

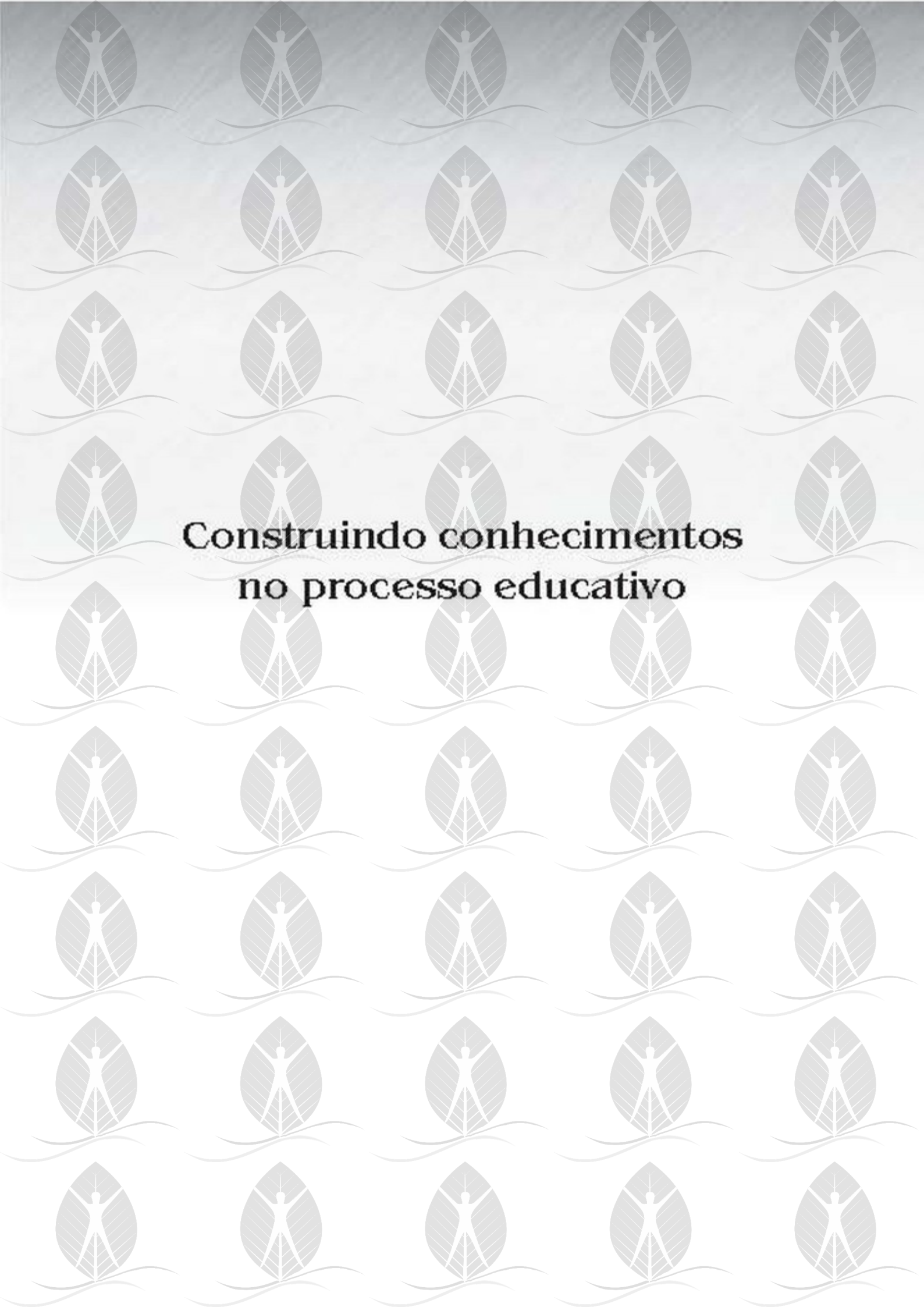
Rosa Mendonça de Brito

Construindo conhecimentos

no processo educativo

Coleção Pensamento Amazônico
Série André Araújo, Vol.3

Manaus
2011



**Construindo conhecimentos
no processo educativo**



DIRETORIA DA AAL
BIÊNIO 2010/2011

Presidente
José dos Santos Pereira Braga

Vice-Presidente
Tenório Nunes Telles de Menezes

Secretário-Geral
Almir Diniz de Carvalho

Secretário-Geral Adjunto
Carmem Nóvoa Silva

Tesoureiro
Arlindo Augusto dos Santos Porto

Tesoureiro-Adjunto
Abrahim Sena Baze

Diretor de Patrimônio
Moacir Couto de Andrade

Diretor de Eventos
Cláudio do Carmo Chaves

Diretor de Edições
Marcus Luiz Barroso Barros

ACADEMIA AMAZONENSE DE LETRAS
Avenida Ramos Ferreira, 1.009
Cep 69010-120
Centro - Manaus - AM

Rosa Mendonça de Brito
Membro da Academia Amazonense de Letras

**Construindo conhecimentos
no processo educativo**

Coleção Pensamento Amazônico
Série André Araújo - v. 3



Manaus - 2011

Copyright © 2011 Academia Amazonense de Letras.

Editor
Marcus Barros

Comissão Editorial
Luiz Maximiano Corrêa
Márcio Souza
Euler Ribeiro

Revisão
Benayas Inácio Pereira

Editoração eletrônica e capa
Marcela Costa de Souza

Ficha Catalográfica

Brito, Rosa Mendonça de
Construindo conhecimentos no processo educativo. 1. ed.
Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.
192 p. (Coleção Pensamento Amazônico. Série André Araújo.
v.3)

ISBN: 978-85-64341-01-2

1. Teoria do conhecimento 2. Educação I. Título

CDU 379.8



Dedicatória

- Ao meu marido José pelo apoio e incentivo.
- Aos meus queridos filhos Gisele e Márcio, e neto Matheus.
- À minha mãe, *in memoriam*.
- Ao meu pai e irmãos.



Agradecimentos

Ao Presidente da Academia Amazonense de Letras, Prof. Dr. José dos Santos Pereira Braga pela publicação deste livro e pela criação do Programa de Edição que instituiu na Academia.

À Universidade Federal do Amazonas que tem possibilitado o meu aprimoramento intelectual.

A todas as mãos e mentes que de alguma forma contribuíram para a realização dos estudos aqui apresentados.

Pensamento Amazônico

Certa vez, e já se vai aí um bom tempo, perguntaram a Fernando Freyre, então presidente da Fundação Joaquim Nabuco, prestigiosa instituição cultural e de pesquisa sediada no Recife, por que nos retratos de seu fundador Gilberto Freyre, autor de Casa-Grande e Senzala e centenas de livros igualmente monumentais sobre os brasis, sua cultura e sua gente, por que nos seus retratos espalhados em vários centros de cultura do país não constava o ano de sua morte, mas, tão somente, a data do nascimento. E Fernando respondeu ao desavisado interlocutor: porque Gilberto Freyre não morreu e não morrerá nunca! Na resposta, não apenas o sentimento de amor filial, a admiração pela figura extraordinária de um dos maiores pensadores do país, mas o verdadeiro e inequívoco sentido da imortalidade nas letras, a imortalidade do pensamento.

É certo que não só por meio da palavra os mortais podem passar à posteridade, tão significativos e ilimitados são os fazeres e as formas de expressão da inteligência criadora do homem. Mas, por meio da palavra que nos singulariza como seres racionais existentes, tem o homem a possibilidade de ultrapassar-se e manter-se presente no mundo além dos limites e contingências de sua efêmera existência material.

Vocação das academias de letras, a palavra é o seu próprio ofício. Por meio da palavra, das letras, é que se consagra a imortalidade acadêmica. Por isso, o livro foi e será sempre condição de existência das academias, sua própria razão de existir. Grande é o acervo de obras da Academia Amazonense de Letras

nos mais variados campos do conhecimento e da erudição humana, nestas nove décadas de existência. Ontem, como hoje, o infatigável e profícuo labor acadêmico!

Na persecução das suas finalidades e para assistir aos imortais na persistente vigília, lança-se a Academia Amazonense de Letras a uma nova empreitada no campo editorial, em parceria com as secretarias de cultura do Estado e do município, por intermédio da *Coleção Pensamento Amazônico* com duas séries para contemplar os saberes que dialogam nesta Casa: *Série Violeta Branca*, reunindo poesia, conto, crônica, romance, e *Série André Araújo* destinada aos ensaios no amplíssimo campo do conhecimento científico. A exemplo da Academia Brasileira de Letras, nossas edições terão selo próprio, assegurando-se, desta forma, maior dinamismo nas publicações.

Quarenta e dois anos dedicados ao ensino, trinta e três na Universidade, a acadêmica Rosa Mendonça de Brito reúne neste livro estudos nos campos da educação e das identidades amazônicas questionando, propondo, construindo. A familiaridade da autora com a docência em todos os níveis, sua experiência na gestão universitária e a formação em Filosofia permitem-lhe uma ampla visão das realidades sobre as quais reflete e teoriza.

“Construindo conhecimentos no processo educativo” constitui valiosa contribuição ao Pensamento Amazônico pela acadêmica Rosa Brito, espírito vocacionado para o magistério e as letras.

José Braga

Presidente da Academia Amazonense de Letras

Educação

1 Pedagogia e educação	15
2 O Curso de Pedagogia no contexto das diretrizes curriculares nacionais – Parecer CNE/CP-05/2005	21
3 Contrapontos paradigmáticos na educação	39
4 Tendências atuais da filosofia da educação: Contraponto entre Habermas e Rorty	55
5 Uma perspectiva para a educação do futuro	64
6 Educação Espiritana e Franciscana no Município de Tefé: Importância e repercussão no Estado do Amazonas	71
7 O ensino da Filosofia no Estado do Amzonas: Avaliação I	92
8 O ensino da Filosofia no Estado do Amzonas: Avaliação II	95

Identidade/Cultura

1 O caboclo: uma questão de identidade	101
2 A singularidade das identidades amazônicas: um olhar através do paradigma antropológico	116
3 Formação social da Amazônia em Álvaro Maia: Identidades Constitutivas	139
4 Identidades amazônicas e a construção do conhecimento na Ufam	156



5 Conceito de cultura: uma perspectiva em Antônio Paim 166



6 Visão da cultura Brasileira no “Brasil Mental” de Sampaio
Bruno 172



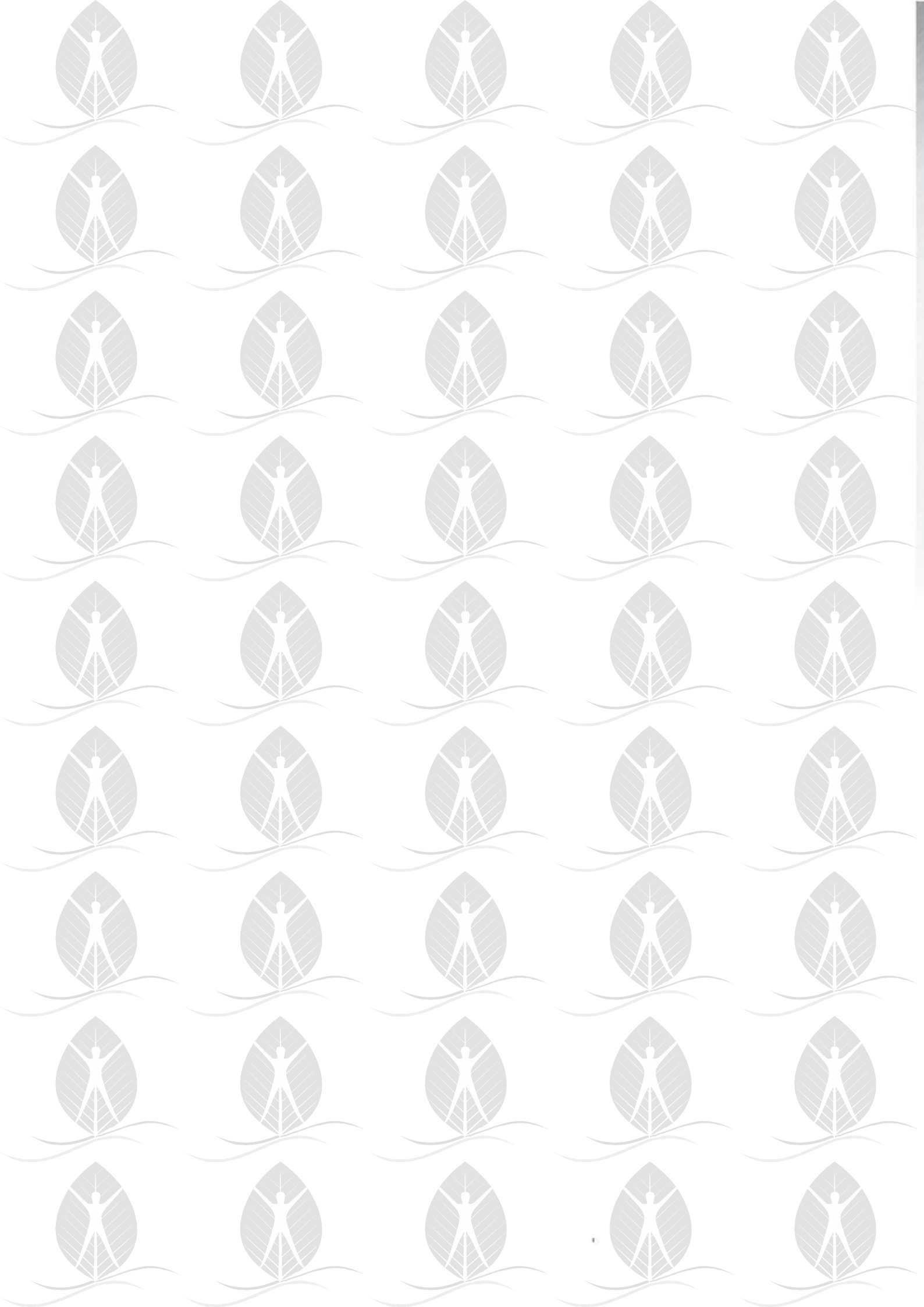
Referências 185



Biografia do autor 189



Educação



1 Pedagogia e educação

*A tarefa dos homens de cultura é hoje, mais do que nunca
ade-se-mejar dúvidas, não de colher certezas*

Norberto Bobbio, 1998.

