei – para seminaristas, na qual se impõe, como dever evangélico, o louvor de: “A Paixão de Cristo” de Mel Gibson. Na mesma época, D. Cláudio Hummes fazia sérias restrições a este mesmo filme: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=270ASP020I,29,2ad3>.

Entre a cruz e a espada: A presença missionária em terra indígena e o Estado Laico.

DANIEL MUNDURUKU

Doutorando FEUSP. Escritor. Diretor-Presidente do Inbrapi – Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual. Bolsista do CNPq.

“¿Qué ha significado la aceptación de la fe cristiana para los pueblos de América Latina y del Caribe? Para ellos ha significado conocer y acoger a Cristo, el Dios desconocido que sus antepasados, sin saberlo, buscaban en sus ricas tradiciones religiosas. Cristo era el Salvador que anhelaban silenciosamente (...). haber recibido el Espíritu Santo que ha venido a fecundar sus culturas, purificándolas y desarrollando los numerosos gérmenes y semillas que el Verbo encarnado había puesto en ellas (...) En efecto, El anuncio de Jesús y de su evangelio no supuso, en ningún momento, una alienación de las culturas precolombinas, ni fue una imposición de una cultura extraña”. (Discurso do papa Bento XVI na abertura da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe, em Aparecida no dia 13/05/2007)

Introduzindo a questão

É sabido desde há muito tempo que o trabalho missionário que os Jesuítas vieram desenvolver no Brasil quinhentista tinha um cunho político. Vieram para conseguir a aprovação dos regulamentos em tempo recorde e seus primeiros missionários aqui chegaram sem o mínimo de preparação pessoal e emocional para lidar com o Outro que aqui viriam encontrar. Para eles, os nativos eram apenas almas a serem somadas ao vasto império celeste. E mesmo que

se valessem de boas intenções, realizaram atrocidades contra os indígenas que habitavam esta terra e que, de certa forma, culminou numa crise de identidade que ainda hoje se é capaz de sentir na formação do *ethos* brasileiro.

O mais interessante que isso sempre foi reforçado por um aparato estatal – ou real –, que desenvolveu um olhar sobre os indígenas como seres a serem dominados “a ferro e fogo” para se cumprir a missão de colonizar esta terra para a “glória de Deus”. Esta misteriosa simbiose, entre Igreja e Poder secular, invadiu o tempo mesmo na época em que os jesuítas foram expulsos do Brasil e continua até os dias de hoje, quando se observa a ambigüidade do Estado que é reconhecidamente laico e que tem como função constitucional o cuidado com os povos originários e, ao mesmo tempo, permite a atuação missionária em território indígena num franco desrespeito à constituição e ao povo brasileiro.

É isso que iremos abordar nesse pequeno artigo.

1549.

Chega ao Brasil Manoel da Nóbrega. Veio em nome do Rei de Portugal. Pertence à congregação Companhia de Jesus, fundada recentemente por Inácio de Loyola, um homem oriundo das armas e que tinha recebido a missão de formar um exército para combater as heresias que grassavam pela Europa naqueles tempos, herdeiros das cruzadas contra os infiéis do oriente.

É verdade que Loyola nada sabia sobre as novas terras “descobertas” pelos portugueses e somente havia recebido notícias sobre os “homens nus” que aqui encontraram. Mas isso não o impediu de reforçar os seus seguidores a necessidade que teriam de fazer valer aqui as mesmas regras morais e espirituais que os norteavam no velho mundo. Era preciso transformar a nova terra em um verdadeiro paraíso terreal onde se pudesse fazer valer os valores da sociedade civilizada européia, modelo de vida e santidade para todos.

Foi assim que Nóbrega investiu-se do poder de realizar o projeto missionário dos Jesuítas no Brasil. Estava, é claro, a serviço

do poder real que lhes forneceria condições materiais para realizar a empreitada. Vinha, pois, conduzindo uma cruz que lhe daria poder religioso sobre os enviados portugueses, mas também sobre os povos originários que não teriam escolha a não ser aceitar a maravilhosa novidade do evangelho. Por outro lado vinha acompanhado do poder secular representado pelo governador geral Tomé de Souza, braço armado da coroa. Trazia, portanto, na outra mão a espada para lembrar aos cidadãos e aos selvagens quem realmente era dono daquela terra.

Os Jesuítas aqui chegaram sem nenhum preparo especial. Vinham cegos sem saber o que iriam de fato encontrar. Traziam consigo, no entanto, a convicção de que estariam contribuindo para a expansão do reino dos céus na terra não se importando se os nativos entenderiam ou não sua proposta de conversão. Não entenderam. E também os Jesuítas pouco se ocuparam em entender o pensamento nativo e passaram a impor valores e comportamentos estranhos a eles. Trouxeram a cruz, mas não a carregaram. Legaram aos indígenas o trabalho de transportá-la na vida e no inconsciente criando uma dependência que se faz notar ainda hoje nestas populações.¹ Para Gambini *“o começo do povo brasileiro é o começo do fim da alma ancestral da terra. É um instante de intersecção, em que algo principia e algo começa a ser extinto”* (Gambini, 2000. Pág.23).

Não é preciso relatar as trágicas conseqüências advindas por conta da atuação missionária da Igreja Católica. Muitos autores já o fizeram de maneira detalhada² e alguns indígenas³ também já expuseram seus sentimentos com relação a esta atuação missionária criando lindos depoimentos que demonstram a incompatibilidade entre as diferentes visões cosmológicas. De um lado estava a visão maniqueísta dos jesuítas, que supunha sempre que o Outro era a

1. Para se aprofundar nesta questão sugiro o texto de Roberto Gambini *Espelho Índios – a formação da alma brasileira*. Axis Mundi. SP, 2000.

2. Cf. Carneiro da Cunha, 1992; Whight, 2004; Montero, 2007; Fischmann, 2001; Novais, 1999; Prezia, 2001, entre outros.

3. Cf. Sampaio, 2003; Krenak, 2001; Yanomami, 1999.

encarnação do demônio. Do outro lado, estava a visão holística dos nativos que tinha como princípio a liberdade e a certeza da presença do sagrado em tudo.

Vale lembrar, no entanto, que as populações indígenas foram escravizadas primeiramente pelo poder temporal do rei, ainda que, em alguns casos à revelia dos missionários. Estes, no seu afã universalista, levaram às ultimas conseqüências o primado da ação eclesial atuando durante séculos na tentativa de converter os indígenas para a fé cristã. Nem por isso deixaram de ser coniventes com a atuação menos comprometida do Estado fechando os olhos para a destruição a que foram expostos os povos originários ao longo da história brasileira.

1757.

A separação só foi feita quando, em 1757, o ministro marquês de Pombal fez publicar um diretório que previa transformar os indígenas em mão-de-obra disponível. Nesse mesmo ano fez com que os Jesuítas fossem expulsos do Brasil e oficializou o português como língua principal obrigando todos os comerciantes a não mais falarem o tupi, até então a mais falada por todos.

Isso gerou claros protestos da Igreja contra aquela ação que jogava por terra a ação evangelizadora nos territórios indígenas. O fato mais relevante é que o Estado brasileiro passava a ter maior controle sobre os indígenas e isso provocava um novo olhar para a situação destas populações. É claro que isso não significou um “amansamento” no trato delas. Pelo contrário, era uma forma de escravizar, perseguir, matar, espoliar, dividir e dispor dos indígenas do jeito que o governo achasse melhor. Nesse sentido, a presença missionária servia como um álibi aos indígenas na preservação de suas culturas e tradições.

Durante o século XIX a usurpação das terras ocupadas pelos povos originários passou a ser também um motivo para o extermínio de vários grupos. Os Estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina foram os principais alvos da saga expansionista de

Dom João VI. Os mandatários não poupavam quem quer que fosse destruindo aldeias, massacrando povos inteiros. No sul do Brasil esses invasores eram chamados de bugreiros, espécie de bandeirantes caçadores de índios.

No final do século XIX, com a proclamação da República, uma visão positivista tomou conta do pensamento oficial. Havia um interesse na integração das populações indígenas para transformá-los em trabalhadores nacionais. Para isso ocorreu novamente a aproximação entre Governo e Igreja. Esta foi convocada através das congregações religiosas missionárias – como espíritanos, franciscanos e salesianos – para iniciar um trabalho junto aos indígenas, especialmente na região amazônica. Dessa época é surgiram os grandes centros missionários no médio Amazonas e no Alto Rio Negro. Ali foram ressuscitados os internatos e as colônias-missões.

Os salesianos foram os protagonistas de uma série de construções nas regiões acima citadas onde desenvolveram um árduo trabalho missionário que ainda hoje traz consigo antigas denúncias de maus tratos e escravidão. Também no Mato Grosso, a forte atuação salesiana foi alvo de denúncias orquestradas pelo próprio Marechal Candido Rondon quando por ali passou em 1912.⁴ Apesar de todas as denúncias o governo federal manteve a aliança com as missões por serem elas o único elo que tinham com os povos indígenas e poderiam ser úteis no processo civilizatório.

“Em 1910, para fazer frente à prática desestruturadora da catequese cristã, um grupo de positivistas republicanos liderados pelo marechal Cândido Mariano Rondon criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPITLN, ligado ao Ministério da Agricultura. Mesmo pretendendo ser uma alternativa ao trabalho missionário, com o tempo, a ação da entidade se tornou ambígua, no momento em que passou a considerar o indígena também como mão-de-obra laboriosa, em vista da substituição ao trabalho escravo” (PREZIA, 2001, p. 62).

4. Sobre o tema conferir Prezias, 2001 e Montero, 2006.

A história do SPI – como ficou conhecido na década de 1940 – não foi diferente das experiências anteriores e acabou se tornando um órgão acometido das mais diferentes denúncias que iam de maus tratos à venda de títulos de terra aos invasores dos territórios indígenas. É dessa mesma década a figura jurídica da tutela instituída pelo código civil que afirmava serem os indígenas relativamente incapazes de gerir suas próprias vidas e decidir seu destino aumentando a presença do Estado na vida e nas ações destes povos.

Somente em 1967 é que o SPI deu lugar à Fundação Nacional do Índio – Funai – cuja constituição nada mudou para as populações originárias. Esta instituição acabou se tornando um instrumento de implantação de políticas desenvolvimentistas de ocupação do território nacional, praticando a remoção, o confinamento, a cooptação das lideranças indígenas e a mistura entre diferentes povos.

1988.

Com a aprovação da nova constituição, os povos indígenas imaginaram que parte de seus problemas estariam resolvidos uma vez que o Estado Nacional tinha finalmente reconhecido a capacidade de auto-organização de suas sociedades. Com isso posto, estava-se a um passo da autonomia tão desejada nos séculos anteriores. Pela nova Carta Magna era reconhecido aos povos indígenas o direito ao usufruto exclusivo ao território onde tradicionalmente habitavam; à organização política; a auto-representação diante da sociedade; o direito a uma educação diferenciada e bilíngüe. Por força da lei caía também o regime tutelar dando amplas possibilidades organizacionais para as populações originárias. A Constituição garantia, inclusive, que até 1993 todas as terras indígenas seriam demarcadas mostrando que o Brasil via seus indígenas com dignidade merecida. Isso previa mudanças na atuação do Estado com relação a estes povos.

Tudo não passou de uma ilusão. Embora a lei seja muito favorável aos povos indígenas, houve e ainda há muito que ser regula-

mentado. E aqui entra, a meu ver, o ponto nevrálgico da questão que estamos comentando que é o fato de que a nova Constituição reafirma o caráter laico do Estado Brasileiro entendendo-se com isso que cabe a ele a assistência exclusiva e de caráter secular aos povos indígenas.

Missões em terras indígenas: um afronta ao caráter laico do Estado

Quando no século XVI os Jesuítas se constituíram numa espécie de salvadores de almas, de homens santos que trariam a paz e a salvação aos selvagens locais, não levaram em consideração a cosmologia dos Tupinambá. Este povo tinha uma teologia muito rica que não foi compreendida por eles. Ao contrário, trataram de desclassificá-la fazendo introduzir a catequese católica cujo alvo principal era as crianças no intuito de atingir os futuros líderes da comunidade.

O testemunho de Anchieta é sintomático:

“Temos conosco alguns filhos dos gentios. Eles apartam-se tanto dos costumes dos pais, que passando aqui perto de nós o pai dum e, visitando o filho, este muito longe esteve de mostrar qualquer amor filial e terno, de maneira que só por pouco tempo é que falou com o pai; deste modo põem muito acima do amor dos pais o amor que nos tem” (Prezia, 2001, p. 74).

Esta prática continuou ao longo do processo de conversão até nossos dias. Os internatos organizados em diferentes regiões do País tinham os mesmo propósitos e conseguiram os mesmos resultados: jovens sem identidade, sem sentido, sem caminho porque perderam o que os diferenciava do resto da população brasileira que é sua cultura e sua crença nos seres ancestrais.

Ora, isso acaba nos conduzindo para uma conclusão amarga, mas real: as missões fazem mal aos povos indígenas. Sempre o fizeram, como nos lembra Gambini (2001, p. 147):

“O processo ainda corre o continente de ponta a ponta, com essa massa de sobreviventes de si mesmos contemplando o vazio como pastores de sua alma perdida, herdeiros talvez nem eles mesmos saibam do quê. “Aculturados” nas franjas da urbanização, nos caminhões de bóias-frias, nos postos indígenas, nos botequins de estradas ou pontos turísticos, óculos de plástico e crucifixo no pescoço, sem eira nem beira, vendendo flechas enfeitadas com penas de galinha, tutelados, incapazes, apátridas na terra que era só sua”.

E o que pode nos parecer mais contraditório é justamente o fato de que a comprovação da destruição da alma indígena não é suficiente para que o Estado, responsável direto pela assistência aos indígenas, tome uma providência no sentido de fazer valer a lei máxima que garante ser anticonstitucional a continuidade da presença missionária – sob qualquer denominação – em terra indígena. A sentença é simples: se o Estado é laico e os indígenas estão sob o cuidado dele, então não tem sentido manter instituições que fazem proselitismo religioso. Isso causa interferência direta na cultura destes povos sendo, portanto, um crime que pode virar etnocídio cultural e perda imediata da identidade étnica.

Ora, se isso me parece uma verdade a ser considerada, a recente visita do papa Bento XVI – como a nos lembrar que foi no século XVI que as atrocidades contra os povos indígenas começaram – afirmou peremptoriamente que a empreitada missionária na América Latina *“não supôs, em nenhum momento, uma alienação das culturas pré-colombianas, nem foi uma imposição de uma cultura estranha”* (BENTO XVI, 2007), em franca desconsideração à história de sofrimentos dos povos originários.

Diz ainda o papa no mesmo discurso: *“(...) mas o que significou a aceitação da fé cristã para os povos da América Latina e do Caribe? Para eles significou conhecer e acolher Cristo, o Deus desconhecido que seus antepassados, sem o saber, buscavam em suas ricas tradições religiosas. Cristo era o salvador que ansiavam silenciosamente”*. Como se pode notar, este discurso, feito na

celebração de abertura da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe, na cidade de Aparecida, é um discurso de negações. É um discurso que afirma a sacralidade da Igreja e de sua mensagem, mas nega a violência cometida contra os povos originários e a riqueza de suas tradições ancestrais, capazes de lhes oferecer sentido e liberdade.

Não foi um discurso inteligente. O Brasil não pode ficar à mercê de uma doutrina que continua achando que sua *anima* é inferior ou deve ser submissa. Em última instância, o Estado brasileiro precisa ser laico, apenas isso.