Falar em Pedagogia e Educação é, ao mesmo tempo, difícil e desafiador. Difícil porque envolve uma gama de conhecimentos; desafiador porque trata de aprender, compreender e interpretar o mundo e o homem; ter presente as várias visões de mundo e os princípios que as informam porque, se na relação com o mundo é o homem que confere sentido às coisas, nela o real e o ideal se implicam reciprocamente.

Os homens nascem imersos num mundo não só de outros homens e das coisas ao redor, mas também de conhecimentos e relações com que se tecem as tramas e a lógica de uma cultura expressa em linguagem determinada. Nascem eles lançados na vida cotidiana, marcados pela simultaneidade de seres particulares e seres genéricos. Interpenetram-se, assim, a consciência do "EU" e a consciência do "NÓS", numa espontânea e muda unidade vital.

Em decorrência disso, aprender e compreender o mundo, o Eu e o Outro, ou seja, aprender e compreender a realidade depende dos juízos de fato e juízos de valor que elaborarmos a respeito desta mesma realidade. Contudo, o valor por excelência, aquele que podemos chamar de **valor-fonte**, não pode deixar de ser a pessoa humana, e é dele que devemos partir para alcançar o fundamento próprio e peculiar da Pedagogia, ou seja, o seu valor-fim, a Educação.

Uma consequência da Educação assim concebida seria a recuperação do conceito de educador para além dos papéis em

que atua: professor transmissor de conhecimentos, administrador, supervisor e orientador, pois a dimensão a ser recuperada é, sem sombra de dúvida, a da Educação. Educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas, e especialmente, um processo de construção dos mesmos tendo em vista os problemas que a realidade nos coloca para resolver. Segundo penso, quando as mãos são entrelaçadas e as mentes se unem em busca de um mesmo ideal, é possível fazer, é possível realizar.

A Educação constitui-se e desenvolve-se porque os homens são livres e desiguais e aspiram à igualdade e à justiça; são diversos e sentem nas profundezas de seu ser uma inclinação igual para a felicidade, querendo ser cada vez mais eles mesmos, e ao mesmo tempo aspirando a uma certa tábua igual de valores. A Educação, valor-fim da Pedagogia, se forma dos valores instituídos pelo homem na experiência social e em sua própria experiência, que posteriormente a razão reelabora e esclarece à luz dos dados que a vida em toda a sua riqueza nos fornece. O valor Educação tem sede na pessoa humana e é pressuposto de sua dignidade e condição de sua realização material e espiritual.

A Educação entendida como o processo que visa a promover o desenvolvimento do indivíduo por meio do desencadeamento de todas as suas potencialidades só pode cumprir o seu papel se for auxiliada diretamente pela Pedagogia porque, em última análise, a Pedagogia é a revelação das intencionalidades da Educação, ou seja, encontra-se a serviço das práticas educativas, da prática social dos educadores/educandos.

Ora, se a Educação é processo dialogal onde os homens constroem-se em reciprocidade para, no consenso, construir seu mundo, o mundo do convívio e da comunhão, este pro-

cesso que consideramos como relação face a face, precisa ser percebido, segundo entende Marques (1990), como relação ouvido a ouvido, onde a lógica das demonstrações, em nossa civilização visual, necessita converter-se na lógica processual da livre conversação, numa pedagogia da palavra escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução. É no diálogo dos educadores/educandos que se constrói a Pedagogia. Diálogo que significa o confronto dos educadores/educandos no coletivo em que se constituem como alteridades distintas, significando também a dialética das relações entre a Pedagogia que se constrói pelo coletivo dos educadores/educandos e a Pedagogia que os constrói como tais.

Vemos a Educação como fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações porque é ela que possibilita ao homem, como um ser inacabado, construir-se ao construir seu mundo com inteligência e liberdade. Tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que denominamos hoje de Educação. Tarefa intransferível no sentido de que ninguém educa ninguém, mas tarefa solidária no sentido de que os homens em sociedade se educam e organizam as condições e situações da própria Educação. Deste modo, a Pedagogia, entendida como ciência da educação e como organização e condução do processo educativo tem a ver, admitimos com Marques, com “uma determinada concepção de mundo, uma direção política e vinculação das práticas educativas e uma determinada condução teórica”.

Como sabemos, o estudo da Pedagogia abrange basicamente três aspectos: o teleológico, o ontológico e o mesológico. Teleologicamente detém-se na análise dos fins e objetivos educativos; ontologicamente estuda o ser da educação, o que é,

sobre quem atua e quem a realiza; e mesologicamente aborda o problema dos meios e das formas mais indicadas e adequadas para a realização da obra educativa. Nessa perspectiva, a Pedagogia assume, como sabemos, três funções básicas: a de ciência descritiva, empenhada em descrever e compreender em detalhes o fenômeno educativo a fim de proporcionar ao educador ampla e profunda visão de todo o seu mecanismo; a de ciência normativa, que proporciona as diretrizes e os princípios necessários ao fazer educativo; e a de ciência tecnológica, voltada para o desenvolvimento do instrumental indispensável à consecução do trabalho educativo.


Nos dias de hoje, no entanto, apesar de se falar e escrever bastante sobre novas formas de fazer educação, o que podemos verificar é que no “processo educativo brasileiro”, digo, no “processo informativo brasileiro” a Educação está fundada numa Pedagogia da desautorização. Seu eixo central, segundo Barbosa (1998), tem sido a negação, desde as primeiras séries escolares, daquilo que é produzido pelo aluno no que se refere ao pensar, ao sentir, ao imaginar, ao decidir, ao agir, em síntese, negação do processo de produção do aluno e, conseqüentemente, negação de seu processo de autoprodução. Desenvolvendo um longo e sofisticado processo de anulação da pessoa do aluno, transforma-o em objeto. Nesta perspectiva, a pessoa humana é a grande vítima deste século; a falência da ética nas relações entre as pessoas leva a desconsiderar a existência do outro como sujeito, como pessoa humana. Ser sujeito não é um dado, é uma construção. Na relação educativa, ambos os agentes, educador e educando, se fazem sujeitos continuamente.

Educado é o sujeito que se percebe “não pronto”, no sentido de acabado, mas “pronto”, no sentido de aberto, de ter capacidade de, por si, elaborar uma leitura do mundo e de expressar-se nele, em respostas aos desafios das mais diferentes or-

dens e da velocidade cada vez mais acentuada, apresentados pela dinâmica social. Ninguém pode comer por nós; ninguém pode substituir-nos em nossa necessária experiência porque é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens e não como componentes de um rebanho, dobrado pela obediência, domesticado a ponto de perder a sua dignidade. Sentimo-nos simplesmente dominados por uma cadeia de que não nos conseguimos libertar. O mais grave, penso com Freinet (1996), é que somos nós que a preparamos, e a forjamos para os nossos filhos.

O papel primordial da Educação é ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa humana. Para isso é preciso segurá-lo pela mão nas passagens difíceis, baixar para ele os galhos que não consegue alcançar, responder aos seus inquietos apelos e dificuldades e levá-lo pelos caminhos que não devem ser calvários, mas caminhos da vida porque a educação não é uma fórmula de escola, mas sim, uma obra de vida. De tudo que temos apreendido e refletido fica claro que não existe apenas uma pedagogia a ser considerada, mas várias pedagogias. Diante disso, será que além da pedagogia normal que nos ensina a subir pela escada, não haveria a possibilidade da utilização, segundo a imagem de Victor Hugo, de uma pedagogia das águias que não sobem pela escada?

O que fazer então diante de tal realidade? O que poderíamos fazer para simplificar e humanizar a vida do educador? Será que, se cada um de nós fizesse todos os dias um pouco do que preconizamos teoricamente, a nossa profissão não seria enriquecida e facilitada? Todos nós que atuamos no campo da Educação podemos perceber, se quisermos olhar sem vendas nos olhos, que não são apenas os condicionamentos econômicos os responsáveis pela má qualidade da educação, mas e especialmente, os modos de pensar e de ser de educadores e



educandos que inviabilizam a criação de um outro projeto educativo que não nos amarre a modelos e soluções produzidos por outros.

Será que não podemos desenvolver neste novo século uma concepção de educação que possibilite o desenvolvimento de uma atitude ávida de indagação, questionamentos e produção de respostas onde a relação entre eles – educador/educando – possa ser apreendida em toda sua complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e econômica?

Como tantos outros pensadores e educadores, acredito que sim. Outros paradigmas, outras tendências estão aí para nos orientar. Só precisamos colocar em prática aquilo que teoricamente falamos; unir teoria e prática, dizer e fazer.

2 O curso de pedagogia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: parecer CNE/CP-05/2005*

A nossa pretensão, neste trabalho é apresentar à comunidade acadêmica, as ideias centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, contidas no Projeto de Resolução constante do Parecer n.º CNE/CP-05/2005, do Conselho Nacional de Educação, aprovado no dia 13 de dezembro de 2005, com retificação do Art. 14, datada de 21 de fevereiro de 2006. No bojo da proposta, algumas modificações significativas, aspirações antigas dos pedagogos e daqueles que trabalham nos cursos de Pedagogia.

Conforme o referido parecer o curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares.

* O trabalho está embasado numa pesquisa documental envolvendo: Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, etc.

A nova estrutura desfaz, no meu entendimento, a dicotomia docência/gestão (supervisão/orientação) existente ou possível nas antigas diretrizes. Indica, com muita clareza, as múltiplas possibilidades de abrangência do curso e determina, com muita coerência, a duração dos estudos ao definir a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para a conclusão do mesmo.

2.1 Breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil

No Brasil, o Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, em especial, a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, foi definido como o lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de Estados e dos municípios.

A concepção do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente daquele momento histórico que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, que abrangia a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências, tanto das humanas quanto das sociais, naturais e exatas. Neste esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três

anos de estudos em conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais); e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino (no nosso caso, o complemento de habilitação). Nesta perspectiva o curso de Pedagogia dissociava o campo da Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural –, ou no segundo. Com a homologação da Lei n.º 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE n.º 251/1962, manteve-se o esquema 3+1 no curso de Pedagogia. Em 1961, foi fixado o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

A regulamentação do curso de Pedagogia, trazida pelo Parecer CFE n.º 292/1962 previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Apesar de afirmar a não ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1, matinha a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia.

A Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Em 1969, o Parecer CFE n.º 252, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicou como finalidade do curso preparar profissionais da educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O mesmo Parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2.º grau e, sob o argumento de que "quem pode mais pode o menos" ou de que "quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário", permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, anterior a 1972.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama am-

pla de habilitações para além da docência no Magistério das Matrérias Pedagógicas do então 2.º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Portanto, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de zero a cinco anos e de seis a dez e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação do pedagogo, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; à educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

Importa considerar, ainda, a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério da Educação Básica onde, durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia a dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. Na medida em que o curso de Pedagogia vai se tornando lugar preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, assim como da educação infantil, cresce o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia. Tal situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento de que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla compreensão acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nos anos iniciais do ensino fundamental e também na educação infantil, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o País que oferecem essas habilitações na graduação.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de

graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal “locus” da formação docente dos educadores para atuar na educação básica: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, cuja finalidade precípua é oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

2.2 O Curso de Pedagogia no Contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais

O eixo central das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no Projeto de Resolução constante do Parecer n.º CNE/CP-05/2005, aprovada pelo Con-

selho Nacional de Educação, no dia 13 de dezembro de 2005, com retificação do Art. 14, datada de 21 de fevereiro de 2006, está estabelecido em seu

Art. 4.º – O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Todavia, para que o disposto na Lei n.º 9.394/1996, Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”, fosse preservado, o Conselho Nacional de Educação retificou, no dia 21 de fevereiro de 2006, a redação ao Art. 14 da Proposta de Resolução contida no Parecer CNE/CP 05/2005.

Art. 14 – A Licenciatura em Pedagogia, nos termos do Parecer CNE/CP 05/2005 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 da Lei n.º 9.394/96.

§ 1.º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2.º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1.º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo Único do art. 67 da Lei n.º 9.394/96.

Desta forma, fica reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3.º – VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

2.2.1 Princípios Norteadores

O trabalho do graduando em Pedagogia, por envolver um repertório de informações e habilidades, compostos por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, deve fundamentar-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. Para a formação do licenciado em Pedagogia é fundamental:

- O conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania;
- A formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica,

cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder;

- A participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não escolares.

2.2.2 Objetivos

Com base na nova Resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo a docência como base da formação do pedagogo, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na:

- Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e de educação profissional;
- Área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas;
- Organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: Programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avali-

ação de tarefas próprias do setor da Educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares;

2.2.3 Perfil do Licenciado em Pedagogia

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Conseqüentemente, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e do ensino fundamental, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e política, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, promovendo e facilitando as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;
- promover, no caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária, atuando como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

2.3 Organização do Curso de Pedagogia

O projeto pedagógico de cada instituição, deverá observar, além dos princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia, observar, também, as orientações contidas no Plano Nacional de Educação

(Lei n.º 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, a estrutura do curso de Pedagogia constituir-se-á de:

- um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas;
- um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades;
- um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais com-

plexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cui-

da, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

2.3.1 Duração dos estudos

A definição da carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. As 3.200 horas serão distribuídas da seguinte forma:

- Atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos = 2.800 horas;
- Estágio supervisionado prioritariamente em educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição = 300 horas;
- Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria = 100 horas.

2.3.2 Desenvolvimento dos estudos:

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- Disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

- Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

- Atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas; estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e/ou de educação profissional na área de serviços

e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

Algumas considerações

Após alguns anos de discussões, envolvendo o Conselho Nacional de Educação e as várias entidades representativas da área da educação, tais como Forumdir, Anfope, Anpede, o Curso de Pedagogia tem aprovada, a partir de 13 de dezembro de 2005, após a elaboração da 22.^a versão e retificação do Art.14, datada de 21 de fevereiro de 2006, novas diretrizes curriculares nacionais trazendo em seu bojo, significativas modificações, aspirações antigas dos pedagogos e daqueles que trabalham nos Cursos de Pedagogia.

Participei, durante quatro anos (2002/2006), da construção das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia através das discussões em reuniões nacionais do Forumdir, da Anfope e da Anped, muitas delas com a presença de conselheiros(as) do CNE. Todos buscavam uma luz, um caminho seguro para que o curso de Pedagogia pudesse construir sua identidade. Para isso, diálogos permanentes foram mantidos com as conselheiras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Maria Beatriz Luce e com o conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca. Foram muitas idas e vindas, vinte duas versões foram

elaboradas pelo CNE até que as diretrizes fossem consolidadas e aprovadas.

É nosso entendimento, em consonância com o Forumdir – Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação – do qual sou vice-presidente da região Norte – que, apesar de possíveis falhas, as novas diretrizes possibilitam traçar a tão almejada identidade do pedagogo, assim como a construção de um projeto político pedagógico e de um currículo voltados para a formação integrada do pedagogo, sem dicotomia entre docência e gestão. Possibilitam, também, o desenvolvimento de uma educação voltada para as necessidades locais e regionais, sem deixar de lado as questões nacionais. Aprovadas as diretrizes, cabe, agora, às faculdades, centros e departamentos de Educação a realização teórica (elaboração do projeto político pedagógico e currículo) e, a cada um de nós como profissionais da educação, como educadores, pedagogos(as) ou não, a realização prática de tais aspirações. Não basta um bom projeto, uma boa lei para que se desenvolva um bom processo ensino/aprendizagem, uma boa educação. Para que isto aconteça é preciso, além de competência, mudança de atitude e, fundamentalmente, vontade de fazer.

3 Contrapontos paradigmáticos na educação

3.1 Crise de paradigmas

O desencantamento do mundo e a experiência de desconstrução das certezas instituídas pela razão ilustrada, que até bem pouco tempo orientavam o conhecimento científico, a ética e a própria prática educativa, parecem submergir diante do movimento crítico que propõe a desestabilização de todos os parâmetros teóricos. Frente a tal situação, a explicação oferecida é que estamos vivenciando uma crise de modelos ou paradigmas, ou seja, que as nossas referências teóricas perderam a sua validade e que, por isso mesmo, é necessário buscar novas referências, mudar de perspectiva. Isto parece revelar que a crise de paradigmas e, conseqüentemente, a sua mudança são causadas pelos dilemas intelectuais e pela incapacidade de compreendermos com profundidade os desafios que nos são apresentados em um determinado campo do conhecimento humano.

Numa perspectiva filosófica, a ideia de paradigma pode ser compreendida tanto do ponto de vista clássico, por meio de Platão, quanto do ponto de vista contemporâneo, por intermédio de Thomas Kuhn (1922-1996) que coloca de forma clara a divisão entre as fases homogêneas de ciência normal e de ciência extranormal.

O ponto de vista clássico, inspirado em Platão, apresenta o paradigma como modelo, arquétipo, ideia perfeita existente no mundo ideal. Nesta perspectiva, no mundo concreto existem, apenas, cópias, modelos imperfeitos das ideias perfeitas do mundo abstrato. Ao designar

o ser enquanto causa, como determinante do que existe no mundo concreto, a noção platônica de paradigma denota forte sentido ontológico e dá ao paradigma um caráter normativo, que será importante na acepção contemporânea (MARCONDES, 1995:14).

Do ponto de vista contemporâneo de inspiração kuhniana, o termo paradigma, que tem nele inúmeros sentidos, pode indicar, de um lado,

Toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denotar um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 1978:218).

Ao contrário do fundamentalismo, que afirma a existência de bases seguras e inquestionáveis para um efetivo, contínuo e cumulativo progresso do conhecimento científico - que oferece na sua evolução uma representação cada vez mais adequada e segura do mundo real - no construcionismo de Kuhn o que possibilita o surgimento de uma nova tradição em substituição à anterior são as revoluções, as rupturas e descontinuidades que ocorrem no desenvolvimento da história da ciência. Nesta perspectiva, como o triunfo de um novo paradigma estabelece uma descontinuidade em relação ao período anterior e provoca uma alteração da ciência, tanto no que se refere à forma pela qual ela vai ser feita, quanto no mundo que ela vai investigar, o que caracteriza a passagem de um paradigma a outro é a capacidade de enfrentar os desafios e resolver os problemas advindos desse processo.

As ideias ou teorias de Kuhn, expressas na sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962) fazem parte do novo

enfoque epistemológico surgido na filosofia da ciência, onde as metaciências descritivas adquirem uma crescente importância. A adesão ao construcionismo e o entendimento de que a ciência é uma atividade de construção e não de descoberta, o colocam em uma posição contrária ao realismo. A seu ver, o que faz com que um paradigma seja aceito não é a sua correspondência a algum elemento da realidade, mas sua adoção por uma comunidade importante de investigadores que, por adotá-lo, o legitima e lhe confere um estatuto de autoridade. O mundo investigado pela ciência não seria o mundo real, mas o mundo por ela construído, o mundo conformado pelo paradigma mais eficiente na solução dos problemas.

A obra referida foi elaborada segundo EPSTEIN (1990:108), através da articulação de conceitos básicos, alguns deles inéditos no contexto da epistemologia: “ciência normal”, “ciência extraordinária”; outros foram reaproveitados com função específica na articulação com os primeiros, como é o caso dos conceitos de “crise”, “anomalias”, “paradigmas”, etc.

A evolução científica, segundo o autor, envolve pelo menos três fases: a fase da ciência normal, a fase de produção de anomalias e a fase de revolução científica ou mudança de paradigma. Na fase da “ciência normal”, homogênea, o crescimento do saber científico é cumulativo. As práticas teóricas e experimentais são regidas pelas regras ou princípios do paradigma vigente, onde

[...] o resultado dos experimentos científicos testam menos a validade dos princípios do paradigma do que a capacidade dos cientistas em resolver quebra-cabeças com solução mais ou menos garantida por estas regras, mas que, de qualquer forma, não podem infringi-las (EPSTEIN, 1990:109).

A fase de “produção de anomalias” é causada pelo não aproveitamento de alguns resultados experimentais por parte da teoria. A princípio, as anomalias são marginalizadas e só irão provocar uma crise e abalar a solidez dos paradigmas vigentes quando surgir um novo paradigma capaz de explicá-las. Numa crise de paradigmas estão envolvidas, como consequência de uma insatisfação com os modelos explicativos anteriores, uma mudança conceitual e uma mudança de visão de mundo.

Como rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro, a fase de mudança de paradigma só irá ocorrer após um período de competição entre o paradigma precedente e o seu sucessor.

Um dos períodos mais significativos e marcantes de crise de paradigmas é, segundo Marcondes, a revolução científica dos séculos XVI-XVII. Ela pode ser considerada como um dos principais fatores que desencadeiam o pensamento da modernidade através da substituição do modelo geocêntrico de cosmos de Cláudio Ptolomeu, de tradição aristotélica, pelo modelo heliocêntrico de Nicolau Copérnico. Esta substituição estabelece um confronto entre os dois modelos e provoca uma crise científica e metodológica que irá afetar a concepção tradicional de ciência e de método científico, como também *uma crise de visão de mundo, de concepção de natureza e do lugar do homem, enquanto microcosmo, nesta natureza, o macrocosmo* (MARCONDES, 1995:17).

O surgimento desta nova ciência representa muito mais que o aparecimento de uma nova teoria científica para substituir teorias tradicionais, existentes há quase vinte séculos. O abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado, onde cada coisa possui o seu lugar predeterminado, repercutirá profundamente não apenas no plano lógico-epistemológico, mas também na política, na ética, na estética.

Assim, um dos muitos problemas que a modernidade terá de resolver, está ligado ao estabelecimento dos fundamentos da nova ciência para justificá-la como o verdadeiro modelo explicativo do real. Esta tarefa será empreendida pelo projeto epistemológico racionalista inaugurado por Descartes, e na tradição empirista iniciada por Bacon.

3.2 Paradigma subjetivista

A partir da modernidade, não é mais possível buscar na tradição clássica os fundamentos para a nova ciência. Por isso mesmo, os pensadores modernos irão procurá-los no próprio indivíduo, na sua natureza sensível e racional, fazendo emergir, neste momento, a **razão subjetiva** como constituidora da nova concepção de conhecimento, cujo exemplo mais famoso é o argumento do cógito cartesiano que visa, precisamente, justificar a existência do “eu pensante” como a primeira certeza, certeza indubitável, que serve de ponto de partida para a construção do modelo racionalista de conhecimento que coloca o indivíduo como base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento, fazendo nascer um novo paradigma na epistemologia, o paradigma subjetivista. Nele, o centro do conhecimento não é mais o real, mas o sujeito; e a subjetividade, enquanto relação de conhecimento, passa a ser o termo dominante na relação sujeito/objeto, onde o objeto é uma mera construção do sujeito.

Na construção deste paradigma, o passo seguinte, segundo Marcondes, será dado por Kant, em 1781, ao desenvolver na *Crítica da Razão Pura* o projeto epistemológico de fundamentação da possibilidade do conhecimento científico na subjetividade. Nesta busca, Kant procura superar a oposição entre

o racionalismo e o empirismo do início desta tradição, através da formulação da noção de sujeito transcendental. Na sua formulação, o sujeito transcendental é um sujeito formal e abstrato, uma espécie de estrutura universal da subjetividade que contém as condições de possibilidade do conhecimento.

Um outro passo é empreendido pelo Iluminismo. No século das luzes, sustentado na consciência individual e na capacidade autônoma do sujeito em conhecer a realidade, o Iluminismo enfatiza a necessidade de o real, em todos os seus aspectos, tornar-se transparente à razão. O seu pressuposto básico está em que

[...] o homem, todos os homens, são dotados de uma luz natural, de uma racionalidade capaz de permitir que conheçam o real, e que ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. A tarefa da Filosofia, da Ciência e da Educação é, então, permitir que esta luz natural possa ser posta em prática, removendo-se os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento (MARCONDES, 1995:23).

A partir de então, o saber científico tem sido expresso, segundo EPSTEIN (1990:114), por quatro imperativos que caracterizam o "ethos" da ciência moderna:

O **universalismo**, segundo o qual a pretensão à verdade, não importa qual seja a sua fonte, deve ser sujeita a critérios impessoais preestabelecidos; o **comunismo**, ou seja, a propriedade comum do saber científico, do qual o segredo é a antítese e a comunicação plena e aberta é a viabilização; **desinteresse** aliado a um forte grau de integridade moral por parte dos cientistas; o **ceticismo organizado**, isto é, a suspensão do julgamento até o exame detalhado dos fatos disponíveis e o escrutínio das crenças em termos de critérios lógicos e empíricos.

A cientificidade entendida por Kuhn, como vigências acrílicas de paradigmas, ao colocar os parâmetros do paradigma acima do denominado “ceticismo organizado”, coloca em cheque um dos fundamentos da ciência moderna. A ausência do questionamento dos princípios do paradigma, aliada a uma tenacidade em explorar suas aberturas e possibilidades, caracteriza a cientificidade desta fase e lhe dá um matiz convencionalista.

Devido em grande parte às suas dificuldades internas, o paradigma subjetivista começa a entrar em crise quando o grau de certeza derivado do sujeito pensante, no modelo cartesiano, não consegue mais ser mantido; quando o pensamento se volta não mais sobre si mesmo, mas sobre o mundo natural, ou seja, quando se propõe o conhecimento da realidade.

Contudo, apesar da crise, o paradigma subjetivista não desaparece. Continua a existir na contemporaneidade, por meio, especialmente, do Positivismo, do Empirismo Lógico e do Neokantismo de Marburgo. No Empirismo Lógico, especialmente em Popper, a questão da cientificidade, a exemplo da teoria clássica, está alicerçada na normatividade, e a avaliação das teorias científicas realizada por ele tem como fundamento a sua teoria dos três mundos, que possui a seguinte estrutura:

[...] primeiro, o mundo de objetos físicos, ou estados materiais; segundo, o mundo de estados de consciência, ou estados mentais, ou talvez de disposições comportamentais para agir; e terceiro, o mundo de conteúdos objetivos de pensamento, especialmente de pensamentos científicos e poéticos e de obras de arte (EPSTEIN,1990:119).