Bibliografia

- ALBERT, Bruce e Ramos, Alcida (orgs.) *Pacificando o Branco: Cosmologias do contato no Norte Amazônico*. São Paulo: Unesp, 2000.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FISCHMANN, Roseli; Vidal, Lux; Doniste, Luiz (orgs.) *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.
- GAMBINI, Roberto. *O espelho Índio: a formação da alma brasileira*. Axis Mundi/Terceiro Nome, 2001.
- MONTERO, Paula (org.) *Deus na Aldeia*. São Paulo: Editora Globo, 2006.
- NOVAES, Adauto (org.) *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PREZIA, Benedito. *Outros 500. Construindo um nova história*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- WHIGHT, Robin (org.) *Transformado os Deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

Projeto: Sentindo, Pensando e Aprendendo – uma busca além do ler, escrever e fazer contas

CHIE HIROSE¹

FLORICE SANTOS LIMA²

MARA LÍGIA RIBEIRO AVANZI³

Este artigo tem por objetivo apresentar um projeto pedagógico que, através da iniciativa de três professoras, em cinco anos, ofereceu mudanças significativas de aprendizagem para todos os envolvidos no processo educacional – os alunos, a comunidade e a escola – deixando uma marca nas suas histórias. Trata também da conscientização do educador como um importante criador e autor de novas formas de ensino e aprendizagem: inserido numa das instituições que mais contribui para formação do indivíduo, atua na complexidade do cotidiano das nossas escolas públicas, por isso mesmo, no meio de contradições de interesses sociais, políticos e econômicos de uma sociedade.

Introdução

“Está chegando o aniversário da professora Florice!” Esta descoberta de uma das crianças foi suficiente para mobilizar sua turma. A classe, constituída de meninos e meninas de sete e oito anos, queria oferecer uma comemoração para a aniversariante. Como seria essa festa de aniversário? As crianças buscaram idéias, pensando na

1. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Psicodramatista.

2. Professora da Educação Infantil e professora aposentada do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

3. Professora do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

própria Florice: uma professora que gosta de conversar sobre o surgimento do Universo; que gosta de dançar; que gosta de ouvir música com a gente. Uns sugeriram idéias, outros complementaram as sugestões. Esperaram a data, radiantes. No dia, a aniversariante foi chamada para se juntar à classe. As cadeiras estavam afastadas. Criaram um espaço aberto na frente da sala. Pediram para Florice ficar no meio do espaço e as vinte e oito crianças a rodearam. Um anunciou: “Vamos fazer a dança do seu aniversário.” Outro ligou o som. Uma música instrumental soou no ambiente e fez iniciar os movimentos de várias pernas, vários braços e cabeças. Uma das crianças assumiu a liderança fazendo a voz narrativa da vivência que estava para começar. “No começo havia muita fumaça, as partículas de pó estavam espalhadas no espaço vazio, então a grande explosão, o Big-Bang...” As crianças circulavam em volta de Florice, todas juntas ao som da música, dançando em movimentos espontâneos. Depois do Big-Bang, a dança das crianças prosseguiu e veio o surgimento das estrelas e planetas e o nascimento da Terra em todo seu processo de formação das rochas e mares, o surgimento das plantas e dos animais (sem esquecer dos dinossauros que elas tanto adoram) e o surgimento dos seres humanos. Ao chegar nesta parte da história, as crianças encadearam a narrativa da dança para o surgimento de Florice. Cada momento pelo qual a professora passou: a gestação, seu primeiro choro, sua ida à escola, a adolescência, o primeiro namoro, sua escolha pelo magistério, sua chegada a esta escola e seu encontro com os alunos, até este instante, quando estava numa roda com eles. Nesta parte da vivência, a aniversariante já estava dançando junto com as crianças a dança da celebração da sua vida.

Foi um momento de lembrar a aniversariante e a todos os participantes, de como surgimos na Terra e que a nossa existência estava ligada a história do próprio Universo, desde antes da explosão do Big-Bang até o dia de hoje.” (São Paulo, março de 2006)

Para iniciarmos a apresentação do nosso trabalho, resolvemos compartilhar o acontecimento acima com o leitor, pois ele narra um momento de muita alegria das crianças e das professoras que parti-

cuparam deste projeto: "Sentindo, Pensando e Aprendendo". Especialmente nós, professoras, que ainda hoje, não conseguimos esquecer do espanto que tivemos ao presenciar aquela festa de aniversário das crianças: com a beleza do ato espontâneo e da criatividade. Nós o escolhemos porque ilustra um pouco a síntese de nosso projeto que se inspira em novos desafios da educação.

Nós somos três educadoras que atuamos nas escolas do município de São Paulo como alfabetizadoras. Acreditamos que é possível despertar em nós mesmas e nos outros o reencantamento pela vida, através do reconhecimento dos condicionamentos herdados, mas também da possibilidade de cocriação de novas formas de compartilhar o uso do poder nas relações humanas de ensino e aprendizagem, para ressignificar e promover valores universais dentro do espaço escolar.

Nossa perspectiva da educação desloca o homem de sua posição central no Universo como senhor absoluto da natureza para um ser que, como os demais seres, é parte da natureza. A nossa relação é de co-criadores, com o planeta e com a Vida. Uma pedagogia que busca a razão, a emoção, a intuição e a sensação de forma integrada (corpo, mente e sentimento), na qual harmoniza as diferenças produzindo a consciência de si, tão necessária para a convivência em sociedade. Buscamos a integração da totalidade humana através do vínculo consigo mesmo, com os outros e com a Totalidade.

Quem somos nós: os alunos, suas famílias e as professoras

A favela onde as nossas crianças moram, instalada nas proximidades do maior presídio de segurança máxima da América Latina, (recentemente desativado) foi construída sobre um antigo depósito de lixo, estava permanentemente exposta a riscos e eram freqüentes os casos de incêndios. Contudo, são nos cortiços onde se abriga o maior contingente da população de baixa renda nessa região.

Podemos dizer que no Brasil, a multiplicação e a dispersão de núcleos de favelas nos diversos municípios metropolitanos são as conseqüências da permanência de um déficit habitacional e a insuficiência da ação pública para atender à demanda das faixas de zero a três salários. As moradias precárias das nossas crianças são tratadas pela sociedade como um símbolo de degradação ambiental e urbana plantado no centro, o espaço mais emblemático da cidade. Os parentes dos presos e os recentes migrantes se constituíam em elementos de contraste para um bairro que hoje ostenta uma infraestrutura privilegiada na zona norte da cidade.

Numa região como esta, é comum as escolas reproduzirem os estigmas e as discriminações sofridas pelas crianças fora delas. A situação se agrava quando as crianças, que já não tiveram oportunidade de freqüentar uma escola Infantil, e muitas vezes, filhos de pais analfabetos, não dispõem de um ensino eficiente nos primeiros anos escolares, sentem-se sem valor e não enxergam por que continuar ali, terminando por se evadir da escola como fracassadas. A realidade que encontramos na escola, quando nós três nos conhecemos, há 7 anos, era tão difícil que nos mobilizou para procurar alternativas. Numa época que ainda não havia o projeto da rede municipal de apoio aos anos iniciais, enquanto este não se tornava a bandeira política de uma gestão, pedidos de apoio a uma proposta pedagógica voltada às crianças com dificuldades na alfabetização vinda de simples professoras, como nós, não tinham possibilidades de receber a atenção necessária dos órgãos municipais de educação, pelo menos no nosso caso. Bancando as despesas financeiras com nosso próprio salário, resolvemos criar um projeto para as classes dos primeiros anos (início de alfabetização). Nós apostamos na nossa capacidade educadora em diagnosticar os problemas e apontar, nós mesmas, as soluções através de reflexões conjuntas e de aquisição de novos conhecimentos.

Modelo de apoio pedagógico de caráter remediativo

“Educamos não para que as crianças e adolescentes consigam um bom emprego, mas para que tenham expandido ao máximo as suas possibilidades de prazer e de alegria.” (Rubem Alves)

Muitos professores(as) tendem a atribuir as dificuldades das crianças, como as nossas, a fatores externos e mitos, como o das “famílias desestruturadas”. Acreditamos fortemente que para os educadores que trabalham junto à comunidade em ambiente de risco social grande, o primeiro passo é superar a visão compensatória, que reduz as atividades à reposição de escolaridade não realizada no passado ou ao acréscimo de experiências na cultura da escrita.

Então o que propomos? Por que não um projeto de recuperação?

Na nossa visão, o problema não estava na quantidade do tempo oferecido a elas para a aprendizagem, mas na qualidade das intervenções que se fazia nas horas que a criança estava na sala de aula conosco.

Aumentar a qualidade das intervenções implicaria, primeiramente, na mudança profunda das nossas práticas pedagógicas.

Em vez de oferecer reforços escolares por meio de horários de recuperação, separados das condições de aula e do grupo-classe, como sendo a solução, como nos orientavam a política educacional da Secretaria de Educação na época, e assim novamente reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais de alfabetização vigentes, era preciso reconstruir a pedagogia que orientava nossas práticas sobre o processo de alfabetização das nossas crianças.

Para isso precisaríamos tornar flexíveis os currículos, os meios e as formas de atendimento dos educandos, integrando as dimensões de educação geral e letramento, inserindo as necessidades e os anseios dos pais e responsáveis, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais; recriar a organização escolar e desenvolver estratégias de avaliação das nossas intervenções

pedagógicas. Sentimos também a necessidade de incluir a estas propostas os outros estudos sobre aprendizagem que cada uma de nós estava estudando em particular: Sócio-interacionista, Biodanza e Psicodrama.

Por que as crianças não aprendem?

Por que as crianças não aprendem a ler e a escrever? No documento que orienta as ações pedagógicas da rede municipal de ensino há uma resposta para esta pergunta. Consta que quanto mais se oferece o acesso à cultura escrita aos educandos, mais possibilidades eles teriam para construir o conhecimento sobre a língua portuguesa. “Isto explica o fato de as crianças com menos acesso à cultura escrita serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita.”(SME, 2006, p.13)

Certamente os fatores externos como não ter frequentado uma escola infantil ou viver em condições precárias interferem nos resultados, apesar do esforço dos professores, porém esses fatores não explicam todas as dificuldades que os educadores e as crianças enfrentam no cotidiano escolar. Por que as crianças não aprendem a ler e escrever? Nós constatamos outras razões:

- A concepção fragmentada do ser humano (corpo, mente e sentimento)
- Diferença da linguagem cultural das crianças providas de família de outras regiões brasileiras com a linguagem cultural escolar de uma metrópole.
- Diferença da linguagem cultural das crianças providas de famílias que os pais não utilizam a escrita, mas possuem uma cultura rica na oralidade.
- Pouca participação dos pais e responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos filhos pela baixa escolaridade dos pais,

e principalmente por estar nas situações de trabalho de maior risco da sociedade, tanto pelo excesso de horas em serviço, quanto pelas jornadas pesadas e de plantões noturnos.

– Dificuldades emocionais como agressividade e baixa auto-estima presente nas relações dos educandos tanto em sala de aula, como nos intervalos.

– Poucos recursos financeiros nas escolas para ser utilizado nos projetos de alfabetização que surgem na própria unidade.

– Grande número de alunos por sala. Principalmente nos primeiros anos, sentimos que a cada aluno que aumenta a partir da 30ª criança, as tarefas do trabalho cotidiano aumentam equivalendo ao acréscimo de dois alunos: 32 alunos parecem 34.

– Carga horária alta de trabalho efetuado pelos professores. É freqüente atuações em duas escolas no mesmo dia, no total de quase 12 horas de trabalho.

O leitor deve ter percebido a diferença que aparece entre a forma como analisamos as intervenções pontuais necessárias para as nossas crianças e as propostas da Secretaria de Educação.

Nós vemos as práticas educativas atuais como decorrentes de uma engenharia do comportamento, praticada no interior das instituições com o objetivo de conseguir a integração social, pressupondo-a válida para a sociedade. Mas é preciso se dar conta de que os problemas não se encontram no nível da consciência que resiste aos processos de integração, mas na própria ordem social. Forçar a integração é perpetuar esses problemas.

Ainda acreditamos que o caminho está no percurso educativo diferenciado não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas para todas as crianças da rede municipal ao longo dos ciclos.

A prática pedagógica cotidiana de cada uma das três professoras foi conquistando espaços diante das fortes adversidades do sistema educacional, dos alunos e seus pais, ao longo de cinco anos. A partir dessa realidade hostil, imbuída do seu amor, fé, convicção

em seus trabalhos, e dialogando entre as três visões pedagógicas buscou-se uma Educação onde a vida é respeitada e preservada, construindo assim, uma relação mais humanizada, cooperativa, criando novas práticas pedagógicas nas relações do cotidiano escolar.

Nossos objetivos e procedimentos

Sabíamos que o nosso papel como educadoras era oferecer aos educandos desafios diários de aprendizagem do sistema de escrita como caminho – e não somente como meta – e de agir em harmonia com os princípios que nos motivam e que podem se tornar uma fonte essencial de inspiração e inovação para nossa prática pedagógica.

No entanto, se olharmos para a história da humanidade, perceberemos que a prática tão presente em todas as culturas, de geração a geração, que é o ato de educar e de aprender, está fundada numa lógica de dominação que cresce como modo cultural há anos consolidando, como demonstra o educador Paulo Freire (1996), as estruturas sociais vigentes que norteiam nossas relações de família, educação, distribuição de recursos, convivência com a natureza.

O desafio fundamental para nós três, educadoras, não era fazer as nossas crianças aprenderem ‘a ler e escrever e fazer contas’, mas o maior desafio mesmo era construir com elas novas experiências pedagógicas na busca de recriarmos juntos o espaço de aprendizagem da sala de aula, re-significando o ‘aprender’ e o ‘ensinar’ nas nossas vidas. Para isso, era necessário – a começar por nós, educadoras – assumirmos a nossa história, tanto a pessoal quanto a da humanidade marcadas pela lógica de dominação, e nos libertar dos condicionamentos e dos efeitos de experiências passadas de ensino-aprendizagem. Era necessário transformar padrões de pensamento pedagógico para que conduzíssemos a uma educação dialógica e democrática; criar relacionamentos interpessoais baseados em

respeito mútuo, compaixão e cooperação, resolver nossos conflitos com os outros pacientemente: uma pedagogia representada como uma ação para a mudança e a liberdade, tanto das educadoras quanto dos educandos.

Uma das formas de resistência ao desrespeito dos poderes públicos pela educação é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em simples resposta para os anseios do mercado econômico brasileiro e mundial em formar trabalhadores para este mundo globalizado. Não é para domesticar a nova geração que estamos na escola.

O diálogo com Paulo Freire através dos seus pensamentos nos iluminou, várias vezes, nesta nossa empreitada. Citaremos a seguir algumas de suas idéias porque desejamos que o leitor compreenda ainda melhor os desafios que assumimos com este projeto.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 1997, p. 26).

Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se “sabe com quem está falando” (FREIRE, 1997, p. 35).

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. (FREIRE, 1997, p. 28).

Como construir situações de aprendizagem que proporcionem a emergência de dinâmicas coletivas fundadas na inteligência amorosa a serviço da Vida?

Como elaborar um programa de educação pública, que alie teoria e prática, fundamentos e inovação, aspiração e realização, e nos habilite a promover transformações estruturais, primeiramente em nós educadoras; e que também os educandos passem por este processo de renovação interior e, conseqüentemente, as sociedades onde atuamos?

Gostaríamos de compartilhar as tentativas e a busca de respostas que nós vivemos através do nosso projeto.

Os três princípios que acreditamos como essenciais nortearam todas as nossas ações: valorização humana; espaço para ser ouvido como pessoa; e ser acolhido para a vida humana.