Em Popper, a busca de normas universais para a avaliação das teorias científicas ocorre no terceiro mundo, que equivale ao mundo platônico das ideias. A existência e a aceitabili-

dade destas normas pelo consenso dos cientistas, transformariam o saber da ciência num saber universal.

A epistemologia normativa de Popper, privilegia exclusivamente o contexto da justificação e valoriza, tão somente, a análise e a avaliação do produto da atividade científica resultantes de experimentos, hipóteses e teorias. Postula para a correta avaliação ou controle de qualidade da atividade científica a edição de normas e prescrições

[...] aceitas pelo consenso das comunidades científicas e capazes de prover critérios universais através dos quais decisões podem ser tomadas sobre como distinguir os “bons” produtos da atividade científica dos demais [...] Para esta posição epistemológica, quaisquer contribuições do contexto da descoberta, sejam provenientes da psicologia da descoberta, da sociologia das comunidades de cientistas, ou da historiografia da ciência, são inteiramente irrelevantes como instrumentos auxiliares para aferir o progresso científico (EPSTEIN, 1990:122).

Contrariamente a esta posição, a epistemologia descritiva de Kuhn procura demonstrar,

[...] a partir de evidências historiográficas e sociológicas [...] a inoperância das normas universais para a aferição do produto da atividade científica. Para Kuhn as discontinuidades representadas pelas chamadas “revoluções científicas” tornam inviáveis a existência de plataformas metaparadigmáticas capazes de editar normas universais para a mencionada aferição. Há mesmo um grau de irracionalidade no desenvolvimento do sistema da ciência, uma vez que a complexidade dos chamados fatores externos os tornam inabordáveis racionalmente (EPSTEIN, 1990:123).

3.3 Paradigma intersubjetivista

A reação romântica no século XIX é a primeira tentativa de ruptura do paradigma subjetivista. O romantismo representado pelo idealismo pós-kantiano buscará valorizar, ao contrário do subjetivismo, o sentimento e a intuição como formas privilegiadas de relação entre o homem e o real. Todavia, ao valorizar o sentimento e a intuição em oposição à razão, e ao dar uma grande importância à experiência individual, o romantismo mantém-se dentro do quadro de uma filosofia do sujeito, dando apenas um outro sentido à subjetividade. Mas, na medida em que a sua preocupação epistemológica deixa de estar centrada na fundamentação da ciência, a visão romântica abandona a questão do conhecimento, em especial, do conhecimento científico, como modelo de relação entre o homem e o real dando um passo no sentido da Intersubjetividade.

A crítica de Hegel dirigida à filosofia kantiana, especialmente ao “pressuposto do caráter originário da subjetividade, contrapondo a esta ideia a noção de uma consciência historicamente determinada, constituída e não mais originária” (MARCONDES, 1995:25), parece ser o primeiro grande questionamento sobre o paradigma subjetivista.

Para Hegel,

[...] a busca de uma fundamentação absoluta para o discurso filosófico como autorreconhecimento da Razão instauradora de um mundo histórico – o mundo do Ocidente – pode ser empreendida não como a delimitação das condições abstratas de possibilidade, tal como tentara Kant, mas como a rememoração e recuperação de um caminho de cultura. [...], a primeira figura da consciência-de-si, não é a identidade vazia do Eu penso ou a “imóvel tautologia” do $EU=EU$ que, de Descartes a Fichte, a filosofia

moderna colocara no centro do novo universo copernicano da razão (VAZ, 1992:12/14).

A consciência, em Kant, possui um caráter original e inalterável, por isso mesmo, a-temporal, a-histórica. Segundo o autor da *Crítica da Razão Pura*, (1994:159) “Não posso determinar a minha existência como um ente espontâneo, mas apenas me represento a espontaneidade do meu pensar. [...] Não tenho conhecimento de mim tal como sou, mas apenas tal como apareço a mim mesmo”.

Em Hegel, ao contrário, são as sucessões de experiências que devem assinalar os passos do homem no seu caminho histórico e dialético, que se ordenam segundo uma sucessão de paradigmas e não na cronologia empírica do evento.

[...] a consciência-de-si alcança a sua satisfação somente numa outra consciência-de-si [...] cada um é para si e para o Outro, essência imediata para si essente; que ao mesmo tempo só é para si através dessa mediação. Eles se reconhecem como reconhecendo-se reciprocamente (HEGEL, 1992:127).

O caminho para a ciência deve penetrar na significação das iniciativas de cultura que traçam a figura do mundo histórico colocado sob o signo da própria ciência e que nela deve decifrar o seu destino. Com efeito, o que aparece agora no horizonte do caminho para a ciência são as estruturas da intersubjetividade. *Eu que é Nós, e Nós que é Eu* (HEGEL, 1992: 125).

Diante disso, pode-se afirmar que em Hegel, a consciência subjetiva é constituída por meio de um processo essencialmente interativo. A subjetividade é, em sua teoria, o resultado de um processo de formação cultural, de socialização, onde a relação com a realidade não se dá a partir de um ato da consciência subjetiva, mas pressupõe a existência da cultura e, nesta, a

inserção do indivíduo. Nele o social é anterior ao subjetivo e constituidor da subjetividade.

Radicalizando esse questionamento apresentado por Hegel, Marx e Engels elaboram uma crítica à tradição racionalista e iluminista utilizando-se das noções de alienação e ideologia.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas só homens reais e ativos, tais como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas [...]. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida (MARX & ENGELS, 1979: 36-37-72).

Para eles, a consciência está indissolúvelmente ligada às condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação. Por isso mesmo, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real onde a forma inicial da consciência é, portanto, a alienação.

Assim, contrariando a posição ou modelo subjetivista, eles afirmam que a libertação do homem só será possível na medida em que a sociedade for transformada e o domínio de uma classe sobre as demais for eliminado não apenas no campo do pensamento, por intermédio da educação e da ciência, mas sobretudo por meio do atingimento da base material da sociedade, o trabalho, que gera o trabalho alienado e, conseqüentemente, a consciência alienada. Com isso, Marx e Engels substituem os pressupostos racionalistas e iluministas e colocam em seu lugar os pressupostos do socialismo, assentados nos conceitos de alienação e ideologia. A crítica de Marx e Engels pode-se acrescentar as de Nietzsche e Kierkegaard.

Sob a égide do paradigma intersubjetivista encontram-se, ainda, o Existencialismo e o Personalismo. Ambos enfatizam o papel da liberdade, da responsabilidade da escolha e da transcendência na construção do sujeito ou da pessoa humana. Entendem estar nas relações do *Eu com os Outros Eus, no Mundo e com o Mundo* o fundamento da construção e do desenvolvimento da Humanidade.

Ao priorizar a existência, a realidade vivida do homem, o Existencialismo afirma que o indivíduo em situação é lançado diante do outro que lhe serve de modelo para projetar a sua existência.

Para Sartre, em *O Ser e o Nada*, o ser-para-si, ser do homem (consciência), ser incompleto, ao relacionar-se com o ser-em-si, ser das coisas (fenômeno), ser completo, descobre-se nessa relação como um ser inacabado, como um ser livre para formar, construir com os outros a sua própria essência. Ao deparar-se com o ser-para-outro, verifica que este é também possuidor das mesmas características que as suas: inacabado, incompleto e livre, por isso mesmo, também livre, responsável e capaz de construir a sua própria essência. Daí porque a construção da essência do ser-para-si corresponde, sempre, à construção do Outro. No Personalismo, a comunicação, entendida como um abrir-se, um expor-se ao Outro, é a sua característica básica. É através do diálogo, da fala, que o indivíduo transcende e se mostra ao outro possibilitando uma inter-relação entre os mesmos abrindo uma possibilidade de se afirmarem como pessoas e, conseqüentemente, como comunidades.

As várias tentativas de estabelecimento de um novo paradigma contrário ao paradigma da modernidade, ou seja, ao paradigma subjetivista, não impediu que ele continuasse, apesar de as preocupações deste período não mais recaírem sobre a filosofia da consciência, característica do início desse

paradigma, mas sobre o formalismo e a lógica das teorias científicas prevalentes em algumas correntes filosóficas da contemporaneidade, entre elas: o Empirismo de John Stuart Mill; o Neokantismo da Escola de Marburgo; a ciência positivista, representada por Ernst Mach, e o Empirismo Lógico representado por Popper.

Assim, é possível afirmar que a Filosofia contemporânea, apesar de ter surgido como tentativa de superação do modelo subjetivista, é ainda, em grande parte, um reflexo desta crise na medida em que não nos é possível identificar um paradigma dominante em nosso contexto histórico. Em decorrência disso é que entendemos estarmos vivendo uma crise de paradigmas e, até mesmo, uma crise da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico. Estamos, ainda, em busca de caminhos, de respostas.

Diante do exposto, podemos dizer que na contemporaneidade encontram-se em confronto dois grandes paradigmas: o Subjetivista - caracterizado pelo determinismo externo (divindade, sociedade, etc.) e interno (razão, sentimento, etc.) e o Intersubjetivista - fundamentado na liberdade e na escolha.

3.4 Subjetivismo e intersubjetivismo na educação

Na construção do Sujeito, da Cultura e da Civilização, os paradigmas ou modelos não são apenas necessários, mas imprescindíveis. Contudo, eles devem ser vistos, apenas, como modelos balizadores, essenciais à construção que o Homem está realizando do real ou de si mesmo; jamais devem ser tomados como absolutos, cristalizados, mas tão somente como provisórios, parciais, com vistas a propiciar sempre, a quem deles se apropria, a possibilidade de recriá-los.

No campo educativo, quando se compreende a Educação como o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma para o homem que se deseja formar, no momento em que o modelo é colocado em questão a certeza desaparece; o que existia como modelo, não mais existe. Isto faz surgir em seu âmago uma desorientação. Diante disso, o que nos resta fazer?

Será possível ou prudente desenvolver um processo educativo sem um álibi, sem um modelo? Ou devemos construir ou seguir algum modelo que possa orientar a sua realização?

Parece, como diz Garcia (1995:61), que nos resta aprender, reaprender constantemente, visando a uma constante formação do homem por meio da educação. Para isso, é necessário que a humanidade não perca o prazer, a alegria de penetrar no desconhecido em busca de respostas. Mas, para que isto ocorra, é necessário que saibamos aonde desejamos ir para, a partir de então, escolher a direção da caminhada.

No fazer educativo, como em outros fazeres, existem vários caminhos a serem seguidos. Por isso, é necessário saber aonde eles podem nos levar para que possamos escolher, consciente e livremente, aquele que queremos seguir em nossa caminhada, para não ficarmos, como fala Garcia, na situação de Alice, no País das Maravilhas, que, sentindo-se perdida e sem saber a onde ir, pergunta ao Gato:

- Podia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?
- Isso depende muito do lugar para onde você que ir - disse o Gato.
- Não me importa muito onde... - disse Alice.
- Nesse caso não importa por onde você vá - disse o Gato.
- ... contanto que eu chegue a algum lugar - acrescenta

Alice como explicação.

• É claro que isto ocorrerá – disse o Gato – desde que você ande durante algum tempo.

Não pretendemos dizer que tenhamos de saber de antemão o caminho; muito menos o caminho perfeito, porque vários são os caminhos e muitos nos são desconhecidos. O importante é refletirmos, escolhendo consciente e livremente o caminho a percorrer e, por meio dele, construir no encontro com os outros o homem e o mundo que desejamos. Para isso, é necessário uma clara visão de mundo e uma imagem do ser humano que desejamos formar, sem o que não tem muita importância o caminho a seguir.

No desempenho de seu papel, a educação

[...] tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Prática essa que deveria buscar a emergência de valores e solidariedade, liberdade e igualdade. O que eu digo tem que estar pautado no que eu faço e nas consequências deste fazer, com seus caminhos e descaminhos. É daí que resulta o aparecimento e a possibilidade de mudança para o novo (GARCIA, 1995: 63).

Pensando com Sartre, podemos dizer que o fundamento de uma educação existencial reside, justamente, na relação do ser-para-si com o ser-para-outro como sujeitos livres e responsáveis pela construção de suas vidas e da sociedade em suas várias dimensões, pois é a ousadia, a vontade de fazer que nos abre o campo do possível.

Com Mounier, Dussel, Freire e Garcia, seguindo a mesma linha do existencialismo, é possível afirmar que, no processo educativo, a construção do homem, não de qualquer homem,

mas de um homem livre, consciente, responsável, fraterno, solidário, tolerante e aberto à alegria de novas experiências, deve envolver uma convivência também livre, consciente, responsável, solidária, igualitária e plural.

Assim, o processo educativo, após ultrapassar a fase de prática intensiva e hegemônica sob a égide do paradigma subjetivista, produtor do homem egocêntrico, passivo, individualista, preocupado apenas consigo mesmo, como se fora uma ilha, viu-se envolvido em um número crescente de anomalias que geraram a sua atual crise. Esta crise só será resolvida, segundo a perspectiva de Kuhn, por uma revolução educacional que culmine com a substituição desse modelo. Abandonar não apenas em teoria, mas fundamentalmente na prática o Subjetivismo, e incorporar o Intersubjetivismo, parece-nos no momento a saída mais viável para a Educação.

Nosso entendimento, fundado numa filosofia existencial, é que a educação sob a égide do Intersubjetivismo terá por fundamento a consciência, a responsabilidade e o respeito à liberdade, onde o outro deixa de ser um puro ele, um simples indivíduo, e torna-se único. Cada um deve guardar, em seu interior, uma experiência de singularidade que o faz especial e não permite a sua objetivação nem a sua transmutação em algo de que se possa dispor. Esta atitude só deve ser possível em nossas relações com as coisas do mundo, jamais com o Homem. O diálogo que nos faz crescer na dimensão de nossa humanidade não pode ser objetivado, manipulado como se manipulam objetos. O outro só me é acessível pela disponibilidade de abertura que ele, assim como eu, possui. O paradigma intersubjetivista exige mais que uma mudança do entendimento humano; exige uma reforma do ser humano enquanto ser social-histórico, uma ética da moralidade, uma autoultrapassagem da razão, tendo em vista a transformação da humanidade.

4 Tendências atuais da filosofia da educação: Contraponto entre Habermas e Rorty

A definição de infância, como sendo uma fase especial e necessária da vida humana, aparece no ocidente, no século XVI. A partir de então, para que a infância possa acontecer, cria-se para ela um lugar especial: a escola. Ao mesmo tempo cria-se, também, uma ligação especial da infância com uma pessoa adulta determinada: o professor. Nessa relação o professor se apresenta como o possuidor do caminho para a verdade e para o bem.

Tratando da questão da infância e da educação na modernidade, Ghiraldelli (1997) afirma:

A escola, na modernidade, não nasceu propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância (...) pudesse acontecer. Os intelectuais acreditavam que a infância não aconteceria nos lares, mas nas mãos de professores. O professor, então, deveria ser o guardião da infância e, por extensão, o guia da juventude.

Na História da Educação, Descartes e Rousseau representam as duas grandes vertentes ou concepções de filosofia da educação que nortearão todo o fazer pedagógico, se não até os nossos dias, pelo menos até grande parte da contemporaneidade.

Para Descartes a função primordial da filosofia é a busca da verdade, e esta deve ser, também, a do ensino e a do autêntico professor. Mas para que isso aconteça é necessário que os sentidos, a memória, a imaginação, as paixões e os desejos estejam subalternizados e controlados pela razão na vida adulta. Em Descartes a infância é vista como um obstáculo para a filoso-

fia e, conseqüentemente, para a verdade. Educar para a verdade é, assim, fazer a infância passar sob vigília constante e severa, o mais rapidamente possível.

Ao afirmar que a busca da verdade é papel da filosofia, do ensino e do professor autêntico, Rousseau o faz, diferentemente de Descartes, tendo por base e fundamento não a razão, mas o coração sincero. Todavia, o coração sincero, para Rousseau, só existe na infância porque nela as máscaras sociais ainda não se apoderaram do homem. Como a infância é para a filosofia rousseauiana o estado filosófico por excelência, ela deve ser preservada. Desse modo, a educação para a verdade, em Rousseau, é uma educação que visa à preservação da infância e da vida natural, porque concebe a vida social como vida corrompida.

Em Descartes, a busca da verdade é uma questão intelectual; em Rousseau é uma questão moral. A busca da verdade em Descartes é feita através das idéias claras e distintas da intuição racional, privilégio da vida adulta. Apesar de compartilhar das ideias de Descartes de que a verdade só pode surgir por meio da clareza e da distinção, Rousseau não concorda com o autor das ideias claras e distintas de que o desenvolvimento da intuição racional seja o caminho para o desvelamento da verdade. Para Rousseau, o verdadeiro caminho para o desvelamento é o coração sincero consigo mesmo.

Apesar de as diferenças encontradas entre as duas concepções de filosofia da educação aqui referidas, são bem mais fortes os seus pontos de encontro. Em ambas é possível verificar uma pressuposição básica de que há na subjetividade humana um núcleo – razão ou coração – como sendo o verdadeiro Eu do homem. As pedagogias cartesiana e rousseauiana admitem a existência de uma individualidade na criança, que deve ser cultivada por meio da razão (Descartes) e do coração

(Rousseau). A partir de Descartes e Rousseau, a pedagogia moderna passa a admitir a existência, já na criança, de uma individualidade humana. Com eles, o processo educativo visa à transformação da criança, ou seja, visa fazer brotar da criança o homem que existe em seu interior. Nesse processo, quase tudo é passível de mudança; o que não é permitido mudar é o núcleo central da subjetividade.

Em tal perspectiva a ação pedagógica no humanismo moderno tem por finalidade a transformação da criança em sujeito, em homem, isto é, em indivíduo consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos. Ao definirem o homem como sujeito e a educação como instrumento responsável pela sua realização, o Liberalismo e a Revolução Francesa, no âmbito político, e o Iluminismo, no âmbito filosófico e pedagógico, levaram ao extremo essa visão. Desse modo, na medida em que fomos ou somos modernos, formulamos ou organizamos as nossas pedagogias em bases do Iluminismo cartesiano ou do Romantismo rousseauiano.

Do ponto de vista filosófico, em especial do ponto de vista da subjetividade, a modernidade separa-se dos nossos tempos, tempos contemporâneos, fundamentalmente pela noção de sujeito que define o homem como indivíduo, “senhor de suas ideias e responsável por seus atos”. Essa concepção é destruída, desfigurada pelas concepções de Darwin, Marx, Freud, Nietzsche e Wittgenstein que atingem em cheio as certezas sobre as quais estava assentada a filosofia da educação humanista e a teoria moderna da subjetividade, redescrivendo o homem de modo a questionar a sua condição de sujeito. Ao colocar o homem como apenas um elo a mais na longa corrente da evolução, Darwin retira dele a consciência, o pensamento interior, ou seja, a sua potencialidade para fazer-se homem. Com isso, inicia as discussões que levaram à decadência do Humanismo.

Marx, por sua vez, ao inventar a noção de ideologia e afirmar que o homem não é, de fato, senhor de seus pensamentos e, por isso mesmo, não é o responsável único por seus atos, coloca-o na condição de falso sujeito. Ao homem só é permitido formar uma falsa consciência de suas ideias e atos, pois é o capitalismo em geral, e o mercado em particular, que produzem os fenômenos da reificação da consciência e do fetichismo da mercadoria. Isso torna o homem alienado e incapaz da autodeterminação postulada pelo Iluminismo.

Ao afirmar que além do Eu existe no sujeito um Super Eu e um Infra Eu, Freud nos diz que o “Eu não é senhor em sua própria casa”, que alguém mais compartilha dela e, com isso, destrói a subjetividade alicerçada na consciência. A partir de então, são os processos inconscientes que passam a ditar as regras, a comandar o homem. Ora, se estamos sujeitos a forças que nem sempre dominamos, ser racional ou ser honesto depende muito pouco de nós, de nossa consciência e muito mais dos outros, das circunstâncias. Essa perspectiva é assumida também por Nietzsche ao colocar o homem como uma ficção gramatical, possuidor apenas de uma estrutura linguística. Em sua teoria da ovelha contra o lobo, mostra-nos que o sujeito é apenas uma peça a mais na luta dos fracos contra os fortes, em que os primeiros estão sempre ganhando em razão dos ardis.

O processo de destruição do sujeito do Humanismo tem a sua completude em Wittgenstein. No seu entendimento o sujeito é produto e não produtor, e um sujeito como produto é destituído do cogito, conseqüentemente não pode enquadrar-se na categoria de sujeito moderno. Após a dissolução do Humanismo, das garantias metafísicas, epistemológicas e retóricas e a desconstrução do sujeito moderno, iniciada por Darwin e concluída por Wittgenstein, o que resta à ação pedagógica?

O fim dos parâmetros básicos da modernidade são analisados por vários estudiosos, entre eles, podemos destacar os estudos de Lyotard para quem, juntamente com o desmoronamento das teorias da subjetividade, desmoronaram também a necessidade da formação do homem e, em consequência, o objeto da educação e a função do professor. No seu entendimento, a finalidade da educação é tornar mais sensíveis as diferenças e fazê-las sair do pensamento massificante. Para ele, é preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade. “A finalidade da educação não pode ser profissional. A profissão é um modo de fechar, de bloquear as capacidades e os saberes.”

A reorganização de um sistema educativo tendo por base a interdisciplinaridade e a politecnicidade, segundo Lyotard, necessita de tempo e paciência, porque a formação na complexidade exige tempo. A escola moderna visava formar cidadãos, a escola da pós-modernidade visa a fabricação de profissionais úteis à economia nacional/internacional. Por conta disso, se quisermos que a escola cumpra o seu papel, ou seja, desenvolva uma ação educativa autêntica, é preciso, antes de tudo, que o desejo de saber, que parece ter desaparecido no homem, seja reacendido.

O que podemos verificar ao longo de quase duzentos anos é que a idéia de homem como sujeito sofreu um processo de desgaste e destruição . Por isso, se as nossas pedagogias são a Tradicional e a Nova, baseadas em Descartes e Rousseau, na prática não são elas que conduzem a nossa educação. Ao entendermos que não somos senhores de nossas idéias e atos, admitimos que somos, “se é que somos alguma coisa”, conduzidos e não condutores. É nessa encruzilhada que se dá o esfacelamento da proposta humanista, seja ela iluminista ou romântica. Diante disso, como fica a Educação? Educar o que? Educar para quê?

A modernidade decretou a morte de Deus, a pós-modernidade a morte do homem como sujeito. Será que a morte de Deus e do Homem como sujeito, apontam para o fim do objetivo da educação?

Tratando de tal questão, Ghiraldelli (1997) afirma:

O que se perdeu nesta caminhada foi a atitude essencialista embutida nas teorias da subjetividade e no humanismo e não toda e qualquer tentativa de descrição de nós mesmos. Não será possível falar de nós como seres mais plásticos, mutáveis, inclusive mutáveis por educação, mutáveis exatamente porque educáveis?

No seu entendimento é possível abandonar o humanismo rígido e as tradicionais teorias da subjetividade e acompanhar “os cinco demônios” – expressão utilizada para se referir a Darwin, Marx, Freud, Nietzsche e Wittgenstein –, desde que não desqualifiquemos a ação pedagógica educativa e a própria figura do professor, como o fez Lyotard ao afirmar que a educação possui, na modernidade, uma finalidade explícita, que é libertar a humanidade do despotismo político, da ignorância e da miséria. Trilhando caminho inverso, Condorcet irá nos dizer que *o objetivo da instrução é formar cidadãos esclarecidos, capazes de debater e de decidir com conhecimento de causa.*

Diferentemente da modernidade, cuja característica marcante era a certeza, o que vai distinguir a nossa época é a incerteza em que nos encontramos quanto à possibilidade de pensar os nossos objetivos. O mal-estar dos docentes provém, em grande parte, desta situação: já não sabem mais qual é a finalidade da sua atividade. Com o fim do Humanismo, desaparece o modo de pensar o homem como sujeito livre, consciente e responsável. Diante disso, como pode a educação ser uma libertação? Que possibilidades são vislumbradas pelo saber e

pela transmissão do saber? Para tratar destas questões no âmbito da filosofia da educação e oferecer algumas alternativas para a questão da educação e da ação pedagógica, apresentamos Habermas e Rorty.

Habermas é um filósofo alemão que desenvolveu a sua teoria na linha que vem de Kant, Hegel e Marx e associa essas ideias às contribuições da filosofia da linguagem. Diante da crise da pós-modernidade em relação à questão do sujeito humano, ele se destaca como um pensador das profundas questões relativas à ética e à justiça social. A sua entrada, nos anos 80, no diálogo sobre a modernidade e pós-modernidade, suscita debates com outros interlocutores e possibilita o confronto de suas posições, especialmente com as de Rorty.

No seu entendimento, cabe à filosofia da educação mostrar os fundamentos da teoria pedagógica e do discurso educacional. Na sua obra "O Discurso Filosófico da Modernidade", Habermas nos diz que o paradigma da razão centrada no sujeito é substituído, num primeiro momento, pelo paradigma da razão produtiva, que privilegia a relação entre o sujeito atuante e o mundo dos objetos manipuláveis (Marx e seguidores); num segundo momento, pelo paradigma da razão situada em que a sociedade é apresentada como práxis que se realiza na dimensão do tempo histórico (Hegel, Schiller); num terceiro momento, pelo paradigma da razão compreensiva no qual o mundo da vida forma o contexto indubitável do processo de compreensão, onde os participantes já não vão buscar no mundo da vida apenas os padrões consensuais de interpretação mas, também, os padrões de relações sociais de confiança, no plano normativo, e as competências adquiridas, no processo de socialização (Heidegger, Horkheimer e Adorno); num quarto momento, pelo paradigma da razão comunicacional, que se expressa num entendimento descentrado do mundo (Schiller, Habermas).

Ainda segundo Habermas, a razão comunicacional faz-se valer da força de coesão da compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco:


Encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigência de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética.

Em Habermas, o paradigma do conhecimento de objetos é substituído pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir, e a filosofia da consciência, do sujeito, é substituída pela filosofia da razão comunicacional.