Três concepções encontraram espaços de atuação pedagógica conjunta nas nossas práticas diárias através das professoras e suas singularidades: uma Sócio-interacionista, uma na Biodanza e uma no Psicodrama.

A concepção sócio-interacionista – intervenções pontuais no processo de alfabetização (L. Vygotsky)

Observando como as crianças construíram o aniversário da sua professora percebemos a interação entre os alunos e que esta situação provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. O seu processo de elaboração foi uma atividade em grupo que proporcionou a expectativa de que a ajuda mútua, as discussões, os levantamentos de hipóteses, para Vygotsky, são momentos de grande aprendizado. Assim destacamos o grande significado que têm para a criança, os jogos simbólicos.

Vygotsky compreende o homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Ele diz que na ausência do outro, o homem não se constrói homem.

Com base em Piaget, Vygotsky e pesquisas de Emília Ferreiro, consideramos que a criança pensa e elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita porque ela se relaciona com o mundo onde vive. A criança se esforça por compreender para que serve e como se constitui este objeto, e aprende os usos e formas da linguagem usada para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português. Acreditamos que a aprendizagem acontece na interação entre alunos. A cooperação entre indivíduos na busca de soluções. Quando a criança busca explicitar o seu pensamento e compreender o do

outro, ela está, ao mesmo tempo, reestruturando e ampliando o próprio pensamento.

A partir de nossas experiências diárias nas relações com as crianças, surgiu a idéia de desenvolver novos agrupamentos das crianças tornando a organização escolar flexível com o objetivo de que, enquanto sujeitos, num processo constantemente móvel, os alunos pudessem, a partir dos instrumentos recebidos e condições adequadas de socialização, conduzir seu processo de aquisição da leitura e escrita e utilizá-lo nas diferentes áreas de estudo junto ao seu grupo classe-base.

Nós, professoras, fizemos novos agrupamentos considerando: a) a heterogeneidade quanto à hipótese silábica dos alunos dos primeiros anos do ciclo I; b) a grande dificuldade para algumas crianças em relação à aprendizagem e, em contrapartida, o conhecimento já adquirido de outras. Procuramos, desta forma, considerar a aprendizagem dos educandos e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989).

Os alunos foram agrupados em três grupos: um grupo com alunos nos níveis pré-silábico e silábico sem valor, outro grupo com alunos nos níveis silábico com valor e silábico-alfabético, e um terceiro grupo com alunos nos níveis silábico-alfabético, alfabético e ortográfico na sua hipótese de escrita. Através do agrupamento dos alunos por hipóteses silábicas e níveis de conhecimento da leitura escrita, os alunos com maior dificuldade formariam o grupo de menor número. Buscamos, através disso, duas possibilidades: a) focar o nosso olhar e a nossa prática de maneira mais profunda nos conflitos e nas necessidades de intervenção para cada hipótese; b) retornando à sua classe-base, a criança continuaria o processo vivido no primeiro momento, mas agora no seu grupo, junto aos seus colegas de referência.

Assim queríamos garantir aos alunos, mesmo em grande número, a possibilidade de serem atendidos em grupos de acordo com a hipótese de conhecimento que apresentavam (hipóteses silábicas) e de facilitar a ajuda mútua entre eles. As relações dos educandos

seriam de troca de informações (zona proximal) e no processo de aprendizagem haveria intervenções pedagógicas pontuais. A classe-base seria um espaço onde as crianças poderiam expressar as suas experiências diárias, relatos da vida cotidiana e ter autonomia como sujeitos das suas ações. Tudo isso a partir de uma base afetiva (vínculos afetivos), integrando os seus pensamentos, emoções e sentimentos, tendo a professora como uma facilitadora desse processo.

Atividades específicas foram realizadas nos grupos, três dias por semana durante 2 horas e 15 minutos (13:00h às 15:15h), de acordo com a hipótese que os alunos apresentavam. Às demais horas (15:30h às 17:00h) e nos outros dois dias da semana, os alunos permaneceram em seu grupo classe-base de origem com suas respectivas professoras. Iniciamos o projeto em fevereiro e durante o período em que este foi realizado, os alunos que apresentavam avanços foram remanejados para o grupo onde se encaixavam melhor, observando o critério de zona proximal. Essa movimentação das crianças entre os três grupos ocorreu dentro de uma dinâmica construída pelas educadoras, de forma tranquila, tanto para as crianças quanto para as professoras. Ela se baseou, principalmente, nas percepções e nas avaliações das próprias professoras sobre as suas intervenções no grupo e diante de cada necessidade individual. Portanto, as reflexões sobre as intervenções pontuais no projeto eram permanentes, através das reuniões semanais que as três professoras faziam após as aulas. Acreditamos que só teremos capacidade de fazer intervenções pontuais nas nossas práticas se tivermos um olhar reflexivo constante sobre nossas ações diárias.

Com a necessidade de se ter um instrumento eficaz de avaliação das nossas intervenções, criamos uma forma de visualizar o movimento que o grupo fazia na sua aprendizagem sobre o sistema da escrita. Através de um gráfico, instrumento fácil de elaboração e de análise no nosso dia a dia, podíamos perceber tanto o movimento individual quanto grupal e principalmente se as nossas ações pedagógicas estavam integradas ou não com os avanços das hipóteses das crianças.

Uma outra avaliação que fizemos em referência ao olhar docente, foi que assim como mudou o nosso olhar sobre os educandos, o olhar deles sobre nós também apresentou mudanças. Notamos que não era problema para eles trocarem de classe durante os dias de projeto. Eles se sentiam seguros, e não havia nenhum tipo de reclamação. Sentíamos que eles nos reconheciam a cada professora como sua em qualquer momento em que estivessem juntos. Ainda falando de avaliação, o que percebemos por parte das crianças, quando perguntamos o que eles mais haviam gostado do projeto, todos disseram que era fazer as lições. Concluimos que esse gosto pela lição está atrelado ao fato de darmos a cada criança atividades de acordo com as suas possibilidades e não as que causam frustração aos alunos. Como as atividades eram adequadas com os desafios coerentes às suas necessidades, eles conseguiam resolver naturalmente.

Observamos os avanços e os interesses que as crianças demonstravam pelas atividades propostas. Esta observação nos deu forças para que providenciássemos os recursos materiais que precisávamos, que eram os materiais pedagógicos de apoio, como por exemplo, as letras móveis, muito importantes num processo da aquisição da leitura da criança numa faixa de idade em que ela precisa do concreto. Buscamos jogos emprestados com colegas, ou com nossas próprias famílias, de crianças que haviam crescido e que já não usavam mais. As dificuldades, através do interesse e amor gerado na interação professoras-alunos, transformaram-se em possibilidades.

Nós nos esforçamos para não perder de vista um fato extremamente importante: a aprendizagem feita pelo educando sobre o sistema de escrita, até mesmo no momento que ele dá o salto da sua hipótese silábica para a hipótese alfabética, é o resultado de um conhecimento pessoal, mas ao mesmo tempo inter-pessoal e social, uma construção conjunta entre as educadoras e os educandos e o mundo que os rodeia.

Acreditamos que a construção de uma aprendizagem através de uma relação dialógica, ou seja, democrática, com a participação

de todos os sujeitos, resulta na aquisição de um conhecimento inédito e histórico, que enriquece os sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, enriquece a humanidade.

Esta constatação é uma resposta a uma pergunta levantada por nós mesmas quando elaboramos este projeto e que gostaríamos de apresentar ao leitor: Será que o conhecimento sobre o sistema de escrita construída por uma criança num ambiente que se privilegia o convívio dialógico e a conexão com a Vida é diferente do conhecimento sobre a escrita criado por uma outra criança num ambiente social mais autoritário?

Suponhamos que a hipótese de que as duas crianças teriam uma participação ativa no seu processo de conquista da escrita, pois teriam sido alfabetizadas por uma concepção sócio-construtivista, e que as duas crianças teriam atingido a hipótese alfabética ao mesmo tempo. Haverá alguma diferença na concepção que elas construíram sobre o sistema da escrita e linguagem de escrita?

O próprio Vygotsky nos ajuda a responder esta pergunta. O aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento.

“Vygotsky enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, porém o seu objetivo maior é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Trabalha com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Imitação, para ele, é uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros.” (CARRARA, 2004)⁴

4. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=549>

Histórias: momentos de prazer

É preciso educar os olhos, é preciso educar os ouvidos, prestar atenção nas coisas, no barulhinho do vento no ouvido, no silêncio...a gente não sabe mais ouvir o silêncio! (Rubem Alves)

O processo de leitura e escrita dos alunos é formado por diferentes experiências que cada um traz consigo. O professor, como facilitador desse processo, necessita estabelecer junto aos alunos a confiança, a valorização da auto-estima e das experiências individuais que cada um traz da comunidade onde está inserido.

A comunicação entre o professor e o aluno precisa ser alicerçada numa linguagem comum, pois deve fluir de maneira que todos os envolvidos entendam e que todos possam se colocar no grupo como seres que participam e constroem a sua aprendizagem e identidade. “É importante saber que a articulação entre nosso consciente e nosso inconsciente, que é aquilo que define a *autenticidade* da relação com nós mesmos, é a base diretora para uma comunicação adequada com a natureza e com o mundo; assim como a garantia de uma abertura autêntica para o *encontro* com os demais” (MENEGAZZO, 1995, p. 219).

A qualidade do relacionamento que se estabelece entre alunos e professor é fundamental para que haja êxito no processo de construção da aprendizagem. Ele precisa ser pautado no respeito mútuo pois desse relacionamento resultará a qualidade do envolvimento e afetividade entre todos. Os pais e a comunidade também devem fazer parte desse processo, pois a contribuição, a valorização e o apoio são fundamentais para que resultados positivos sejam alcançados no processo de aprendizagem.

As histórias infantis têm papel muito importante na construção da aprendizagem pois com suas leituras ocorre o momento mágico entre o professor e os alunos. No momento da leitura todo grupo entra na mesma sintonia e o interesse se torna comum a todos. Durante a leitura muitas vezes os alunos ouvem as histórias e fazem

relações com a vivência que trazem de suas experiências individuais. Boscolo nos explica que “para Vygotsky, antes existe a *relação* depois ‘eu’, primeiro o *gesto de acolhimento* depois o sentimento de segurança e confiança, antes a *palavra* depois o *pensamento*, primeiro a *mediação* e em seguida o *novo patamar de entendimento e ação*.” (BOSCOLO, 2006, p. 31, grifo nosso)

Com as histórias infantis, as crianças desenvolvem seus sentimentos e emoções e constroem meios de trabalhar com essas sensações. Nos grupos de alunos onde nós contamos as histórias, percebemos que, nesses momentos, todos ficam atentos e sentem prazer em ouvi-las. A hora da história faz parte da nossa rotina diária em sala de aula, pois com isso iniciamos a aula falando a mesma linguagem e assim a comunicação entre educadora e educandos se torna mais fácil de acontecer. Os laços de afetividade e de carinho são fortalecidos, pois sentimos que assim conseguimos entrar no universo infantil e ficar mais próximas às nossas crianças.

Muitas vezes após as leituras os alunos contam fatos que vivenciam no dia-a-dia e que estão relacionados com as histórias contadas. Nesses momentos nós, professoras, passamos a ser ouvintes de suas narrativas.

O processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem ensina e quem aprende, em que o(a) educador(a) é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e motive, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto (BOSCOLO, 2006, p. 31).

Acreditamos que toda criança tem o desejo natural de aprender. Cabe a nós, educadores, facilitar e encontrar meios prazerosos para que nela desperte o interesse, a alegria e o prazer na construção dessa aprendizagem. Utilizando as histórias infantis como fonte de interesse, a criança constrói de forma lúdica a aprendizagem que se tornará significativa para sua vida. O período que a criança passa

na escola precisa ser muito bem utilizado, ela precisa sentir prazer em estar na escola e necessita sentir que pode participar desse movimento que acontece, pois é parte dele.

Integração através do sistema Biodanza (R.Toro)

A celebração do aniversário da Florice ilustra o que a Educação Biocêntrica enfatiza. Ela é uma vivência integradora, na qual cada um percebe a si mesmo como ator da sua dança, da sua vida.

Biodanza é um sistema de integração humana, renovação orgânica, reeducação afetiva e desenvolvimento dos potenciais humanos. A metodologia consiste em introduzir vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo. Possui um modelo teórico-operatório científico, partindo de uma visão sistêmica, abordando o homem em sua totalidade e integrando o sentir, o pensar e o agir.

Foi criada na década de 60 pelo psicólogo e antropólogo, Rolando Toro, no Centro de Estudos de Antropologia Médica da Escola de Medicina, da Universidade do Chile. Rolando Toro embasou essa metodologia em várias ciências: Biologia, Etologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Ecologia e outras, além de Filosofia e das Artes.

O princípio teórico-filosófico fundamental da Biodanza é o Princípio Biocêntrico. Este princípio tem como referência central a VIDA e suas leis que garantem sua preservação e evolução.

O Princípio Biocêntrico propõe que todo Universo é um organismo vivo que está em permanente organização para gerar mais vida a própria vida. “Segundo o Princípio Biocêntrico o Universo existe porque existe a vida, e não o contrário”. (TORO, 2005, p. 51).

Rolando Toro buscou em Heráclito a inspiração para a fundamentação filosófica do Princípio Biocêntrico, pois Heráclito afirmou que uma só lei é a que dá a medida de todos os acontecimentos. Sendo assim, o pensamento Biocêntrico afina-se com o pensamento

de Heráclito, pois parte da intuição de um Universo vivo do qual se desprende uma ética humana baseada na “sacralidade da vida”, que é a referência central em toda as manifestações de vida.

Com a aceitação cada vez maior dos nossos trabalhos junto às crianças dos primeiros anos, a escola concedeu uma grande oportunidade de introduzirmos aulas de Biodanza no horário flexível da organização escolar da nossa unidade com a participação de crianças dos Ciclos I e II.⁵

As aulas de Biodanza estimularam as crianças a um encontro mais profundo e significativo consigo mesmas, com outras crianças e com o grupo, desenvolvendo os seus potenciais e trazendo:

- mais ímpeto vital, alegria e prazer
- maior expressão dos sentimentos, pensamentos e ações
- respeito, auto-estima e cooperação
- maior afetividade, integração consigo e com o outro
- maior relaxamento e descontração
- concentração e presença no aqui agora.

Desta forma pudemos observar que as aulas de Biodanza trouxeram uma contribuição e um avanço fundamental ao desenvolvimento da capacidade de elaboração da criança no processo de construção da leitura e escrita.

As aulas de Biodanza foram dadas durante três meses, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, e aos sábados durante um período de seis meses.

Os alunos foram colocados em três grupos, de diversas classes. Com relação aos alunos “indisciplinados” a facilitadora de Biodanza procurou incentiva-los a participar dos exercícios propostos, colocando-se ao lado deles, facilitando a integração deles com o grupo.

Estas aulas foram dadas pela facilitadora em Biodanza, Daurea Lusía Sena Bastos, formada pela Escola Paulista de Biodanza.

5. Ciclo I corresponde a 1º a 4º ano e Ciclo II a 5º a 8º ano de escolaridade.

Psicodrama Sócio-Educacional (J.L. Moreno)

O ato de criar, na medida que retorna o movimento da vida, evidencia a realidade a qual pertence, durante o próprio ato. Nesse momento, suplementa e transforma (CONTRO, 2004, pg.50).

Quando vimos com olhar psicodramático a vivência que narramos no início deste artigo, vemos aqui o encontro no sentido moreniano, enquanto "...percepção interna mútua dos indivíduos o sentimento que mantém unidos os grupos." (Moreno, 1997) O foco principal do Psicodrama aplicado no contexto escolar está na relação professor-aluno-grupo.

O psicodrama define drama como a extensão da vida e da ação, mais do que sua imitação, mas onde há imitação a ênfase não está no que imita, mas na oportunidade de recapitular problemas não-resolvidos dentro de um ambiente social mais livre, mais amplo e mais flexível (Moreno, 1997).

O Psicodrama foi criado em 1925 por Jacob Levy Moreno. O Psicodrama trabalha com a ação e sua teoria parte da idéia do homem em relação, constituindo seu eixo fundamental, a inter-relação. É uma abordagem na qual se integram uma visão da dinâmica de grupo interativa a uma filosofia da criatividade/espontaneidade, tendo como referencial teórico a Sociometria, que é a ciência das relações interpessoais. Atualmente, algumas de suas propostas se generalizaram e são utilizadas no amplo campo da sociedade: em empresas, em escolas, em áreas da saúde, devido a suas inúmeras possibilidades.

Maria Alicia Romaña, em suas obras (1987, 1992), dá diversos exemplos da utilização do Psicodrama na área educacional e aplicada, o que foi denominado de Psicodrama Pedagógico e hoje é conhecido como Psicodrama Sócio-Educacional. Para a autora, existe educação na medida em que existem ações adequadas,

criativas e autônomas, organizadas através da aquisição e aplicação de conhecimentos, mas também da interação com os outros e com o ambiente ou meio do qual faz parte o educando.

Afetividade, criatividade, integração, descontração, motivação, participação, conexão entre teoria e prática, são algumas possibilidades que o Psicodrama proporciona na nossa sala de aula.

Para Moreno, o ser humano não constrói o sentido de sua existência, mas sim constrói o seu existir. Não há a preocupação com a interpretação, mas sim com o fazer e o pensar sobre o que foi ou está sendo feito. No “como” do “aqui e agora”, mais do que no “porque” do passado. Repetindo a citação de Fonseca:

No cenário psicodramático, tudo é atual. O passado é presente. O futuro também o é. O cenário psicodramático é sempre a perspectiva de um mundo novo, de um momento novo não vivido na vida do passado. Não importa somente a revelação da vivência passada. Importa mais o presente. A vivência do momento atual é um convite a uma comunicação humana transformadora; é a tentativa de “desintelectualizar” o ser humano para um encontro mais verdadeiro, mais emocional, mais pessoal – o encontro (Fonseca, 1980 p.7).

Através dos jogos dramáticos criamos um espaço para o relato pessoal quanto às expectativas gerais ou específicas, e as atividades de relaxamento como recursos que possibilitam o início do processo de conhecimento e integração grupal.

O Psicodrama nos ajuda a ter uma concepção de grupo e do sentido da convivência coletiva entre os integrantes do grupo para que haja interações grupais, buscando uma relação de equilíbrio entre a razão e as outras dimensões do homem, tão em desvantagem na sociedade contemporânea.

Intervenções pontuais

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire).

Temos como base de sustentação do nosso projeto o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professoras, entre pais/responsáveis e professoras, e entre as próprias professoras.

Consideramos a sala de aula como espaço onde cada aluno pode expressar seus sentimentos e emoções sentindo-se parte de uma totalidade em seu cotidiano. E assim buscamos incluir no projeto momentos para que o aluno fosse atendido nesses aspectos.

Para que o grupo de crianças vivenciasse situações integradoras de pensamentos, emoções e sentimentos desenvolvemos práticas como:

- Aulas de Biodanza (com a facilitadora por três meses)
- Atividade de conexão com a natureza
- Apreciação de música clássica e expressão de desenhos através da música
- Vivificação floral (ikebana)
- Vivências e reflexões em grupo e sobre o grupo, promovendo conexão com a rede afetivo-emocional (Psicodrama Sócio-Educacional)
- Valorização do ato de brincar (uma criança se encontra por inteiro no brincar. Quando uma criança brinca, ela traz múltiplas dimensões em sua ação e isso implica que ela pode ir além do sentido e da significação. (VYGOSTKY, 1989)
- Trocas de trabalhos escritos pelos alunos dos vários anos (confecção de gibis pelo 1º ano e leitura pelos alunos do 2º ano)
- Valorização dos amigos e das amigas dentro da classe-base, do grupo-projeto, das crianças de outros anos ou adultos da escola.

- Valorização dos momentos de diálogo, atividade cooperativa de reflexão e observação compartilhada da experiência vivida.
- Reuniões de pais em oficinas de pequenos grupos com vivências e orientações de como estudar com as crianças.
- Constante troca de conhecimento entre as educadoras, busca de compreensão do projeto pelos colegas e funcionários e pela direção através de relatórios e exposições dos trabalhos e fotos dos educandos.

Como exemplo, citamos as brincadeiras com regras e as atividades de relaxamento da cabeça, ombros, cintura, pélvis, pernas e pés, assim como a captação da energia da natureza através das mãos. Logo após estas atividades, trocas de abraços entre as crianças, que foi um dos pontos de fortalecimento do vínculo afetivo e da identidade do grupo.

Reunião de Pais e Responsáveis

Também as reuniões de pais foram momentos nos quais o primordial era o acolhimento de cada ser que chegava para o encontro. A nossa reunião foi uma alternativa ao que a escola estava acostumada a realizar na nossa comunidade. A direção e os professores convocavam pais de alunos com problemas de disciplina e baixo rendimento escolar. Até então estes encontros eram marcados por constrangimentos, ausência de auto-estima, promessas de castigo ou confissões de impotência dos pais diante do comportamento dos filhos. As convocações se repetiam no decorrer do ano letivo sem sinais de melhoria dos alunos.

Nos nossos encontros, pais e responsáveis eram convidados através de comunicados nas classes e alguns eram convocados. Estes chegavam à escola “armados” para se defenderem, alterados emocionalmente e dizendo que estavam com pressa pois tinham que ir para o trabalho.

Realizamos alguns procedimentos como:

- Apresentação onde os pais e responsáveis expressavam o seu nome e o do filho (um momento de fortalecimento da identidade e vinculação afetiva entre pais e filhos).
- Acompanhamento pelos pais dos registros onde pudessem observar o avanço dos filhos na leitura e escrita do início do ano escolar até a data da reunião (evolução nas hipóteses silábicas)
- Análise e discussão com as professoras dos gráficos onde observavam todo o desenvolvimento do grupo classe podendo assim perceber o nível de evolução de seu filho, no grupo-classe.

Convidados a participar da reunião, aos poucos iam relaxando e se desarmando, o interesse pela reunião aumentava e eles permaneciam até o final numa confraternização. Os resultados positivos se refletiam na sala de aula; os alunos cujos pais haviam participado apresentavam melhorias significativas no comportamento e aproveitamento escolar.

As reuniões foram feitas bimestralmente com todo o grupo de pais de cada classe e quinzenalmente com grupos menores de pais, orientando como estudar com os filhos de acordo com o nível de conhecimento em leitura escrita (hipótese silábica) de cada criança. Muitos pais que trabalhavam nesses horários não compareciam. Resolvemos atendê-los individualmente após as aulas, mas dentro do nosso horário de trabalho. No decorrer do tempo, observamos que cada reunião era um espaço onde nós, educadoras, refletíamos e elaborávamos novas intervenções pedagógicas para os nossos educandos a partir das observações e informações dos pais.

Vários foram os momentos que nos fortaleceram para que continuássemos a insistir na presença dos pais nos nossos encontros. Um dos pais pediu a fala para o grupo e disse que aprendeu a olhar para o caderno da filha. Ele antes exigia só coisas certas nas atividades; de repente ele entendeu que a filha estava em processo de

desenvolvimento, e que seria importante o seu estímulo para que ela continuasse evoluindo sem medo de errar. Uma outra mãe – que tinha vários filhos na escola –, não sabia ler e escrever mas não faltava em nenhuma reunião, prestando atenção em todas as informações e explicações. O conhecimento que tínhamos sobre o sistema de escrita da língua foi compartilhado e reconstruído junto com esta mãe e outros pais que, sem ter uma formação escolar, dificilmente conseguiriam entrar em contato com os conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, quando pensamos no projeto não devemos pensar separadamente no procedimento metodológico dentro da sala de aula e fora dela. Esperamos que os compreendam como característica essencial deste nosso projeto os seus três fundamentos-base: a interação educadora-aluno/aluna, educadora-educadora e educadora-pais/ responsáveis.

O “sentir” não a serviço da “razão”

Gostaríamos de ressaltar um item para que o leitor não se engane sobre as nossas ações pedagógicas. Nós não optamos por valorizar o afeto nas relações entre professoras e alunos para conseguirmos um rendimento maior na aprendizagem das crianças. Não oferecemos aos educandos espaços para os seus sentimentos dentro das nossas aulas como estratégia pedagógica para um bom aprendizado. Não estamos, aqui, falando de metodologia de ensino, “como a criança aprende”. Não são técnicas para um melhor ensino. Não basta atividades relacionadas à afetividade ou o uso de sentimentos dos sujeitos articulados a atividades cognitivas para a elaboração de um conhecimento novo. Não estamos instrumentalizando a nossa emoção para uma boa memorização ou para uma interiorização de novos conhecimentos.

O enfoque que damos ao vínculo, ao corpo e aos sentimentos das crianças está baseado na forma como concebemos o ser

humano. Nós acreditamos que somos seres que sentimos, pensamos e agimos numa totalidade que integra o corpo, o coração e a mente. “O conhecimento deve ser feito pela totalidade do indivíduo, e não apenas pela razão. E é essa totalidade que modela as imagens às quais o mundo se adapta.” (MAY, 1975, p.136) Quando falamos de sentimento não significa apenas afeto. Significa a capacidade total do organismo humano para sentir o seu mundo, explica Rollo May.

A busca por novas habilidades pedagógicas nos encoraja a entrar em contato com uma visão mais humana para o mundo, onde nos reconhecemos como aprendizes de novos modos de ser e estar e de nos articular com os outros e com o mundo.

Considerações Finais

Com o passar dos anos, os colegas da equipe escolar acolheram a nossa iniciativa. Eles nos ajudaram quando havia necessidades de ajustes na organização escolar do dia a dia, apoiaram quando fazíamos alguma reivindicação para o setor administrativo, e principalmente insistiram em nos incentivar afetivamente, nos momentos de dificuldades e de pressões que passávamos dentro da instituição pública. As pessoas da escola não esqueciam de citar o projeto como um trabalho sério e de orgulho da sua unidade. Esta ampliação do projeto entre os nossos colegas foi gratificante para as professoras e os alunos e a comunidade.

No último ano da realização deste projeto, recebemos um grande impulso no nosso trabalho através de um coordenador pedagógico que veio a nossa escola para atuar por um ano. O coordenador que sempre acreditou na potencialidade dos professores, ao conhecer este projeto na escola estimulou todos os setores da escola a cooperar e facilitar as iniciativas surgidas nos nossos trabalhos com as crianças e seus pais. Percebemos a grande influência da organização do trabalho na criação de condições para a superação de determinadas dificuldades do contexto escolar.

Através do apoio de todos os envolvidos neste processo educacional, e com o suporte da coordenação da escola, no fim do ano de 2006, o nosso coordenador pedagógico constatou um dado numérico de 94% dos alunos que estavam na hipótese da escrita alfabética no rendimento escolar de leitura e escrita. Eram os dados referentes aos educandos de segundos anos cujo grupo acompanhamos ao longo de dois anos. Esse índice se tornou surpreendente para a realidade do nosso município, porque lembramos do contexto social que as nossas crianças vivem e das dificuldades de sucesso na alfabetização constatadas nas escolas municipais pela própria Secretaria de Educação de São Paulo apresentadas no documento que lançou neste mesmo ano.

a) grande parte dos alunos da rede não domina o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I; b) enquanto os alunos do Ciclo II têm dificuldades em ler e escrever. (...) Os professores também foram ouvidos e expuseram as dificuldades encontradas para promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos (SME, 2006).⁶

O resultado avaliação demonstra que quase todas as crianças conseguiram alcançar o resultado almejado pela Secretaria na aprendizagem do sistema da escrita e da linguagem escrita. Pode ser até um dado estatístico importante para o sistema de ensino registrar na sua avaliação anual, porém como já dissemos, o objetivo deste projeto não é fazer os nossos alunos “ler e escrever e fazer contas”.

Infelizmente, esta nossa postura pedagógica não é observada nos projetos apresentados pelas Secretarias de Educação, pois, para além da pedagogia, enfrenta barreiras ideológicas.

A preocupação sobre as crianças no início da escolaridade tem aumentado cada vez mais em nosso município, novos projetos pedagógicos estão sendo programados para 2007, “para alcançar

6. <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/>

a primeira meta – que é a de criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita em todos os alunos ao final do 1º ano do Ciclo I”. Assim, “a dificuldade que os alunos da rede municipal têm em ler e escrever será combatida com todo vigor.” (SME, 2006)⁷ Sabemos que ainda existem, no nosso meio, professores do Ciclo II dizendo: “Pedimos só que nos entreguem alunos que saibam ler e escrever textos, pois o resto, como conceitos e conteúdos de Ciências, nós daremos.”

Falando sobre as práticas desenvolvidas através de projetos, é preciso lembrar que num projeto, o tempo de apuração dos benefícios não se dá em curto prazo; esperamos que esses benefícios se mostrem vigorosos em médio e em longo prazo.

Uma pergunta sempre paira em nossas conversas: será que estes conhecimentos permanecerão como parte do cotidiano dos nossos educandos?

As palavras de Rollo May nos confortam.

“Acreditar completamente, e duvidar ao mesmo tempo, não é contraditório: pressupõe maior respeito pela verdade e a certeza de que ela ultrapassa tudo o que pode ser dito ou feito num determinado momento (...) A verdade, portanto, é o processo eterno.” (MAY, 1975, p. 19)

Gostaríamos de compartilhar uma outra pergunta com o leitor. Será que basta observar as transformações ocorridas nas vidas de cada participante, deste projeto, autores da construção: as crianças, seus pais, nós educadores, colegas da escola, para sabermos se atingimos os objetivos deste trabalho? Esperamos que tenham chegado ao leitor a nossa determinação de não transformar as nossas ações pedagógicas, por exemplo, numa “proposta pedagógica de alfabetização para crianças carentes brasileiras com fracassos na aprendizagem escolar”. O que buscamos através deste projeto é recriar, com a ajuda das crianças e da comunidade, as estruturas

7. <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/>

de poder presentes na nossa cultura de ensino e aprendizagem nos apoiando nas novas concepções sobre o ser humano.

Paulo Freire nos revela: “Não podemos esquecer que a liberdade dos oprimidos é a libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação –ninguém se liberta sozinho- também não é libertação de uns feita por outros”(FREIRE,1996, p. 53).

Considerando que os professores são os autores de sua própria prática, para a qual contribuem muitos conhecimentos de diversas naturezas e que, devem ter garantidos, de modo permanente, os espaços destinados à reflexão e à aquisição de novos conhecimentos, essa seria a principal estratégia para contribuir com a melhoria de qualidade de ensino, já que as professoras consideram a educação como um dos instrumentos privilegiados de transformação social.

As autoras do projeto mostram que a busca persistente de uma maneira original de ensinar, privilegiando o desenvolvimento da espontaneidade, gera condições favoráveis para que as crianças alcem vôos cada vez mais altos na criação de um futuro mais justo e criativo em sua vida na sociedade.