Richard Rorty, filósofo norte-americano, pragmatista, aglutina as influências de Dewey, Heidegger e Wittgenstein. Para ele, a filosofia da educação é uma reflexão sobre a educação vigente, analisa seus caminhos e propõe soluções para seus impasses. No seu entendimento é possível pensar a subjetividade sem qualquer núcleo interno imutável. O sujeito, segundo afirma é uma “rede de crenças e desejos que devemos postular como causas internas da conduta linguística de um organismo”. Diante disso é possível dizer que “as crenças e desejos de um sujeito não diferem por espécie, mas apenas por graus”. Tal concepção difere da concepção platônica seguida, de certo modo por Descartes e Rousseau e atacada, posteriormente, pelos “cinco demônios”.

O modelo humanista pressupõe uma divisão interna no plano da subjetividade ao admitir que existem desejos imutáveis ou em contato com o imutável, e desejos contingentes. No modelo rortiano, diz Ghiraldelli:

O sujeito é completamente naturalizado e historicizado, de modo que ele se relaciona com o mundo - e só com o mundo - única e exclusivamente



por relações causais; assim, as causas e desejos podem diferir, mas todas elas são provocadas causalmente e então possuem uma hierarquia que as separa não por espécie, e sim por graus. Com isso, estamos longe do homem do humanismo. Estamos próximos de uma descrição na qual todas as nossas crenças e desejos, todas mesmo, podem ser alteradas.

Uma tal concepção de sujeito não enfraquece, segundo Ghiraldelli, a educação e ação do professor, ao contrário, as fortalece. Contudo, devemos estar atentos porque nessa concepção a educação pode levar a qualquer lugar. O professor e a ação pedagógica não possuem um fim – bom – em si mesmo. Possui um fim moral que nós, quotidianamente, imprimimos a ela. Se quisermos que o professor não tenha como tarefa fazer emergir o homem de dentro do homem – mas que tenha como trabalho colaborar com a reconfeccção constante e contínua das redes individuais e coletivas de crenças e desejos – devemos “ficar atentos às histórias que contamos para nós mesmos e para nossos alunos sobre o que demos nos tornar”.

5 Uma perspectiva para a educação do futuro

Ao tratar da questão da PEDAGOGIA DA TERRA, Gadotti (2000:19) nos diz, em primeiro lugar, que os descobrimentos dos 1500, representou o término de uma longa jornada e começo da era planetária e que, “nesse início de terceiro milênio, a descoberta mais fascinante talvez seja a de que estamos começando uma nova jornada de descoberta da Terra como planeta, como ser vivo e em evolução (...) unido por uma enorme diversidade cultural e biológica”. Assim, também, pela tomada de consciência de que o nosso destino é comum e depende de nossa própria escolha. Afirma ainda que é preciso que aprendamos a viver neste planeta, compartilhá-lo, em vez de dividi-lo.

A educação do futuro, segundo Gadotti, tem a Terra por paradigma e deve utilizar a ecopedagogia como nova ferramenta para reinventar o futuro e nos levar a realizar o sonho da escola cidadã onde possam aflorar “os valores fundamentais: a amizade, o respeito, a honestidade, a admiração, a ternura, a emoção, a solidariedade, a aproximação entre o simples e o complexo, a atenção, a leveza, o carinho, o desejo e o amor (...). É tempo de pensar um novo projeto de nação, de povo, de educação”.

O processo educativo desenvolvido até aqui, nos tem levado – apesar de todos nós termos um jeito índio – a não aceitá-lo porque nos foi ensinado que o índio é preguiçoso, selvagem, bugre, pobre. Este nosso jeito não fala, não possui voz porque, na história, os índios sempre foram mudos, quando ouvíamos falar deles era alguém falando por eles.

No entanto, entre os índios, já existiam antes da descoberta, sistemas de ensino e socialização da cultura que varia-

vam de acordo com os mitos e modo de cultura. Os sistemas eram centrados nas técnicas de caça, pesca e coleta de frutos; no aprendizado dos segredos do mundo material e espiritual, na aquisição de habilidades; e na formação de atitudes e comportamentos. Aprendiam fazendo, profundamente ligados à Terra. Preservavam seus conhecimentos mágico-tradicionais, suas crenças e valores. As fases da vida eram marcadas por rituais de passagem. A educação indígena é fortemente comunitária e não formal, baseada no consenso, na solidariedade e no senso do coletivo. O País tem prezado muito a pedagogia da proclamação e da exclusão onde índios, negros e mestiços foram obrigados a rejeitar suas visões de mundo, suas crenças e valores. Este momento histórico – tempo de reflexão – está nos possibilitando conversar sobre nós mesmos, dar visibilidade ao índio, ao caboclo e ao negro que somos nós (nossa identidade mestiça), nossa diversidade cultural, nossa unidade linguística; debater nossa história, nossos recursos naturais, nosso meio ambiente, a relação com a natureza, nosso território, nossa pedagogia do colonizador e nossa pedagogia do oprimido e, com isso, crescer na descoberta de nossa identidade.

Segundo o pensador, o modelo de produção fora substituído pelo modelo de destruição, em razão disso estamos vivendo um momento histórico de exterminação, de autodestruição da vida na face da Terra. Precisamos hoje, por isso mesmo, humanizar, ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.

Em tal contexto, devemos pensar a educação do futuro, começando por interrogar quais as categorias que podem explicá-la. Entre elas merece destaque: Planetaridade, Sustentabilidade, Virtualidade, Globalização, Transdisciplinaridade, Humanidade. Nesta educação não se trata de uma escola ou de uma pedagogia “alternativa”, construídas em separado da esco-

la e das pedagogias atuais, trata-se de, no interior delas, a partir da escola e da pedagogia que temos, dialética e dialogicamente construir outras possibilidades sem aniquilar as presentes, visto que o futuro não é o aniquilamento do passado mais a sua superação.

Planetaridade – significa que a Terra passa a ser um novo paradigma; que a educação deve ser desenvolvida através de uma ecopedagogia, visando uma ecoformação e uma cidadania planetária.

Sustentabilidade – utilizada inicialmente na economia e na ecologia, inseriu-se definitivamente no campo da educação sintetizada no lema: uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta. Esta categoria permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular, etc, visto muito mais como pressuposto ético do que econômico.

Virtualidade – Implica toda a discussão atual sobre a educação à distância e uso de computadores nas escolas, internet, etc. Ou seja, a construção de redes educativas por meio da internet para promover uma coerência global recursiva, visando emancipar o saber, a ética e a solidariedade.

Globalização – Implica falar além da globalização da economia, da globalização da cultura, da sociedade, de um destino comum, de uma pedagogia da Terra e do Homem. Isto é, de uma globalização da solidariedade, da comunidade humana única e de uma ética de governabilidade mundial.

Transdisciplinaridade – Sem anulá-las, engloba e transcende as disciplinas; efetua a superação das fronteiras entre as ciências, sem opor uma a outra; mantém a complexidade do real, em que: não existem pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; o pensamen-

to nunca avança em linha reta; a marcha do conhecimento é uma perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente. Visa ultrapassar o sistema fechado de pensamento, seja motivado por **Ideologias, Religiões ou Filosofias**; recompor a unidade da cultura fortalecida em grande diálogo intercultural e aberta à singularidade de cada um e à integralidade do ser.

A transdisciplinaridade representa uma ruptura com o modo linear de ler o mundo por meio da articulação dos saberes. Por meio de um novo olhar sobre as coisas, quebra o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos e de valores.

Outras categorias muito próximas desta, embora com significados distintos são: Transversalidade, Multiculturalidade, Complexidade, Holismo, Transculturalidade, também indicam uma nova tendência na educação e suscitam algumas perguntas, entre a qual: Como encarar o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero?

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a levantar o desafio da complexidade do real, ou seja, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflituosas.

Entre outras estas categorias são suficientes para compreender as perspectivas atuais da educação, mas não são suficientes para entender a ecopedagogia e a pedagogia antropológica como teorias da educação que promovem a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Neste caso outras categorias ligadas à esfera da subjetividade, da cotidianidade e do mundo vivido que apontam para uma nova pedagogia devem ser levadas em consideração a fim de que a educação seja tão ampla quanto a vida que que engloba muito mais que holismo, imaginário, curiosidade, tolerância, acolhida, diálogo,

autogestão, cotidianidade, desordem, paixão, ação comunicativa, mundo vivido, radicalidade, empatia, esperança, cuidado, gênero, etc.

Uma educação sustentável, educação cidadã é apoiada na lógica da solidariedade, enquanto a educação neoconservadora apoia-se na lógica da competitividade. Os problemas atuais, inclusive os ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver, e a nossa maneira de viver é inculcada pela escola, pela seleção que ela faz, pelos valores que transmite, pelos currículos que desenvolve, etc.

Reorientar a educação em sua totalidade, implica uma revisão de currículos e programas, de sistemas educacionais, do papel das escolas e dos professores e da organização do trabalho escolar onde a pedagogia não está mais centrada na didática, nem em como ensinar, mas na ética e na filosofia, que se pergunta como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor não é “mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber”; “o professor não é o que sabe e o aluno o que aprende. Ambos, em sessões de trabalho, aprendem e ensinam com o que juntos descobrem”.


O novo aluno é o sujeito de sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso. Aprender é muito mais que compreender e conceituar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver. Os sistemas educativos tradicionais privilegiaram a dimensão racional como forma mais importante do conhecimento. A nova educação deve apoiar-se também em outras formas de percepção, não menos válidas e produtivas, como a intuição, a imaginação e a reflexão

integrando-as a fim de promover o desenvolvimento pleno do ser humano. Não se trata de uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação.

A nova educação tem a sua origem na educação problematizadora, que se pergunta sobre o sentido da própria aprendizagem. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana onde o sentido se encontra ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho. A organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Tanto a ecopedagogia quanto a pedagogia antropológica possuem o propósito de realizar essa organicidade.

A pedagogia tradicional centrava-se na espiritualidade, a pedagogia da escola nova, na democracia e a tecnicista, na neutralidade científica. A pedagogia antropológica e a ecopedagogia centram-se na relação entre sujeitos que aprendem juntos em comunhão. São, sobretudo, pedagogias éticas inseparáveis da prática educativa que devem nos levar a reconstruir a casa humana comum – a Terra – para que nela todos possam caber, visto que a casa humana hoje não é mais o Estado-nação, mas a Terra como pátria/mátria comum da humanidade..

A ecopedagogia e a pedagogia antropológica pretendem desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato para pensar a prática. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora porque a formação está



ligada ao espaço/tempo no qual se realizam concretamente as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Elas se dão sobretudo no âmbito da sensibilidade e da imaginação, muito mais do que no nível da racionalidade. Se dão, portanto, muito mais no plano da subconsciência: não as percebemos e, muitas vezes, não sabemos como elas acontecem. É preciso uma antro-ecoformação para torná-las conscientes.

Precisamos mais do que nunca de pedagogias que visem e desenvolvam uma postura para a re-educação do homem, principalmente do homem ocidental, prisioneiro de uma cultura predatória. Sem uma educação sustentável, a Terra continuará sendo, apenas, um espaço de nosso sustento e de domínio técnico-tecnológico, objeto de nossas pesquisas, ensaios e, algumas vezes, de nossa contemplação. Mas não será o espaço de vida, o espaço de aconchego, o espaço de cuidado.

Nesta busca, diante da tarefa de reaprender esses valores com um sabor existencial profundo que une natureza e culturas, valorizando as diversidades e as identidades, somos todos nós, ao mesmo tempo, professores e alunos.

6 Educação Espiritana e Franciscana no Município de Tefé: Importância e Repercussão no Estado do Amazonas

6.1 Origem e localização do Município de Tefé

Fundada em 1718, a cidade de Tefé é um dos núcleos familiares mais antigos do Estado do Amazonas. Surgiu dos remanescentes das seis Missões Jesuíticas do Rio Solimões, organizadas entre 1686 e 1688, sob a orientação do jesuíta austriaco, Samuel Fritz. Sua fundação, todavia, ocorreu em 1718 na localidade denominada de Tambaqui-paratu quando, após a devastação das aldeias do rio Solimões, frei André da Costa (carmelita português) reorganizou os índios em uma única aldeia. Naquela região, naquele tempo, eram muitos os povos aldeados, entre tantos outros podemos citar: os Mayoruna, os Peva, os Cambeba, os Yurimagua, os Uainuman, os Jurupixum, os Passe, os Júri, os Surimã, os Uaiupi, os Curuena, os Coeruna, os Abuã, os Achouari, os Juma, os Ciru, os Catuixi, os Mariana, os Cunibã, os Coreto.

Situada na margem direita do Lago de Tefé – palavra do Nheengatú, que significa Rio profundo, é derivada de Tapi ou Tape do dialeto dos Tupeba ou Tapiba –, a povoação foi elevada à categoria de Vila, em 1755 e à categoria de Cidade, em 1855. A cidade de Tefé localiza-se, por via fluvial, a 663 km de Manaus e, em linha reta, a 516 km.

Em 1705, ao retirar-se para Quitos, Samuel Fritz foi substituído nas Missões do Solimões pelo padre João Batista Sana que organizou a missão do Parauari, em frente à Alvarães. Com a expulsão dos jesuítas em 1708, foi enviado para substituir o padre Sana, o frei Manoel da Esperança. A substituição não foi aceita e,

em razão disso, estabeleceu-se uma luta entre espanhóis e portugueses que devastou, em 1709, quase todas as aldeias. Na expedição enviada pelo governador-geral do Pará que retomou as aldeias vieram os carmelitas frei André da Costa e frei Baltazar da Madre de Deus que se instalaram em Parauari.