Encerramos com as palavras de Rubem Alves que nos ajuda a expressar o que tentamos descrever ao longo deste artigo e que ilustra a insistente busca do nosso projeto:

Que a aprendizagem seja uma extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e de conviver com a natureza, mas em sua capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e da fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada... afinal de contas, não é para isto que vivemos o puro prazer de estar vivos? (ALVES, 1984, p. 105-6).

Bibliografia

- ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1984
- _____. In: *Revista Contra Regra: educação+arte+etcétera*. São Paulo: Ano 1, nº 5, agosto de 2003, 13-19.
- BOSCOLO Célia Maria. *A Prática educativa nas creches in 17º Congresso de Simpeem-Sinopses 2006*. 68p.
- CARRARA, João Alfredo. *Psicologia e Desenvolvimento: Uma Abordagem Sócio-interacionista no Contexto Escolar 2004*. (<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=549>)
- CONTRO, Luiz. *Nos jardins do Psicodrama: entre o individual e o coletivo contemporâneo*. 1ªed. Campinas: Ed. Alínea, 2004, 170p.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*. 23ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, (1970)1996.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, (1996) 2005, 146 p.
- GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto & ALMEIDA, Wilson Castello de. *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Agora, 1988, 110 p.
- HIROSE, Chie. *O Tablado do Moreno: Espaço de Aprendizagem para o Papel de Educador (trabalho de conclusão para formação psicodramatista)*. São Paulo: GETEP-FEBRAP, 2004. 42p.
- MAY, Rollo. *A Coragem de criar*. 14ª impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1975) 143 p.
- MENEGAZZO, Carlos M. (outros). *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora, 1995, 232p.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. São Paulo: Ed. Vozes 138 p.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SP. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação Fundamental: orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I (v.1)*. São Paulo: SME/DOT, 2006. 80p.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SP. *Projeto Ler e Escrever – Prioridade na escola Municipal. Orientações Gerais. (site da*

- prefeitura, dez 2006*) (<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/>)
- TORO, Rolando. *Biodanza*. 2ªed. São Paulo: Olavobras, 2005, 160p.
- VYGOTSKY, Levi Semyonovich. *A Formação Social da Mente*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. *As Representações Sociais do Receptor Infantil de Duas Escolas da Cidade de São Paulo, a partir de Comerciais de T.V.* 2005. 578 f. Tese de Doutorado da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

A vida ética e o caminho à felicidade – uma nota sobre Aristóteles

TIAGO ROZANTE

Mestrando Feusp

*“A felicidade não é recompensa da virtude,
mas a própria virtude.”*

Spinoza

Em épocas como a nossa, na qual a humanidade depara-se com inúmeros dilemas de relacionamento entre os povos e as culturas, torna-se fundamental o diálogo com Aristóteles e evocar sua concepção sobre como uma vida ética pode indicar ao ser humano o caminho da felicidade.

Na discussão sobre ética e moral – e aí Aristóteles, notoriamente, tornou-se referência –, veremos quais eram suas concepções sobre atitudes e normas aplicáveis ao cotidiano, para se atingir assim, uma vida digna a justa em sociedade.

Em uma de suas obras mais famosas, *Ética a Nicômaco* – uma retomada melhor desenvolvida de um de seus escritos anteriores, *Ética a Eudemo* – Aristóteles nos remete para uma discussão sobre ética (virtude moral), e qual seria o modo de se alcançar, ou chegar o mais próximo possível, de uma vida verdadeiramente ética e virtuosa.

Em sua análise sobre como alcançar tal objetivo, Aristóteles começa relatando que: “[...] *toda ação e toda escolha, tem em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem.*”¹

1. ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: Coleção “Os Pensadores” – Aristóteles (volume II). São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 9.

Deste modo, cabe agora uma análise sobre qual seria o “bem” a ser alcançado, pois existem muitos bens possíveis. Porém, depois de analisar que muitas coisas são desejáveis ao homem, nada seria mais desejável, indiferente de sua riqueza ou nível cultural, que a felicidade,² sendo esta vista como fim em si, como absoluta,³ a causa verdadeira da existência humana.

É neste ponto que Aristóteles diferencia o que ele chama de “bem útil”, ato que é bom, mas que visa alcançar outro objetivo com o seu realizar (ato apenas como meio); do “bem em si” ou “bem absoluto”, ato desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa (ato como fim).

Neste momento, se estabelece para a ética aristotélica importante ponto de apoio, pois o bem só pode ser atingido pelo ato (*energeia*), e nunca apenas pelo estado de ânimo, pela potência (*dynamis*), o poder vir a ser; tornando deste modo, o agir, a “ação” fundamental para a busca do bem absoluto.

A idéia de que o ato é essencial para a busca do bem pode melhor ser exemplificada pelo próprio texto, onde: “[...] *pode existir o estado de ânimo sem produzir nenhum bom resultado, como no homem que dorme ou permanece inativo; mas a atividade virtuosa, não: essa deve necessariamente agir, e agir bem.*”⁴ Tal trecho explicita bem o ponto em questão, pois não seria um homem virtuoso somente por possuir potencial para tal, mas sim, transformando tal potência por meio do ato, se alcançado a virtude somente por intermédio da ação.

2. Deve-se levar em conta neste ponto um conceito específico de Aristóteles, o qual demonstra que, apesar da idéia de felicidade como fim maior ser a mesma para o homem sábio como para o vulgo; o vulgo tem uma concepção diferente, e com certeza mais simplória, sobre a felicidade, bem distinta daquela que seria concebida pelos sábios.

3. Vale aqui uma ressalva sobre a visão aristotélica em relação ao termo “absoluta”, pois esta seria o que não tem mais possibilidade de mudar, o que não tem mais potência, seria o ato em si, em forma pura, o fim, o que se denomina comumente de “imobilidade da causa primeira”.

4. 26. *Ibid.*, p. 17.

Surge então uma nova indagação, pois se a ação torna-se imprescindível, qual seria a melhor ação a ser realizada para se conseguir o fim desejado como absoluto?

Aqui, então, Aristóteles apresenta como solução para tal questão, a idéia de agir sempre com “virtude”, virtude esta que para ser compreendida, obriga-nos a remetermos um olhar mais atento à sua origem, o “hábito”.

Na concepção aristotélica, hábito seria aquilo que é originado por sua vez pela “prática”, sendo esta a verdadeira responsável por estabelecer os costumes (*ethos* do grego, ou *mores* do latim).

Devido então à prática cotidiana, seriam estabelecidos os hábitos de cada indivíduo, sendo que estes hábitos poderiam ser classificados como justos ou injustos, onde os primeiros levariam o homem ao caminho das “virtudes”, e os segundos às perigosas sendas dos “vícios”.

Tomo aqui a liberdade de separar vícios e virtudes, para deste modo tentar relatar, de forma mais clara, a concepção aristotélica sobre ambos, e quais os aspectos que deles derivam.

Começemos por examinar os vícios, que são hábitos maus. Por se tratar de vício, este deve sempre ser alvo de censura, não gerando deste modo, incentivo algum para a reprodução de tais hábitos na sociedade. Devemos também entender que, a ação que deriva do vício, ou tem as suas bases sobre o excesso, ou sobre a deficiência, não existindo nenhum ponto mediano entre ambos os extremos em questão, o que transforma esta ação em uma má ação.

A má ação tem essa disposição porque não possui uma mediania (meio-termo entre o excesso e a deficiência); ou porque, por si só, de qualquer modo que for praticada é má, ou seja, não permite o surgimento de uma mediania, nem tão pouco, gradação.

Nos escritos aristotélicos, existem diversos exemplos de excessos e faltas que transformam a ação em má ação, como ao relatar que o homem excessivamente calmo é chamado de pacato e sua deficiência a pacatez, enquanto o homem que é pouco calmo é chamado de irascível e seu vício a irascibilidade.

Também há exemplos de atos que não permitem uma mediania, como no seguinte trecho: “[...] *Nem toda a ação e paixão admite um meio-termo, pois algumas têm nomes que já de si mesmo implicam maldade, como o despeito, o despudor, a inveja, e, no campo das ações, o adultério, o furto, o assassínio.*”,⁵ e que são maus por si mesmos, não dependendo de seu excesso ou deficiência.⁶

Retornemos agora para a análise das virtudes, as quais são originadas somente por hábitos justos. Por se tratar de virtude, este deve ser alvo do mais digno louvor, gerando deste modo, o maior incentivo possível para a dissipação de tais hábitos dentro da sociedade, enraizando-os culturalmente.

A virtude humana, que pode também ser nomeada por virtude moral, é o hábito bom, que faz a mediação entre a potência e a ação (ato), por meio do justo-meio, objetiva o bem em si como fim máximo.

Porém, a virtude, que alguns denominam como disposição de caráter, para ser possuída, depende de três condições básicas, sendo estas: conhecer o ato a ser praticado; realizar o ato por si mesmo (como fim); e agir com caráter firme e imutável. O indivíduo virtuoso deve possuir todas as três, pois em qualquer outra hipótese, já não seria portador de tal condição.

Devemos ainda entender que, a ação que é proveniente das virtudes, está embasada na mediania, o que Aristóteles nomeou por “justo-meio”, e que transforma qualquer ação, em uma boa ação. A boa ação tem essa disposição porque busca sempre um meio-termo (ato com discernimento), e porque tenta evitar os excessos e as deficiências em tudo.

5. Ibid., p. 33.

6. Vale aqui outra ressalva, o de como para a ética aristotélica, o caminho para se alcançar o “bem em si”, é muito mais difícil e tortuoso que os atalhos que levam para os atos “maus em si”, e pode ser claramente entendido por uma citação feita por Aristóteles, o qual usa um trecho das Elégias que diz: “*Pois os homens são bons de um modo só, e maus de muitos modos.*”.

Porém, o justo-meio não seria algo facilmente alcançado, pois em várias hipóteses apresentadas por Aristóteles, os extremos “se empurram”, gerando “falsos” justos-meios. Isso pode ser claramente demonstrado pelo seguinte trecho: “[...] *o bravo parece temerário em relação ao covarde, e covarde em relação ao temerário [...]*”.⁷

Deste modo, fica transparente a enorme dificuldade de atingir tal meio-termo entre as ações, pois não seriam as ações extremas fixas, mas sim variáveis de acordo com a concepção referencial adotada, gerando assim um problema, pois uma ação poderia tornar uma outra excessiva ou deficiente se fossem confrontadas.

Novamente torna-se explícita a dificuldade em encontrar-se um justo-meio entre os atos, porém o homem que possui as condições básicas para ser virtuoso, teria maior facilidade em alcançar uma mediania entre as suas ações, do que outros homens não possuidores dessas mesmas condições.

Neste momento desvela-se placidamente a elevada importância da ação, pois sem ela, ou seja, na completa inação, não seria possível obter-se nada no mundo. O agir é fundamental, pois é ele o responsável por transformar as coisas, fazer acontecer, dar valor às virtudes, e deixar sobre o indivíduo a conseqüência de cada ato, transformando assim a ética aristotélica em uma ética conseqüencialista.

Porém, não podemos esquecer que essa mesma ética deve ser vista também como finalista, uma ética que busca o bem em si (no caso, a felicidade) como fim, utilizando para isso, os hábitos, ou seja, as práticas diárias.

Entretanto, não podemos esquecer que, para Aristóteles, cada sociedade e cada situação é impar no seu cotidiano, o que influencia particularmente a construção de uma concepção mais precisa sobre o que seria a ética, não imaginando a mesma como “universal”.

Cabe ainda relatar um ponto que era de maior importância para a ética aristotélica, o fato de que a vida política, somada aos bons

7. Ibid., p. 36.

hábitos, seria o grande meio para se atingir o maior fim, o “bem em si” (felicidade), pois seria por meio do corpo das leis (constituição) que os indivíduos seriam inculcados aos bons ou maus hábitos, deixando transparecer, deste modo, a constituição como boa ou ruim, pois, os bons cidadãos, seriam impulsionados por conjuntos de leis coesas e éticas.

Fica então explicitado que, em caso de má constituição, os cidadãos não iriam facilmente desenvolver bons hábitos, já que as leis não os direcionariam para tal caminho, o que tornaria mais dificultosa a busca da felicidade; porém, em caso de boa constituição, a vida política seria essencial para desenvolver os bons hábitos, pois como visto no trecho: “[...] *o objetivo da vida política é o melhor dos fins, e essa ciência dedica o melhor de seus esforços a fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações.*”,⁸ a vida política seria a grande responsável por impulsionar os homens para o alcance da felicidade.

Então, se, para Aristóteles, a felicidade é o fim de todas as ações virtuosas, e por meio destas, todos os indivíduos devem buscar uma vida em sociedade mais ética e moral, torna-se coerente para o fechamento deste breve resumo das idéias aristotélicas, o uso de um excerto sobre este fim buscado por todos os homens, segundo o qual: “*A felicidade é, pois, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo [...]*”.⁹

8. 30. Ibid., p. 19.

9. Ibid., p. 18.

A Economia Solidária e a prudentia de Tomás de Aquino: algumas aproximações

THAIS SILVA MASCARENHAS¹

O que experiências que aproximam pessoas de classe social baixa em torno da organização de um trabalho coletivo têm que ver com Tomás de Aquino, o pensador medieval? A princípio, poderia parecer que há muito pouco em comum, porém, não é o que acontece, como veremos ao longo deste estudo. A atualidade de Tomás de Aquino não se verifica apenas nas formas cotidianas das línguas modernas ou para o estudo de tradições e provérbios (LAUAND, 2007; LAUAND, 1997b), mas também nas atuais discussões e questionamentos do mundo do trabalho, como é o caso da Economia Solidária.

Vivemos num mundo onde o trabalho e o consumo absorvem a vida das pessoas de maneira central, promovendo os valores do individualismo, da competitividade, da hierarquia, da eficiência e do lucro. Nesse contexto, a necessidade de se repensar o trabalho faz-se imprescindível. A Economia Solidária propõe que a organização do trabalho seja realizada pelos próprios trabalhadores através da autogestão, isto é, de forma que todos os envolvidos participem ativamente da tomada de decisão do empreendimento. Dessa forma, busca-se que os participantes tomem parte na responsabilidade das decisões, apropriando-se das questões do seu trabalho. De acordo com Paul Singer (2002, p. 21),

A autogestão tem como mérito principal não a eficiência econômica (necessária em si), mas o desenvolvimento humano que

1. Graduada em ciências econômicas pela FEAUSP, atualmente é mestranda da FEUSP e integrante da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP) e do Núcleo de Economia Solidária (NESOL-USP).

proporciona aos praticantes. Participar das discussões e decisões do coletivo, ao qual se está associado, educa e conscientiza, tornando a pessoa mais realizada, autoconfiante e segura.

Essa proposta em muito se assemelha à virtude da *prudencia*, tal como a formula Tomás de Aquino, que - diferentemente do que possa parecer devido às desastrosas transformações semânticas sofridas ao longo do tempo pela palavra “prudência” – não se refere à egoísta e ambígua cautela da indecisão (LAUAND, 2007, p.152-153). A *prudencia* se refere sim à tomada de decisão, é “a arte de decidir-se corretamente [...] com base na realidade” (LAUAND, 2007, p.153). Segundo Jean Lauand (2007, p.160), a *prudencia* se refere às pessoas assumirem o protagonismo de suas vidas.

Dessa forma, tanto a proposta da Economia Solidária como a prática da prudência, conforme entendida por Tomás de Aquino, buscam que as pessoas se apropriem das questões que dizem respeito a elas próprias, assumindo seu papel protagonista na tomada de decisões e a decorrente responsabilidade dessa atitude.

Este estudo se propõe a buscar estabelecer um possível diálogo entre o pensamento de Tomás de Aquino, através da virtude da prudência, e as experiências recentes da Economia Solidária. Para isso, iniciaremos apresentando a Economia Solidária, sua proposta e experiências em curso. Em seguida, relacionaremos tais experiências com a prudência, a principal virtude cardeal segundo Tomás de Aquino, e suas partes (*quasi*) integrais. Abordaremos ainda algumas dificuldades que encontramos na Economia Solidária, relacionando-as com aquelas ligadas à prudência. Por último, faremos algumas considerações a partir do estudo apresentado.

I. A Economia Solidária

A Economia Solidária surgiu no Brasil, na década de 1980, no contexto da grave crise econômica que afetava o país, principalmente a população de baixa renda, e do fortalecimento das políticas

neoliberais, que desvalorizavam ainda mais o trabalho humano e aumentavam o caráter competitivo da sociedade. Nesse cenário, surgiram diversas experiências, como cooperativas populares, empresas recuperadas pelos próprios trabalhadores e outras formas de organização do trabalho, baseadas na autogestão, posteriormente chamadas de Economia Solidária. Em verdade, muitas de suas influências nos remetem a teorias e experiências de séculos atrás, como o socialismo utópico ou o socialismo libertário, porém, o (re-)surgimento dessas experiências atualmente possui características próprias de sua inserção na sociedade atual. De acordo com Singer (2000, p. 13):

A economia solidária surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. A economia solidária casa o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição [...] com o princípio da socialização dos meios [...].

Constituem alguns dos princípios do cooperativismo, que fazem parte dos princípios da Economia Solidária, não apenas a autogestão e a posse coletiva dos meios de produção, mas também a livre adesão, a contínua formação dos trabalhadores e a relação saudável dos empreendimentos com seu entorno, com outros empreendimentos e com a sociedade. Para Luigi Verardo (2005, p. 123).

A autogestão é, antes de tudo, um movimento e uma forma organizacional de empreendimentos coletivos, em que se combinam a cooperação do conjunto dos trabalhadores diretamente envolvidos com o poder de decisão sobre questões relativas ao negócio em todas as suas dimensões. A autogestão caracteriza-se como processo em construção no qual o trabalho e a relação entre as pessoas devem resgatar seu dimensionamento humano, envolvendo sujeitos que produzem e decidem.

É a partir da prática da autogestão, dentro do empreendimento, que uma nova cultura se instaura e abrange outros aspectos da vida

dos envolvidos (OLIVEIRA, 2001). Essa nova cultura, de acordo com Gaiger (2005), é baseada nos seguintes valores: solidariedade, igualdade, respeito à diferença, tolerância, confiança e cooperação.

[...] os empreendimentos solidários tendem a funcionar segundo uma racionalidade que aproxima e solda interesses pessoais e interesses e necessidades coletivas, alinhando sua satisfação e introduzindo mecanismos duráveis de reciprocidade. Tal associação entre interesses individuais e coletivos torna-os uma *comunidade de trabalho* (GAIGER, 2005).

Além de ser observada nos empreendimentos, essa cultura também está presente nas demais experiências de Economia Solidária, como clubes de trocas, clubes de compras e redes de articulação e de comercialização. Percebe-se aqui a lógica de uma proposta que se volta a preocupações mais amplas do desenvolvimento humano.

II. A Economia Solidária, a prudência de Tomás de Aquino e suas partes

A prudência é, no pensamento de Tomás de Aquino, a principal entre as quatro virtudes cardeais, que também englobam a justiça, a fortaleza e a temperança. Neste estudo nos centraremos apenas na prudência, que ocupa o primeiro e mais elevado posto, sendo considerada a mãe das virtudes (PIEPER, 1997, p. 24). Examinaremos a prudência a partir de suas partes (*quasi*) integrais, que se referem às partes constitutivas de suas funções (II-II, 48), relacionando-as a práticas da Economia Solidária.

De acordo com Lauand (2007, p. 153),

Prudência é ver a realidade e, com base nessa visão, tomar a decisão certa. [...] Mas este ver a realidade é somente uma parte da prudência; a outra parte, ainda mais decisiva (literalmente) é

transformar a realidade vista em decisão de ação, em comando: de nada adianta saber o que é bom, se não há a decisão de realizar este bem...

Segundo Tomás de Aquino (II-II, 48), a dimensão cognoscitiva, isto é, relacionada a “ver a realidade” é composta por: memória, inteligência, docilidade, sagacidade e razão. Já a dimensão da decisão de ação compõe-se de: previdência, circunspecção e prevenção. Tais elementos, necessários à boa tomada de decisão, são importantes também para as decisões coletivas e democráticas que são centrais na prática da Economia Solidária.

Para ver a realidade, ou seja, ver como realmente são os elementos que compõem a situação que exige da(s) pessoa(s) uma decisão, é necessário mobilizar diversos conhecimentos (II-II, 49, 1-5): o conhecimento do passado (relacionado à *memória*) aliado ao do presente (relacionado à *inteligência*, entendida como “uma certa reta avaliação de algum fim particular”), juntamente com o conhecimento aprendido (relacionado à *docilidade*, entendida como a abertura, ou a disposição, necessária para aprender com os outros) e o descoberto (relacionado à *sagacidade*, entendida como “a disposição para adquirir uma reta apreciação por si mesmo”) devem ser bem trabalhados (o que se relaciona à *razão*, entendida como raciocinar bem).

De fato, observamos que, para a tomada de decisão coletiva e democrática, é fundamental trabalhar os conhecimentos de todos, levando em consideração as experiências anteriores e atuais próprias e dos demais, o que requer a disposição para ouvir e aprender com as experiências dos outros. É necessária ainda a disposição para fazer novas descobertas. Sobre essa questão, Singer (2003, p. 20) afirma que: “Sendo as decisões coletivas, a experiência de todos os sócios pode ser mobilizada, e esta será sempre muito maior que a experiência duma cúpula, que na empresa capitalista concentra o poder de decisão.”

Quando à segunda dimensão, que se refere à aplicação do conhecimento à ação (II-II, 6-8), é preciso ordenar algo adequado

ao fim (assumido pela *previdência*, o que “se refere a algo distante e para o qual devemos encaminhar o presente”), considerando as circunstâncias da situação (o que se refere à *circunspecção*, entendida como a avaliação do que “conduz ao fim em função das circunstâncias”) e evitando obstáculos (o que se relaciona com a *prevenção*, já que há alguns males que ocorrem frequentemente e podem ser previstos).

Na Economia Solidária, é fundamental a busca pela coerência das ações, isto é, a adequação entre fins e meios, levando-se em conta as circunstâncias do presente e prevendo possíveis obstáculos. Exemplo disso pode ser observado no próprio processo de construção da autogestão de muitos empreendimentos, que procuram observar atentamente as circunstâncias e prever diversas dificuldades, mas sabem que enfrentarão muitas. Afinal, “a única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a” (SINGER, 2005, p.19). Sabe-se que a democracia interna deve ser construída aos poucos, mas mantendo-se sempre no horizonte, com novas ações abrangendo cada vez mais novos processos internos ao empreendimento:

[a busca constante da autogestão] se reflete em todo o cotidiano de trabalho do empreendimento, através de comportamentos específicos, tais como o empenho na abertura de espaços para discussão coletiva de qualquer assunto relativo ao empreendimento e de interesse de seus integrantes, a adoção de mecanismos de transparência das informações e a resolução de conflitos em ambiente propício a negociações em que todos podem se colocar. Dessa forma, o grupo vai construindo cotidianamente seu próprio entendimento do que é e como é o trabalho autogestionário. (MASCARENHAS, 2007)

III. Algumas dificuldades da prudência na Economia Solidária

Tomás de Aquino aponta a existência de atentados contra a prudência, como a temeridade (II-II, 53). Podemos observar na Economia Solidária algumas situações bastante semelhantes a esse caso, que fazem parte das principais dificuldades encontradas para a construção da autogestão.

Segundo Lauand (2007, p.154), “a grande tentação da imprudência [...] é a de delegar a outras instâncias o peso da decisão que, para ser boa, depende só da visão da realidade”. A tentativa de delegar a terceiros pode ser observada em diversas ocasiões nos empreendimentos de Economia Solidária:

[uma] postura comum frente ao sentimento de incapacidade de resolver os problemas técnicos é a procura desesperada de soluções externas à cooperativa. Há trabalhadores que, ao não se sentirem capazes de controlar as contas num livro-caixa, pensam que a solução está na entrada de uma nova pessoa no empreendimento que saberá fazer isso. Ou, frente ao problema da difícil inserção no mercado, acreditam que a solução está na obtenção de um empréstimo externo. Ainda, diante da falta de contratos ou outras demandas, entendem que a situação somente melhorará quando forem legalizados (MASCARENHAS, 2007).

Em verdade, esse sentimento de incapacidade frente aos problemas que surgem no empreendimento é bastante comum, uma vez que, na maioria dos casos, trata-se de pessoas que sofreram muitos preconceitos durante toda a vida (muitos são pobres, negros, nordestinos, mulheres, pouco alfabetizados etc.). Portanto, muitas vezes, nem os outros nem elas mesmas acreditam que são capazes de tomar decisões sobre os rumos do empreendimento. Essa postura, para Lauand (2007, p. 161), pode ser considerada um atentado contra a prudência, já que “tem como pressuposto a despersonalização, a falta de confiança na pessoa, considerada sempre ‘menor de idade’ e incapaz de decidir e, portanto, devendo transferir a direção de sua vida para outra instância: a igreja, o estado etc.”.

Verardo (2005, p.123) indica outras situações em que isso ocorre, comprometendo seriamente a autogestão:

[...] afirmamos que um empreendimento não é autogestionário quando um grupo externo a ele passa a ser o centro ou o determinante nas decisões e deliberações – gerenciais, financeiras, comerciais, políticas etc. – do empreendimento. A nosso ver, nada de significativo se conquista quando, simplesmente, se troca a centralidade da gestão patronal pela centralidade de um grupo externo qualquer, seja ele um coletivo de assessores/consultores, seja ele um grupo de sindicalistas, seja um grupo de representação empresarial ou mesmo uma organização complexa como é o caso do tradicional sistema OCB (Organização das Cooperativas Brasileiras).

IV. Considerações finais

Como vimos, o pensamento de Tomás de Aquino pode contribuir para a compreensão da Economia Solidária, uma vez que diversos aspectos abordados pelo filósofo são encontrados na prática da Economia Solidária. Há desde fins semelhantes a serem alcançados, como a busca de que as pessoas assumam o protagonismo de suas vidas, até dificuldades bastante concretas, como o sentimento de incapacidade de tomar decisões e a decorrente fuga, por meio da procura da delegação da decisão a terceiros.

Podemos afirmar que, de certa forma, a Economia Solidária propõe a seus participantes o resgate da prudência tomasiana, pois o exercício cotidiano da prudência é fundamental para a construção da autogestão nos empreendimentos solidários.

V. Bibliografia

- GAIGER, L. I. G. "Apontamentos sobre a natureza do vínculo solidário na vida econômica". In: *29º Encontro Anual da ANPOCS*, 2005, Caxambu. Trabalhos do 29º Encontro Anual da ANPOCS.
- LAUAND, L. J. *Ética e antropologia: Estudos e traduções*. São Paulo: Editora Mandruvá, 1997a.
- _____. *Filosofia, linguagem, arte e educação: 20 conferências sobre Tomás de Aquino*. São Paulo: Factash Editora, 2007.
- _____. *Provérbios e educação moral: A filosofia de Tomás de Aquino e a pedagogia árabe do Mathal*. São Paulo: Editora Mandruvá, 1997b.
- MASCARENHAS, T. S. "Os conhecimentos de gestão e seus mitos". In: ITCP-USP (org.) *A gestão na autogestão: contribuições iniciais para a Economia Solidária*. Porto Alegre: Editora Calábria, 2007. (no prelo)
- OLIVEIRA, P. S. (org.). *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- PIEPER, J. "Estar certo enquanto homem – as virtudes cardeais". In: LAUAND, L. J. *Ética e antropologia: Estudos e traduções*. São Paulo: Editora Mandruvá, 1997.
- SINGER, P. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- _____. "A Economia Solidária como ato pedagógico". In: KRUPPA, S. M. P. (org.) *Educação de Adultos e Economia Solidária*. Brasília: INEP, 2005.
- SINGER, P.; SOUZA, A. R. (orgs). *A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000.
- TOMÁS DE AQUINO, *A prudência: a virtude da decisão certa*. Trad. de L. J. Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VERARDO, L. "Construindo autogestão e parceria solidária". In: MELLO, S. L. (org.) *Economia Solidária e autogestão: Encontros internacionais*. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, PW, 2005.

A formação continuada e a distância do professor à luz de alguns conceitos de Tomás de Aquino

WANDERLUCY A. ALVES CORRÊA CZESZAK

Doutoranda da FEUSP.

Professora da Universidade Anhembi Morumbi

1. Por que relacionar conceitos de Tomás de Aquino com a Formação Continuada e a Distância do Professor?

Como Tomás de Aquino nos ensina a “viver sem medo” (Lauand, 2007), o conceito de educação como um todo pode relacionar-se a esse ideal, na medida em que a educação, parafreando Paulo Freire (1970), liberta, mostrando-nos um mundo maior do que aquele por nós imaginado.

Além disso, o caráter de abertura e universalismo (Lauand, 2007) presente no discurso de Tomás de Aquino, reporta-nos à nossa atual sociedade pontuada pela necessidade de constante atualização, aceitação do novo – e do outro, muitas vezes negada ou condenada por interesses econômicos e financeiros.

Dessa maneira, a formação continuada do professor, vista sob a luz de alguns conceitos de Tomás de Aquino, possibilita-nos lançar um novo olhar sobre valores enraizados da nossa cultura que por ora parecem esquecidos, como a importância fundamental da memória, bem como do desenvolvimento de competências relacionados à *Prudentia* de Tomás de Aquino (2005) e a tomada de decisão.

A proposta de formar o professor continuamente é uma proposta de caminhar a seu lado, desenvolvendo-se junto com ele, criando entre os professores uma cumplicidade, um companheirismo que os tornem menos solitários nesta caminhada por vezes difícil, possibilitando a troca de experiência e a construção de

conhecimento, por meio da sensação de pertencimento que traz à tona oportunidades de solução de problemas aparentemente isolados, mas que, na verdade, repetem-se em diversas situações vividas pelos professores no seu cotidiano.

Nos últimos anos, as instituições de Ensino Superior começaram a dar maior atenção à forma de ensinar do professor, já que, como nem mesmo é necessário que esse professor tenha formação pedagógica – ou seja, não é necessário que ele seja habilitado em licenciatura, que é exigida apenas ao professor que atua no ensino médio e fundamental – o professor adentra a sala de aula universitária contando apenas com sua experiência pedagógica adquirida enquanto aluno.

Como aponta Cunha (1997), “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu, (...) e esta tem sido uma das maiores dificuldades para reconstruir a prática pedagógica do professor universitário. As pesquisas sobre formação de professores mostraram que a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores. Isso significa dizer que os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem ensinar”. Isso não significa negar a experiência do professor enquanto aluno, mas tal repertório tem se mostrado insuficiente para o desenvolvimento de sua vida profissional, sobretudo diante das mudanças de paradigma educacional.

“Ignorar a didática no ensino superior”, ressalta Otto Peters (2006), “é ignorar a relação com o outro e suas implicações”, sobretudo em nossos dias, nos quais estamos vivendo um período de grandes mudanças na forma de apreender o mundo, e essa nova forma de ver o mundo tem implicações diretas na educação.