Nos fins de 1709, frei André da Costa começou a reunir os índios das diversas aldeias devastadas e formou uma só e, em 1712 mudou-se com todos os índios para a antiga missão dos Axiuaris da Boca do Rio Tefé e, em 1718, reuniu os destroços e os índios e levou toda a sua aldeia da Ilha dos Veados e de Parauari para a Aldeia de Tefé, na localidade de Tambaqui-Paratu (Hoje, Vila Valente).

Pela Carta Régia de 3 de março de 1755 a povoação de Tefé foi elevada à categoria de Vila com o nome de Ega (terra da promessa) tendo como padroeira Santa Tereza D'Ávila. Em 1760 foram criadas na Vila de Ega, a Câmara e o Pelourinho da Justiça. Em 1833 a Vila de Ega passou a denominar-se Tefé. Com a Lei Provincial do Pará n.º 86, de 30 de abril de 1841, a Vila de Tefé passa a denominar-se, novamente, Vila de Ega. Em 1855 foi criada a Comarca do Solimões, tendo por sede a Vila de Ega. A Resolução Provincial n.º 44, de 15 de junho de 1855, eleva a Vila de Ega à categoria de cidade com o nome de Tefé, o que permanece até hoje.

6.2 Tefé e a Congregação dos Padres do Espírito Santo

6.2.1 Resumo histórico

A vinda dos espiritanos para o Brasil aconteceu em 1885, quando dirigia a congregação o padre Ambrósio Emmont. O destino dos mesmos era o Seminário Menor do bispo dom Antônio Macedo da Costa, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e ali ficaram até 1897.

No dia 28 de março de 1897 o monsenhor Lê Roy, superior geral da Congregação (de origem francesa), autorizou o padre Xavier Libermann, a abrir uma casa em Manaus. Para isso, foram designados os padres Xavier Libermann, Friederich e Parissier, e o irmão Donáciano Hoffmann que saíram de Lisboa no dia 13 de abril de 1897 e chegaram em Manaus no dia 23 de maio do mesmo ano.

Apesar da finalidade maior dos espiritanos ser a fixação de missões entre os índios, no interior do Amazonas, em aqui chegando, o bispo de Manaus, dom José Lourenço de Aguiar, por ter necessidade de padres para atuarem na capital, destinou aos espiritanos, através de um convênio, a administração da Igreja de São Sebastião. Esta serviria de hospedagem e ponto de apoio para os missionários no interior. A posse da Igreja por parte dos mesmos ocorreu no dia de Pentecostes, 6 de junho de 1897.

Com a finalidade de atingir o principal objetivo da congregação, no dia 10 de junho de 1897, os padres Xavier Libermann, Louis Berthon e os irmãos Tito Kuster e Donacio Hoffmann, acompanhados do cônego Noberto Dupuy, vigário de Tefé, subiram o rio Solimões com destino àquela cidade. Em lá chegando receberam um terreno com um “Sobrado” na Boca de Tefé. De posse da terra, deram início aos trabalhos para a fundação de uma missão, o que ocorreu no dia 27 de julho daquele mesmo ano. A missão seria o ponto de irradiação da ação Missionária da congregação pelos rios Tefé, Japurá e Juruá.

No dia 2 de fevereiro de 1898, os padres da Congregação do Espírito Santo (sede na Holanda) fundaram nas “Missões” um Centro de Ação Missionária e uma escola profissionalizante denominada de Escola Agrícola e Industrial da Boca de Tefé com a finalidade de acolher crianças do interior “a fim de prepará-las para Deus e para a vida, proporcionando-lhe uma profissão”. Tornou-se, em pouco tempo, famosa e importante para todo o interior do Amazonas.

Inicialmente foram instaladas as oficinas de sapateiro, alfaiate, serralheiro, encanador, tipógrafo, além das atividades profissionais de pedreiro e oleiro. Para desempenhar as atividades educativas, a congregação contava, inicialmente, com os padres: Xavier Libermann, Louis Berthon, Augusto Cabrolié, José Fritsch e os irmãos Donaciano (horteleiro e pescador), Bertino Bernhard (ferreiro-mecânico), sucedido pelo irmão Martinho Herman Wilfrid (oleiro), Casimiro (alfaiate), Ignácio Maria (sapateiro), Emanuel Dillenseger (cozinheiro), Tito Kuster (marceneiro).

Ao completar 18 anos os jovens, detentores de uma profissão deixavam o internato apto a enfrentar a vida. A missão, apesar das críticas de alguns pais que queriam que seus filhos se tornassem “doutores” e não bons profissionais, capazes de ganhar a vida com a competência de suas mãos, tornou-se um dos institutos de Educação mais famosos no Amazonas.

Num primeiro relatório de Tefé, datado de fevereiro de 1899, encontramos a seguinte descrição:

Aqui vivemos os mais abandonados; há apenas oito padres. Tribos índias exploradas pelo comércio, maus-tratos e escravidão, se retiram ao fundo das florestas. As casas são incendiadas, mulheres e filhas roubadas, experimentam sofrimentos e até a morte; daí do lado delas, também as vinganças sangrentas. Os índios do Amazonas, a maioria selvagens, merecem, portanto a nossa compaixão, sendo vítimas dos “civilizados”! São considerados, como os negros da África, uma raça inferior, incapaz de uma vida social e de princípios da religião. (H.Wennink, p.66)

6.2.2 A Prefeitura Apostólica

Pelo Decreto da Congregação Consistorial de Pio X, de 23 de maio de 1910, a Paróquia de Tefé tornou-se sede de uma prefeitura apostólica. Em 16 de agosto do mesmo ano, a Santa

Sé nomeou o francês espiritano monsenhor Alfredo Michael Barrat como Prefeito Apostólico da Prefeitura de Tefé que chegou em Manaus, no dia 26 de outubro de 1910 e, em Tefé, no dia 6 de novembro do mesmo ano. Após as homenagens dirigiu-se para a missão onde fixou residência e deu início ao desafio de proporcionar ao povo: educação, saúde e trabalho.

Numa reunião dos preladados do Amazonas, datada de 12 de setembro de 1912, todo o Juruá foi entregue à Prefeitura Apostólica de Tefé. As ações da congregação foram organizadas em Paróquias, dentro e fora da Prefeitura Apostólica, ficando assim distribuídas:

a) Dentro da Prefeitura Apostólica:

- Boca de Tefé, desde 1897, residência ordinária do prefeito apostólico: monsenhor Barrat, superior; Pe. Dagnat, economo procurador e capelão; padres: Fritsch e Tastevin; irmãos: Tito, Marinho, Wilfrid, Aristóbolo, Rafael, Boaventura, Emanuel, Cornélio e Serafim Rodrigues.

- Santa Tereza (Tefé), desde 1897, Pe. Donnadiou, responsável por Tefé-cidade, Caiçara (Alvarães), Uarini, Nogueira e outras localidades espalhadas pelo Solimões e o Baixo-Juruá.

- Fonte-Boa, desde 1892, sob a responsabilidade do padre Parissier, 1º Vigário desde 1908.

- São Felipe (Eirunepé), (quase paróquia), desde 1910, sob a responsabilidade dos padres Dornic, Fritsch e Donnadiou;

- Vila de Xibauá (Carauari) – Antes visitada nas desobrigas, a partir de 13 de novembro de 1946 torna-se paróquia sob a proteção de Nossa Senhora da Conceição.

b) Fora da Prefeitura Apostólica:

- Alto Juruá – Cruzeiro do Sul como centro, Pe. Donnadiou

- Tarauacá, com Vila Seabra como centro, padre Fritsch
- Paróquias de Coari e de Codajás, no Solimões.

6.2.3 A ação dos espiritanos e a Educação em Tefé

A partir de 2 de fevereiro de 1898, quando foi inaugurada na missão a Escola Agrícola e Industrial da Boca de Tefé, a ação educativa dos espiritanos esteve sempre presente naquela região. A atuação da congregação em Tefé, entre 1912 e 1919 levou a que neste ano, com a ajuda da população, fosse construída e inaugurada uma escola para as meninas.

Em 1919 ficou pronto e foi inaugurado, no dia 15 de junho, o Seminário São José, iniciado em 1913, para onde foram deslocados os internos. Em 1920, no dia 11 de julho, o monsenhor Barrat transferiu sua residência da missão para a cidade de Tefé. Em 1920, no dia 19 de março, foi fundado o Seminário São José, sendo o seu 1.º diretor o Pe. Manuel de Alencar. Em 16 de janeiro de 1921, o monsenhor Barrat fundou o Externato São José (escola paroquial), somente para meninos, sob a direção do padre Manuel de Alencar e de Isidoro Gonçalves de Souza, antigo aluno da missão. No início, os alunos pagavam 5 mil-réis por mês e, em 1923, o ensino passou a ser gratuito.

Resolvida a situação da educação dos meninos, faltava resolver a educação das meninas. A escola destinada às mesmas já havia sido inaugurada em 1919, porém, faltava, no entanto, uma congregação religiosa para desenvolver o trabalho educativo. Após muitas empreitadas e esforços, monsenhor Barrat viu o seu sonho concretizado com a chegada em Tefé, no dia 12 de julho de 1925, das primeiras religiosas. Eram oito irmãs vindas da França, pertencentes à Congregação das Franciscanas Missionárias de Maria.

6.3 As Franciscanas Missionárias de Maria e o Processo Educativo em Tefé

6.3.1 Resumo Histórico

O Instituto das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria foi fundado na França no dia 6 de janeiro de 1877, por Hélène de Chapottin de Neuville, que na vida religiosa recebeu o nome de Madre Maria da Paixão. O instituto teve a sua aprovação definitiva, no dia 17 de julho de 1890 e tinha como missão “levar a vida e esperança, principalmente, aos mais necessitados e nos lugares mais longínquos”.

A vinda de irmãs da congregação para o Amazonas deveu-se, em primeiro lugar, a uma conversa do monsenhor Barrat, prefeito apostólico de Tefé, com o seu amigo, comerciante em Manaus, J.G. Araújo, irmão da religiosa irmã Maria de Santa Cruz, pertencente à Congregação das Franciscanas Missionárias de Maria. Posteriormente, em 1921, na viagem que fez a Europa, entrou em contato, em Paris, com a superiora da Casa Mãe das Franciscanas Missionárias de Maria, reverenda madre Mère Saint Michel para, após expor as necessidades da Prefeitura Apostólica, oferecer todas as condições para que as irmãs se instalassem em Tefé e dessem início à instrução e educação das jovens daquela sociedade, preparando-as para o magistério e outras profissões. Após analisar a proposta de monsenhor Barrat, a superiora concordou em enviar algumas irmãs para desenvolver o trabalho solicitado. Regressando ao Amazonas, o monsenhor Barrat começou imediatamente a buscar as condições para a fundação da Casa de Tefé e os trabalhos a ela destinados.

Conseguiu com o superintendente João Lira Braga, a doação das ruínas do prédio de uma antiga cadeia pública. Formalizada a doação, deu início a construção do convento e da

capela do Colégio Santa Tereza, mantendo a estrutura externa do prédio. A capela ficou pronta no dia 31 de outubro de 1924. A construção continuou a fim de dar às irmãs, as mínimas condições de vida e trabalho. Conseguindo o seu intento, solicitou à superiora, o envio das irmãs.

Após 72 dias de viagem atravessando o oceano e subindo o rio Amazonas, vindas da Europa, chegaram em Tefé, a bordo do navio “Belo Horizonte”, as primeiras irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, que foram recebidas no porto por Monsenhor Barrat, padre Augusto Cabrolié, as irmandades femininas e o povo. Eram elas: madre Maria do Menino Jesus Enfant – francesa (superiora da missão); madre Maria Hermine Gabriel, canadense; madre Maria Quirilla, italiana; madre Maria do Precioso Sangue, portuguesa; irmã Maria Maximiliana, italiana; irmã Maria Alberic, suíça; madre Maria Ansfrieda, alemã; e madre Maria Ofélia de Jesus, chilena; madre Maria Pedro de Sena, canadense. No dia 19 chegaram a Tefé mais três irmãs, uma polonesa, uma chilena e uma espanhola.

6.3.2 O Trabalho Educativo

As atividades das Franciscanas Missionárias de Maria, no interior do Amazonas, não se restringiram à catequese e ao assistencialismo; foram muito mais além. O objetivo primeiro das irmãs era a organização, a pedido do bispo de Tefé, de um orfanato destinado a receber e educar meninas órfãs, procurando torná-las aptas à vida social, dando-lhes uma formação sólida baseada nos verdadeiros princípios cristãos. Mas para que o objetivo fosse atingido, fazia-se indispensável, segundo o entendimento das irmãs, a criação de uma escola. E para que isto pudesse acontecer, era indispensável que os pais das crianças compreendessem o sentido e o valor do ensino. Em razão disso,

após terem organizado a sua residência, as irmãs iniciaram visitas à comunidade e reuniões com os pais a fim de mostrar-lhes o sentido e a importância do ensino e da ida das crianças à escola. Após o trabalho de conscientização, iniciaram a feitura do material escolar necessário ao funcionamento da mesma.

6.3.3 Educação Formal – Estrutura e Ensino/Aprendizagem:

Conforme dispõe o seu estatuto, a Escola Santa Tereza, na cidade de Tefé (AM), era dirigida e administrada pela Associação das Franciscanas Missionárias de Maria e destinava-se:

- a) A receber, instruir e educar órfãs, procurando torná-las aptas a vida social que as espera em seu meio, dando-lhes uma formação sólida, baseada nos verdadeiros princípios cristãos;
- b) A dar instrução primária gratuita as meninas de Tefé;
- c) A formar professores rurais que iriam ao interior ensinar e divulgar os ensinamentos recebidos.