É observando nossos alunos que constatamos essas mudanças: eles fazem parte da primeira geração inteiramente nascida e criada

na era digital, e isso implica repensarmos todo o trabalho que temos feito enquanto educadores.

2. Por que formação continuada e a distância?

Quando falamos em formação continuada do professor, é importante ressaltarmos o caráter a distância, considerando aqui o caráter *on-line* do desenvolvimento deste trabalho de formação continuada.

Se pretendemos proporcionar ao professor a participação em um grupo de forma continuada, torna-se difícil sugerirmos que tal atividade se desenvolva com data, hora e local previamente estabelecidos, dadas as dificuldades encontradas diante de nossas agendas sempre lotadas, seja por conta de atividades profissionais e acadêmicas, seja por conta de atividades familiares ou outras de cunho pessoal.

A proposta de uma atividade desenvolvida *on-line*, isto é, pela *internet*, oferece ao professor a flexibilidade de horário e local do desenvolvimento de suas atividades, de forma a incluí-lo no grupo, estimulando sua participação, independente do acúmulo de funções que ele já desempenha.

Quanto ao caráter do trabalho continuado, é importante ressaltar que hoje, mais do que nunca, as mudanças em todas as áreas, incluindo, (e talvez destacando) a da educação, ocorrem de forma bastante acelerada.

Conforme descrito por Peters (2004), muitas das mudanças do paradigma educacional têm sido provocadas por sérias mudanças econômicas e estruturais, exigindo novos comportamentos de ensino e aprendizagem. “Cada vez mais o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva têm sido substituídos por aprendizagem autônoma auto-regulada.” (Peters, 2004)

Dessa forma, um trabalho continuado proporciona ao educador a possibilidade de reciclar-se continuamente, atualizando-se

frente às mudanças do paradigma educacional, garantindo assim, seu perfil de qualidade enquanto profissional, além de assegurar sua motivação, diminuindo a sensação de isolamento diante das dificuldades que vão surgindo ao longo de sua vida profissional e acadêmica.

Esta formação continuada e a distância pretende resolver problemas freqüentes encontrados tanto em turmas presenciais, como em turmas a distância, oferecendo, além de subsídios para o aprimoramento da atuação do professor universitário, oportunidades para a reflexão sobre questões complexas, como aquelas referentes à interação no ambiente das turmas presenciais e a distância frente às mudanças pelas quais a educação vem passando, considerando-se, sobretudo, a constatação de problemas que vimos observando nas turmas, como dificuldade de comunicação entre professor e aluno, ausência de interação com fins educativos entre os participantes das turmas, evasão, além de pouca participação efetiva nas discussões propostas, que resulte em construção de conhecimento.

Talvez seja um tanto surpreendente que os mesmos problemas de interação entre os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção de conhecimento e o bom desempenho dos elementos envolvidos, sejam observados tanto em turmas presenciais como em turmas a distância, já que essas duas formas de educação têm uma série de particularidades que tornam suas naturezas um tanto distintas.

No entanto, a proposta de um projeto de formação continuada envolvendo tanto professores que atuam em turmas a distância, quanto aqueles de turmas presenciais, visa a ir além das questões básicas que distinguem as duas modalidades de educação, e a buscar soluções para a necessidade de um espaço no qual possa ser proporcionado ao professor a interação com seus pares, promovendo a troca de experiências, bem como a construção reflexiva de conhecimento, por meio da disponibilização de textos para discussão e atividades relacionadas ao dia-a-dia do profissional com suas turmas, além de um mural com eventos da área, temas para

pesquisa, resenhas de livros e sites de seu interesse. O objetivo dessas informações é abordar todo tipo de situações envolvendo a relação professor-aluno e o importante e decisivo papel de mediador desse processo cognitivo a ser desempenhado pelo professor frente às mudanças pelas quais a educação vem passando.

3. A *Prudentia* (tomada de decisão) e a Formação Continuada do Professor

A formação continuada objetiva proporcionar ao professor oportunidades de contato com seus pares, para troca de experiências e atualização, possibilitando-lhe aprimorar seu desempenho enquanto educador, além de melhorar sua auto-estima, no tocante à sensação de estar fazendo parte de um grupo que visa ao desenvolvimento intelectual.

Algumas competências merecem destaque nessa formação continuada do professor, como, por exemplo, vários aspectos observados no conceito de *Prudentia* de Tomás de Aquino (Lauand, 2005).

“*Prudentia* é a principal entre as quatro virtudes cardeais – prudência, justiça, fortaleza e temperança – que tanta importância tiveram no Ocidente medieval.” (Lauand, 2005) Trata-se da “practical wisdom” (sabedoria prática) de Aristóteles apontada por Dreyfuss (2005): “the general ability to do the appropriate thing, at the appropriate time, in the appropriate way” (a habilidade geral de fazer a coisa apropriada, no momento apropriado, da maneira apropriada).

Ligada ao campo do conhecimento, a *Prudentia* de Tomás de Aquino caracteriza-se pelo poder da decisão acertada e é própria da razão prática, aplicando princípios universais a conclusões particulares, relacionando passado e presente.

Dessa forma, sendo “uma virtude intelectual que não é inata em nós, mas procede do ensino e da experiência” (Aquino, 2005),

a *Prudentia* de Tomás de Aquino é elemento de grande importância no desenvolvimento do trabalho da formação continuada do professor, preparando-o para o agir consciente e norteador. Desenvolvendo-se os mecanismos da *Prudentia* na formação continuada, o educador trabalhará junto aos alunos de maneira mais consciente, reflexiva e crítica, conduzindo e proporcionando aos seus estudantes um desenvolvimento mais efetivo e formador de indivíduos capazes de construir conhecimento.

A tomada de decisão firme e consciente desempenha papel ainda mais importante nos dias de hoje do que no passado, na medida em que agora, com o advento da *internet*, é grande o acúmulo de informação e grande também é a cobrança por parte da sociedade de que nos mantenhamos bem-informados e prontos para tudo o tempo todo.

Dessa forte pressão da sociedade vem a *imprudencia*, que, em muitos casos, é a dificuldade ou a inexistência de tomada de decisão, segundo Tomás de Aquino (2005).

“A grande tentação da imprudência (sempre no sentido clássico) é a de delegar a outras instâncias o peso da decisão que, para ser boa, depende só da visão da realidade (Lauand, 2005).” Daí a onda de modismos que tem contaminado a todos, sobretudo os mais jovens. Todos utilizam as mesmas roupas e os mesmos cabelos, denotando uma falsa irreverência, que também pode ser observada em clichês lingüísticos, bem como em músicas, *points* da moda etc. A *internet* tem servido como o veículo ideal para espalhar ideologias enlatadas por todo o planeta.

E seria ingenuidade acreditar que apenas os jovens são vítimas dessas facetas da *imprudencia*: hoje as mensagens veiculadas pela *internet* vieram engrossar a avalanche de notícias e acontecimentos – por vezes distorcidos ou frutos da imaginação coletiva – trazendo indignações em massa e formando opiniões com pouco fundamento, responsáveis pela origem de muitos preconceitos.

“O Tratado da *Prudentia* é o reconhecimento de que a direção da vida é competência da pessoa, e o caráter dramático da

prudência se manifesta claramente quando Tomás mostra que não há ‘receitas’ de bem agir, não há critérios comportamentais operacionalizáveis, porque – e esta é outra constante no Tratado – a prudência versa sobre ações contingentes situadas no ‘aqui e agora’.” (Lauand, 2005)

Torna-se cada vez mais difícil e raro ousar ter uma opinião original. Mais prático deixar que pensem e reflitam por nós e apenas seguir a maré. Impera a superficialidade. “Note-se que essa é também a razão da insegurança em tantas decisões humanas: a prudência traz consigo aquele enfrentamento do peso da incerteza, que tende a paralisar os imprudentes.” (Lauand, 2005)

“Afirmar a *Prudentia* é afirmar que cada pessoa é a protagonista de sua vida, só ela é responsável, em suas decisões livres, por encontrar os meios de atingir seu fim: a sua realização. Esses meios não são determináveis a priori; pertencem, pelo contrário, ao âmbito do contingente, do particular, do incerto do futuro e, necessariamente, a *Prudentia* se faz acompanhar da insegurança, da necessária insegurança que se faz presente em toda vida autenticamente humana.” (Lauand, 2005) Ora, se é tão importante que o homem tenha discernimento para o bem agir, a fim de que sua atuação na sociedade na qual ele está inserido seja satisfatória, para que ele possa contribuir positivamente no meio em que vive, é preciso que haja uma estrutura educacional que ofereça subsídios para a reflexão crítica e o conseqüente aprimoramento do homem, sobretudo no que diz respeito ao seu desempenho profissional.

Portanto, pensar na formação continuada do professor, é pensar numa rede que envolve a formação da sociedade como um todo, na medida em que, o educador, bem preparado, terá condições de melhor conduzir seus educandos que já constituem, ou constituirão, toda nossa sociedade.

4. A memória e a Formação Continuada do Professor

Com o crescente uso da *internet*, temos sido bombardeados por uma quantidade de informação que nos coloca diante de uma situação absolutamente nova em termos de acesso ao conhecimento: temos um mundo de informação ao alcance de nossas mãos e é humanamente impossível apropriar-se dele de forma plena.

Diante de tanta informação, o homem, que já é por natureza “esquecedor” (Lauand, 1997), vê-se ainda mais vítima de seu esquecimento, mantendo apenas o conhecimento superficial, mais imediato e banal, vivo em sua memória, deixando perder-se sua essência humana, despersonalizando-se e tornando-se apenas mais um.

Segundo Tomás de Aquino (2005), “o esquecimento pode tornar-se um impedimento para a *Prudentia*, já que ela, para comandar, precisa de alguns conhecimentos, que, pelo esquecimento, podem desaparecer”. O conhecimento ‘enlatado’, isto é, o conhecimento em boa parte descartável e inconsistente, decorrente da avalanche de conteúdo disponível na *internet*, pode trazer prejuízo, ao invés de contribuir para o desenvolvimento do homem moderno, empobrecendo-o, ao invés de enriquecê-lo. Cabe ao professor bem preparado a tarefa de orientar o jovem para que este faça uso da *internet* de maneira construtiva, evitando o agravamento do caráter ‘esquecedor’ do homem, que dificulta seu desenvolvimento.

“A memória é uma poderosa virtude, parte importante da principal das virtudes cardeais: a *Prudentia*.” (Lauand, 1997) É difícil conceber educação sem memória. Conceitos como memória, aquisição de aprendizagem, construção de conhecimento e experiência estão intimamente ligados.

“A virtude intelectual é gerada e desenvolvida pela experiência e pelo tempo. (...) A experiência, por sua vez, resulta de muitas lembranças (...). Daí decorre que para que haja *Prudentia* são necessárias muitas lembranças. Portanto, é adequadamente que se considera a memória como parte da *Prudentia*.” (Aquino, 2005)

Infelizmente, na educação ocidental é comum atribuir certo

caráter pejorativo à memória. Termos como *decoreba* são usados com frequência, associando o uso da memória ao “ato de decorar, sem aprender ou assimilar” (Houaiss, 2005).

No mundo moderno, há uma preocupação com um nível diferente de memória. A *decoreba* refere-se ao conceito da memorização de dados, enquanto a memória tratada por Aquino (2005) refere-se aos conhecimentos “existenciais”.

Schoenberger (2007), diferentemente de Tomás de Aquino (que considera a memória uma virtude importante do homem, que deve ser trabalhada por meio da educação, já que o homem é um “esquecedor” nato), vê no mundo moderno e na onipresença do computador, a impossibilidade do homem de esquecer.

No entanto é importante ressaltar que a memória considerada por Schoenberger (2007) não é aquela essencial ressaltada por Tomás de Aquino (2005), que nos faz homens, culturalmente falando, mas sim a memória imediata, aquela que acumula dados, fotos, mensagens trocadas e documentos registrados. Já Schoenberger (2007), retomando conceitos de Nietzsche, fala da memória de curto prazo, da memória cotidiana, da memória individual.

Dessa forma, no trabalho de Schoenberger, encontramos uma preocupação do autor com a impossibilidade de esquecer bastante aumentada na sociedade pelo advento dos computadores. Tal idéia parece-nos, a primeira vista, contraditória diante do conceito de memória enquanto virtude apresentado por Tomás de Aquino (2005).

Percebe-se, na verdade, que a excessiva preocupação com essa memória imediata individual, que coleta dados e fatos cotidianos, apontada por Schoenberger (2007), tem levado nossa sociedade a deixar de lado a memória essencial analisada por Tomás de Aquino (2005), da qual a memória relacionada à coleta de dados faz parte.

É preciso que o professor oriente o aluno para que ele desenvolva a capacidade de perpetuar o conhecimento baseado na memória de Aquino (2005), com base nos elementos formadores da nossa cultura. Para tanto, o computador, por meio da *internet*, é

ferramenta que desempenha importante papel, acumulando, organizando e disponibilizando dados importantes para a construção de conhecimento.

5. A Educação Moral e a Formação Continuada do Professor

Educação moral é a educação para a *Prudentia*, na medida em que ela é formadora do indivíduo enquanto homem, que faz parte de uma dada sociedade e segue os valores e os princípios desta, perpetuando-os e objetivando o aprimoramento do homem tanto enquanto indivíduo, como enquanto cidadão.

A educação moral, ainda que ela se inicie na mais tenra idade, no seio da família, formando o caráter do indivíduo, pode desenvolver-se continuamente também por meio da ação das instituições educacionais, pois ela envolve não apenas aquilo que caracteriza o homem em suas ações relacionadas à sua vida pessoal, que dizem respeito apenas a si mesmo, mas também ações relacionadas ao seu papel enquanto membro de uma família, bem como de uma sociedade, como cidadão e como profissional, que interfere de forma decisiva em seu meio.

Dessa forma, a educação moral é a educação para a *Prudentia* porque ela está diretamente ligada a dois elementos desta: memória e docilidade. Memória, porque a educação moral se dá baseando-se no conhecimento acumulado pela nossa sociedade e ela “deve ser uma pedagogia do lembrar, uma pedagogia que busca pela repetição, guardar a lembrança do essencial ante a entrópica tendência ao embotamento.” (Lauand, 1997). E docilidade, porque a educação moral se dá também por meio daquilo que aprendemos com a experiência dos mais velhos com os quais convivemos, direta ou indiretamente. Como ressalta Dreyfuss (2005), “learning through apprenticeship requires the presence of experts, and picking up the style of life that we share with others in our culture requires being in the presence of our elders” (aprender por meio do ensino requer

a presença de especialistas, e obter o estilo de vida que compartilhamos com outros em nossa cultura requer estar na presença de nossos anciões). Assim, vemos que “no âmbito da educação moral, o saber requer a experiência e a memória” (Lauand, 1997), bem como no âmbito da educação em geral.

Como ressalta Tomás de Aquino (2005), “o que é próprio da docilidade é a abertura para aprender, e por isso a docilidade é convenientemente enumerada como parte da *Prudentia*”. Assim, é preciso deixar fluir o processo de ensino e aprendizagem. É preciso tranqüilidade, compreensão e respeito àqueles mais experientes que muito têm a transmitir aos mais jovens.

A Formação Continuada é, portanto, um canal que se mantém aberto para essa troca de experiências e para esse contato reflexivo entre os profissionais que muito têm a transmitir uns aos outros.

Não se trata apenas de mero depósito de conteúdos acumulados ao longo dos tempos, mas sim de um diálogo reflexivo e crítico de educadores que estão em contato, em transformação, caminhando em direção ao seu aprimoramento, ao desenvolvimento dos educandos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de toda a nossa sociedade.

6. Referências Bibliográficas

- AQUINO, T. de. *A Prudência – A Virtude da Decisão Certa*, tradução, introdução e notas de Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CUNHA, M. I. da. “Aula Universitária: Inovação e Pesquisa”, in: *Universidade Futurante*. 2ª. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- DREYFUSS, H.L. *On the Internet*. London & New York: Routledge – Taylor and Francis Group, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 30ª. ed., 2004.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- LAUAND, J. L. *Ética e Antropologia – Estudos e Traduções*. São Paulo: Mandruvá, 1997.
- _____. *Filosofia, Linguagem, Arte e Educação – 20 Conferências sobre Tomás de Aquino*. São Paulo: Factash, 2007.
- _____. *Provérbios e Educação Moral – A filosofia de Tomás de Aquino e a Pedagogia Árabe do Mathal*. São Paulo: Hottopos, 1997.
- _____. <http://www.jeanlauand.com/>
- LITWIN, E. (org.) *Educação a Distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo- RS: Unisinos, 2006.
- _____. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2004.
- SCHOENBERGER, V.M. Useful Void: The Art of Forgetting in the Age of Ubiquitous Computing, Faculty Research Working Paper Series, John F. Kenedy School of Government, Harvard University, 2007. <http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpaper.nsf/rwp/RWP07-022>
- SIMONSON, M. et alli. *Teaching and Learning at a Distance – Foundations of Distance Education*. Ohio-USA: Merrill, 2000.
- SOUZA, C.A. et alli. *Tutoria na Educação a Distância*. Universidade do Vale do Itajaí/UFSC, Santa Catarina, 2005.
- TAVARES, K. C. do A. *Discutindo a formação do professor on-line – de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*, UFRJ/PUC, 2005.
- VALENTE, J. A. & Almeida, F. J. de. *Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor*, São Paulo, 1997.
- <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>

Negatividade em Tomás de Aquino: a influência do Pseudo-Dionísio Areopagita

ROBERTO C. G. CASTRO

Doutorando em Filosofia da Educação
pela Faculdade de Educação da USP.

Introdução

Tal como Boécio, Tomás de Aquino (1225-1275) poderia ter sofrido a tentação do racionalismo. Como se sabe, Boécio (480-525) foi capaz de escrever um tratado sobre a Trindade usando apenas argumentos racionais e sem citar sequer um versículo da *Bíblia*.¹ Seja como for, uma simples busca no Google da expressão “*rationalism of Aquinas*” indica 34 sites que contêm esta infeliz expressão. Alguns epígonos chegaram até mesmo a atribuir a Tomás um sistema filosófico completo – um **tomismo** –, que teria respostas para todas as questões divinas e humanas, como fazem os grandes sistemas de pensamento do Ocidente.

Na verdade, porém, não há nada mais equivocado do que transformar Tomás de Aquino num filósofo racionalista, pronto a exaltar a supremacia e a plenipotência da razão. Existe, na filosofia do Aquinate, um elemento basilar que elimina qualquer tentativa de inserir o pensamento tomasiano num sistema racional, fechado, completo, com respostas para tudo: a negatividade. Segundo esse conceito, todas as coisas presentes no mundo – a alma, o espírito, a matéria – se revestem de um caráter incognoscível, ou seja, elas não podem ser conhecidas em sua mais profunda essência. Isso ocorre precisamente porque as coisas são criaturas de Deus. Porque

1. O tratado *De Trinitate* foi traduzido do latim e comentado por Jean Lauand e pode ser acessado no endereço eletrônico www.hottopos.com/convenit5.

são seres pensados pelo Criador – pensamento que lhes dá o ser –, elas possuem uma essência. Esta, entretanto, é inesgotável para o homem, pois se encontra na mente de Deus, que por definição é o Ser perfeito, inefável, incognoscível, transcendente, inacessível.

Essa relação entre coisas pensadas e sua incognoscibilidade é explicada por J. Pieper.² Analisando a noção de criação em Tomás de Aquino – que, lembra Pieper, determina e perpassa a estrutura interna de praticamente todos os conceitos fundamentais da doutrina do Aquinate sobre o ser –, o filósofo alemão destaca que as coisas têm a sua essência por “serem-pensadas”, isto é, porque as próprias coisas são pensamentos e possuem, portanto, um “caráter verbal”, por essa mesma razão é que elas podem ser chamadas “verdadeiras”, do mesmo modo que o pensamento e o pensado. Para Pieper, interpretando Tomás, não se pode falar em essência das coisas a não ser que esta seja expressamente entendida enquanto *creatura*. “Precisamente ao caráter ‘ser-pensado’ das coisas – que se deve ao *Creator* – é que Tomás se refere quando fala da verdade como inerente a toda realidade.”³

Sim, as coisas são inteligíveis porque são *creatura*, mas também nos são inesgotáveis porque são *creatura*, acrescenta Pieper, lembrando:

Temos certamente a potência de conhecimento das coisas, contudo não nos é possível conhecer formalmente a sua verdade; conhecemos a imagem imitativa, mas não a sua correspondência para com o arquétipo: a relação existente entre o ser-pensado e o seu projeto. Tal correspondência – em que, repetimos, consiste de modo primário a verdade formal – não nos é dado conhecer.⁴

2. J. Pieper, “O elemento negativo na filosofia de Tomás de Aquino – A propósito de uma sentença de Avicena”, em *Revista de Estudos Árabes*, número 5/6, janeiro de 1995, p. 53-75.

3. J. Pieper, obra citada, p. 61.

4. J. Pieper, obra citada, p. 65.

Negatividade em Tomás de Aquino

Embora pouco notado pelos intérpretes do Aquinate ao longo dos séculos (*et pour cause...*), o elemento negativo está presente de forma marcante na filosofia de Tomás de Aquino, fazendo com que o filósofo reconheça os limites da razão. Já na primeira parte da *Suma Teológica*, ele afirma:

Mas como de Deus só podemos saber o que Ele não é, e não o que é, não se trata tanto de considerar como Ele é quanto como não é.⁵

Em outras passagens da vasta obra do Aquinate, persiste a idéia de que o intelecto criado não pode apreender o Incriado. Por exemplo:

Um grau superior dos entes não pode ser compreendido pelo grau inferior, assim como a realidade inteligível não pode ser compreendida perfeitamente pela realidade sensível, nem a realidade simples pela composta, nem a realidade incorpórea pela corpórea. Mas Deus está acima de todas as ordens das coisas existentes. Portanto ele não pode ser compreendido por nada existente.⁶

E ainda:

Nenhuma faculdade finita se estende ao infinito, mas se limita a um certo termo; e uma vez que toda faculdade cognoscitiva das criaturas é finita, para qualquer conhecimento da criatura existe

5. *Suma teológica*, 1, 3 (“*Sed quia de Deo scire non possumus quid sit, sed quid non sit, non possumus considerare de Deo quomodo sit, sed potius quomodo non sit*”).

6. *Comento ai Nomi Divini di Dionigi*, 1, 1, 23 (“*Superior gradus entium comprehendi non potest per inferiorem, sicut intelligibilia comprehendi non possunt perfecte per sensibilia, nec simplicia per composita, nec incorporea per corporalia; sed Deus est super omnem ordinem existentium; ergo per nihil existentium comprehendi potest*”).

um termo para além do qual não pode tender. E disso se pode extrair o exemplo de várias ciências. A geometria tem um termo além do qual não tende, assim como a ciência natural. E isso vale para qualquer coisa que se encontra na condição de criatura. Ora, é coisa óbvia que isso que supera o termo de um conhecimento não pode ser atingido por tal conhecimento. Ora, o raio supra-essencial, ou seja, a verdade divina, supera todos os termos e os confins de qualquer conhecimento.⁷

O fato de Deus ser incognoscível não é apenas um problema teológico, mas também filosófico, porque implica a questão do alcance do conhecimento humano. Tudo o que pode ser objeto de investigação pelo homem – ou seja, toda a realidade visível e invisível –, sendo uma criação divina, tem como causa e origem o intelecto de Deus, que está acima de todo entendimento e percepção. Tendo Deus como sua causa primeira, as coisas se encontram originalmente nele.

Como diz Tomás, Deus é

causa daquilo que pertence à essência das coisas.⁸

Imperfeitas na natureza, as coisas existem previamente em Deus em seu modo perfeito, ensina ainda o Aquinate:

7. *Commento ai Nomi Divini di Dionigi*, 1, 2, 72 (“*nulla virtus finita extendit se in infinitum, sed ad aliquem certum terminum concluditur; unde, cum omnis virtus cognoscitiva creaturae sit finita, cuiuslibet cognitionis creaturae est certus terminus ultra quem non tendit. Et huius exemplum accipi potest ex diversis scientiis. Habet enim Geometria aliquem terminum, ultra quem non tendit; et, similiter, Naturalis scientia. Et hoc quidem intelligendum est de re qualibet conditione creata. Manifestum est autem quod illud quod excedit terminum alicuius cognitionis non attingitur ab illa cognitione. Supersubstantialis autem radius, idest, ipsa divina veritas excedit omnes terminus et fines quarumcumque cognitionum*”).

8. *Commento ai nomi divini di Dionigi* 2, 5 (“*Deitatem esse causam eorum quae ad essentiam rerum pertinent*”).

O efeito preexiste virtualmente em sua causa eficiente; mas preexistir na causa eficiente não quer dizer preexistir sob um modo menos perfeito; pelo contrário, mais perfeito.⁹

Sendo Deus a primeira causa eficiente das coisas, as perfeições de todas as coisas devem preexistir em Deus de maneira mais eminente.¹⁰

Deus é o ser subsistente por si mesmo. Por conseguinte, deve contar em si toda a perfeição do ser.¹¹

Se Deus é causa das coisas criadas e, ao mesmo tempo, é incognoscível, segue que as coisas criadas são também incognoscíveis, pois se encontram primariamente nele. Assim, o homem jamais será capaz de conhecer a essência do que quer que seja. Isso vale tanto para as coisas sensíveis como para as inteligíveis. Não se pode chegar ao conhecimento último de um mosquito (como diz Tomás no começo de sua exposição sobre o *Credo*), de uma semente e mesmo da existência, como não se atinge o mistério mais profundo dos sentimentos. O que é o amor? O que é o ódio? O que é a bondade? O que é a fé? O que é a esperança? O que é a saudade? Para Tomás, nunca teremos respostas definitivas para essas questões.

É preciso lembrar, porém, que, para Tomás, o fato de as coisas serem criadas – de serem pensadas por Deus – faz com que elas tenham algo que pode ser investigado e conhecido pelo intelecto humano. É o que afasta a possibilidade de se ver o Aquinate como um filósofo agnóstico, como explica J. Pieper, apontando, no pensamento de Tomás, uma “estrutura de esperança”, que conduz o

9. *Suma teológica*, I, 4, 2 (“*effectus praeexistit virtute in causa agente; praeexistere autem in virtute causae agentis, non est praeexistere imperfectiori modo, sed perfectiori*”).

10. *Suma teológica*, I, 4, 2 (“*Cum ergo Deus sit prima causa effectiva rerum, oportet omnium rerum perfectiones praeexistere in Deo secundum eminentiorem modum*”).

11. *Suma teológica*, I, 4, 2 (“*quod Deus est ipsum esse per se subsistens: ex quo oportet quod totam perfectionem essendi in se contineat*”).

Do mesmo autor são as seguintes declarações a respeito de Deus:

A ciência e a contemplação dela (*da divindade*) são inacessíveis a todos os entes, assim como está separada de todos superessencialmente.¹⁵

E entre as mentes, é a unidade acima da mente; o que está acima do intelecto é ininteligível por todos os intelectos, o que está acima do bom discurso é indizível por todo discurso.¹⁶

Também em Dionísio surge a idéia do Deus incognoscível como princípio e causa de todas as coisas, em quem se encontra a essência de tudo o que existe. Referindo-se a Deus como causa, ele afirma:

(...) é vida dos viventes e essência dos que são, princípio e causa de toda vida e essência, por sua bondade produtora e mantenedora dos seres para o ser.¹⁷

Em Deus estão os modelos – ou paradigmas – das coisas criadas, diz Dionísio:

Dizemos ser modelos as razões produtoras de essência dos entes e preexistentes em Deus de forma una, que a teologia chama predestinações, e as boas e divinas vontades, produtoras e

15. *Dos nomes divinos*, 1, 2 (“...”).

16. (“...”). *Dos nomes divinos*, 1, 1

17. (“...”). *Dos nomes divinos*, 1, 3

definidoras dos entes, pelas quais o que é superessência prevê e faz derivar todos os entes.¹⁸

A idéia de Deus como ser incognoscível e como causa de todas as coisas se encontra, portanto, já no teólogo dos séculos V e VI. É curioso notar que, por sua vez, o Pseudo-Dionísio Areopagita, para elaborar seu pensamento, utiliza elementos extraídos do filósofo neoplatônico Plotino (205-270), que enfatizou a inacessível transcendência do Um, de quem todas as coisas emanam. Pode-se pensar que Dionísio reelaborou e cristianizou as teses de um pagão. Mas deve-se lembrar que Plotino freqüentou por 11 anos a escola do neoplatônico cristão Ammonio Sakkas, em Alexandria, no Egito, onde conviveu com Orígenes. Os ensinamentos dessa escola cristã podem ter sido úteis para Plotino desenvolver sua teoria sobre o Um, que, nesse caso, teria também origens cristãs.

Conclusão

As brevíssimas análises feitas até aqui confirmam as duas teses defendidas ao longo deste artigo:

- Tomás de Aquino não pode ser considerado um filósofo racionalista, como acreditam muitos de seus intérpretes. Isso se dá porque seu pensamento é marcado pela negatividade, o conceito segundo o qual a razão não pode atingir o conhecimento último das coisas. Antes, o filósofo reconhece a transcendência inatingível de Deus, que, como causa de todas as coisas, tem em si a essência dos seres.

18. *Dos nomes divinos*, V, 8. (“O que é superessência prevê e faz derivar todos os entes”).

- Esse elemento negativo da filosofia de Tomás de Aquino tem sua origem no Pseudo-Dionísio Areopagita, teólogo medieval que exerceu uma das maiores influências sobre a obra do Aquinate, ao lado de Aristóteles e de Santo Agostinho. Sem considerar a influência de Dionísio, distorce-se a filosofia de Tomás, que se torna, exatamente por essa desconsideração, um pensamento racionalista, distante da real e fundamental dimensão negativa da filosofia do Aquinate.

Bibliografia

- PIEPER, JOSEF. “O elemento negativo na filosofia de Tomás de Aquino – A propósito de uma sentença de Avicena”, tradução de Gabriele Greggersen Bretzke, em *Revista de Estudos Árabes*, ano III, número 5/6, janeiro/dezembro de 1995, Centro de Estudos Árabes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, p. 53-75.
- PSEUDO-DIONISIO AREOPAGITA. *Obras completas*, edición preparada por Teodoro H. Martin. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1990.
- S. DIONYSII AREOPAGITAE. *Opera omnia quae exstant*, Patrologiae Graecae, tomus 3, Brepols, 2002 (réimpression).
- TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*, volume I (parte I, questões 1-43), São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- TOMMASO D’AQUINO. *Commento ai Nomi Divini di Dionigi*, traduzione e introduzione a cura di Battista Mondin. Bologna: Edizioni Studio Domenicano, 2004.

ECO*graf*

diagramação e impressão de livros por demanda

Rua Costa, 35 – Consolação – São Paulo-SP

ecograf.grafica@terra.com.br

www.factasheditora.com.br

Fone: (11) 3259-1915