Segundo o Art. 3.º – A Escola Santa Tereza era constituída das seguintes secções:

- a) Orfanato Santa Tereza;
- b) Jardim de Infância e Curso Primário – Internato e Externato;
- c) Oficina ou Atelier de bordado

Além desses cursos, conforme consta do Art. 4.º, a escola ministrava, também, o ensino doméstico a todas as alunas, visando formar boas donas de casa.

Conforme dispõe o Art. 8.º, o jardim de infância e o curso Primário eram regidos pelas normas em vigor no Estado do Amazonas. A nomeação da primeira professora para o Colégio Santa Tereza aconteceu, de acordo com documento oficial reproduzido a seguir, no dia 28 de dezembro de 1925:

O doutor Alfredo Sá, interventor Federal do Estado do Amazonas, “Nomeia Maria do Menino Jesus para exercer o cargo de professora da nova cadeira de 2.^a Entrância da cidade de Tefé, percebendo os vencimentos que por Lei lhe competirem. PALÁCIO DO GOVERNO, em Manaus, 28 de Dezembro de 1925. (doc. Original)

A inauguração do Colégio Santa Tereza no dia 16 de janeiro de 1926, com a presença de autoridades e do monsenhor Barrat, representou um marco na cultura e na educação daquela sociedade, assim como na formação de professores e esposas daquela região, visto que para ali convergiam, em busca de conhecimentos, meninas e moças de outros municípios do Amazonas. A escola primária em regime de externato com a finalidade de atender as meninas e moças de Tefé, iniciaram as atividades escolares em 1926 contando com a presença de 72 alunas.

O funcionamento inicial da escola, conforme conta dos documentos oficiais consultados, deu-se através da organização de classes multiseriais – várias séries juntas na mesma turma, – tendo como professora a irmã Maria de Jesus Infant e como diretora a madre Ophélia de Jesus. O programa de estudo desenvolvido, tendo por base o ensino oficial do Estado do Amazonas, envolvia o ensino de: Português, História Natural, Aritmética, Geografia e História, e Catecismo.

Ainda em 1926, foi criado e instalado o atelier de bordados com a finalidade de proporcionar às pré-adolescentes do internato, uma formação especializada nessa arte. Contudo, eram admitidas também, para a aprendizagem de bordados, meninas ou adolescentes entre 13 e 17 anos de fora do internato. Para isso era feito um contrato de admissão no “atelier” das Franciscanas Missionárias de Maria estabelecendo as regras da aprendizagem. Os bordados produzidos no atelier – de excelente qualidade – eram vendidos em Manaus e em outras partes

do País. Os recursos advindos das vendas ajudavam na manutenção do colégio.

Conforme consta no contrato,

A aprendizagem completa é de três anos e gratuita. Depois dos seis primeiros meses as alunas receberão uma pequena retribuição por seus trabalhos que poderá ser aumentada gradualmente conforme a quantidade e a perfeição dos trabalhos executados. As aprendizes se comprometem a passar cinco anos no atelier, e faltando ao seu compromisso tem de pagar então o primeiro ano de aprendizagem a razão de 15\$000 mensais. Será feita uma exceção no caso de força maior, como o matrimônio, etc. Para as moças acima de 17 anos exige-se apenas um contrato de três anos.

O atelier funcionou até 1968 quando foi incorporado ao Ginásio Polivalente, que oferecia cursos diversos, onde foram formadas muitas bordadeiras profissionais. Em 1992 essas atividades foram encerradas em Tefé.

Em 1927 foi instalado um jardim de infância para as crianças de cinco anos. Tinha por finalidade, assim como o pré-escolar, a socialização das crianças e o desenvolvimento de suas habilidades: motora, intelectual e artística (música, canto, bandinhas rítmicas, etc.) A sua direção ficou sob a responsabilidade da madre Maria das Mercês. Na linha de sucessão, dirigiram o jardim da infância: a ir. Joana da Paz, ir. Luiza Joana, ir. Antonino, ir. Maria José, madre Blanca Éster e ir. Eliesita. Esta modalidade de ensino sob a responsabilidade das Franciscanas Missionárias de Maria, foi mantida até 1975.

6.3.4 Regime de Internato: Orfanato e Pensionato:

Conforme foi dito anteriormente, era desejo do monsenhor Barrat a criação de um orfanato. Este foi instalado e

passou a funcionar no dia 4 de maio de 1927, com quatro crianças que haviam perdido seus pais. O orfanato deu origem ao internato que, por sua vez, possibilitou a criação do pensionato (pago) com a finalidade de ajudar a manter o orfanato e, também, possibilitar a outras meninas e moças, habitantes de outros municípios: Carauari, Eirunepé, Foz do Jutai, Fonte Boa, Uarini, Alvarães e outros mais, uma melhor formação. Seu início data de 1928, quando as irmãs recebem as primeiras pensionistas (pago) que irão conviver com as crianças e jovens do orfanato, mas sob a orientação de um regulamento diferenciado.

No orfanato, as condições de admissão, permanência e saída do mesmo, podem ser encontradas no Art. 7.º do Estatuto e nos Estatutos Gerais de Admissão ao Orfanato.

Art 7.º – “No orfanato recebe-se órfãs de três a 18 anos, na exigindo-se da família, nem mesmo enxoval”. A admissão de meninas órfãs de pai ou de mãe, só acontecia no caso de verdadeira e comprovada indigência. Quando da entrada da órfã no internato, o responsável deveria assinar um contrato se comprometendo deixá-la no orfanato até que ela completasse 18 anos. “Até os 14 anos, a órfã estudava na escola. Nos últimos quatro anos, ela aprendia os cuidados do lar: engomagem, cozinha, lavanderia, costura, bordado, etc.” (Estatutos Gerais) Em caso de insubordinação ou mau comportamento, a diretora poderia despedir a “delinquente” entregando-a à sua família. Ao completar 18 anos, a órfã poderia voltar para a família levando um pequeno enxoval confeccionado por ela própria, bem como a quantia que tivesse economizado. Caso a moça não tivesse família para lhe abrigar poderia ficar no orfanato. Deste “momento em diante, ficaria percebendo um ordenado, mediante os trabalhos que fizesse, que possibilitaria o pagamento de uma pensão mensal no valor de 50\$000 e de seu enxoval.

Quanto às pensionistas, o estatuto também determinava as condições de admissão, de ensino e de visitas. Segundo o

documento, o Colégio Santa Tereza admitia um número limitado de pensionistas, contanto que não sofressem de molestias crônicas ou contagiosas; o ensino formal seguia o Programa Oficial do Curso Elementar e era ministrado das 7h30 às 11h. Das 14h30 às 17h. No horário que não estava na escola aprendia bordado no Atelier. As pensionistas podiam receber visitas de seus familiares todos os domingos das 15h às 17h. As que os familiares encontravam-se no interior, poderiam ser visitadas em qualquer dia que lhes fosse possível.

Em 1963 a função do internato é redefinida. O antigo, cuja finalidade era o ensino/aprendizagem, foi retirado sendo colocado em seu lugar um outro, cuja finalidade era a formação de lideranças paroquiais para o interior. E, em 1980, o internato foi definitivamente fechado.

6.4 Escolas de Catequistas/Professoras

De acordo com o estatuto e o regulamento, a escola das Catequistas/professoras, fundada em 1935, tinha por finalidade formar pessoas habilitadas para o ensino da religião católica bem como dos elementos da instrução primária, no interior dos três municípios que compunham a Prefeitura Apostólica.

O ensino nas escolas de catequistas/professoras, era composto por:

- Um curso de religião que abrangia: a História Sagrada (Bíblia e da Igreja); Catecismo explicado; Noções de Liturgia e Canto.
- Um curso de revisão das disciplinas do ensino primário: leitura, escrita, contas, História, Geografia do Brasil e Ciências; Lições de pedagogia religiosa e Noções de Farmácia e Higiene.
- Um estágio no Posto Profilático a fim de adquirir os princípios de higiene e aplicação de remédios apropriados aos casos das doenças mais comuns no interior.

O curso tinha a duração de dois anos, com uma interrupção de seis meses, destinada a um estágio na localidade em que iriam atuar. As catequistas/professoras eram dirigidas pela madre superiora do Convento das Franciscanas Missionárias de Maria. Essa dimensão da escola, formar professores leigos, foi encerrada em 1945. Com a criação da Escola Rural Santa Tereza, em 1948, muitas das “professoras catequistas” cursaram o normal rural e qualificaram-se como professoras primárias. A formação para catequistas prosseguiu e é hoje desenvolvida pela Escola de Agentes de Pastoral da Prelazia de Tefé, com intensa participação das Franciscanas Missionárias de Maria.

O papel da professora/catequista no interior do Amazonas, naquela época, era de fundamental importância porque, além dos ensinamentos da religião, eram encarregadas da instrução primária, (como professoras leigas) desenvolvida de acordo com o Programa Oficial do Estado. Em 1945, quando finalizou as suas atividades, a escola das catequistas/professoras tinha fundado no Solimões e Japurá, 18 núcleos escolares, que atendiam 514 alunos.

No relatório do monsenhor Barrat de 1947, enviado ao monsenhor De Lange, novo prefeito apostólico, encontramos a seguinte descrição sobre as atividades educativas das Franciscanas Missionárias de Maria:

Embora seja limitado o número de religiosas, sete ou oito, graças a elas Tefé é a cidade privilegiada do Amazonas. (...) Elas mantêm uma escola primária com curso complementar, um orfanato que conta com 70 meninas; tem uma escola profissional de costura e bordados, escola de catequistas, espécie de escola normal rural para a formação de professoras para o interior. Dirigem um jardim de infância com matrícula que ultrapassa às vezes de uma centena. Antes da chegada do Sesp (Serviço Especial de Saúde Pública), tinham fundado um hospital (São Miguel)

com dez leitos para homens e mulheres e o dirigem com eficiência.

6.5 O Curso Normal Rural

A criação do curso normal rural, na Escola Santa Tereza, em Tefé, nas profundezas da floresta amazônica, ocorreu no dia 3 de maio de 1948. Conforme o Diário Oficial desta mesma data:

O Governo do Estado do Amazonas, resolve,
PERMITIR

Atendendo ao que requer a diretora da Escola “Santa Tereza”, na cidade de Tefé e tendo em vista o parecer do Conselho Técnico de Educação, funcione a referida escola o Curso Normal Rural, com o mesmo programa do Instituto Benjamin Constant, devendo o seu funcionamento ser feito sob a fiscalização de um técnico capacitado e nomeado pelo Governo, sendo que os diplomados pelo referido Curso somente poderão exercer suas atividades em escolas especiais do interior de organização e programa genuinamente rurais (DO, de 3/5/1948).

O Decreto n.º 23 de 30/12/1947, que estabelece o Regulamento do Instituto Benjamin Constant, está publicado no Diário Oficial de 31/12/1948. No Capítulo IV – Do Ensino – encontra-se exposta, a partir do Art. 26, a organização da educação a ser ministrada no instituto, conseqüentemente, na Escola Rural Santa Tereza.

Art. 28 – O Curso Normal Rural, que se fará em quatro séries.

Art. 29 – Esse curso compreenderá:

1.º ano – Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia Geral, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Prática de Ensino, Educação Física.

2.º ano – Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Prática de Ensino e Educação Física.

3.º ano – Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humana, Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Noções de Agricultura, Dactilografia, Educação Física, Recreação e Jogos.

4.º ano – Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Noções de Enfermagem, Psicologia e Pedagogia, Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico, Arte Culinária, Noções de Agricultura, Cooperativismo, Corte e Costura, Dactilografia, Educação Física, Recreações e Jogos.

§ Único – O ensino de Trabalhos Manuais, acompanhará todo o curso, especialmente, bordados à mão, em todas as suas modalidades.

Mais tarde foram acrescentados o ensino de: Francês, Inglês e Latim.

Por meio da Lei n.º 297, de 16/11/1948, A Escola Normal Rural passou a ser considerada de utilidade pública, assim como a Lei n.º 298/11/1948, considera de utilidade pública o Orfanato de Tefé. Em 1956, a Escola Normal Rural trabalhava com 57 alunas e a escola primária com 320. Neste período foi fundado um clube recreativo com a finalidade de reunir alunas, ex-alunas e professoras para uma convivência alegre e sadia.

De acordo com os relatórios, “as professoras saíam da escola com uma boa aprendizagem e aptas a enfrentar as dificuldades e os entraves que lhes seriam apresentados no futuro”. Além da qualidade do ensino, reconhecida em todo o Amazonas, tiveram, também, durante os anos de convivência com as religiosas a oportunidade de adquirirem e viverem os valores cristãos e o aprofundamento nos princípios elementares de

catequese. Isso lhes proporcionava algumas condições para enfrentarem com coragem as inúmeras dificuldades quando de volta aos seus lares, nas aldeias escondidas às beiras dos rios e nos centros da selva.

Para tentar reverter o quadro de extrema falta de escolarização, as mestras dobravam as horas do seu trabalho educativo. Conforme escreve uma delas: “Há três turnos para as aulas: manhã, tarde e noite. Durante o dia, as crianças, à noite os pais, os adultos. Estes não são menos necessitados que os jovens”.

Diante disso, é possível afirmar que foi de vital importância para as comunidades do Médio Solimões e calhas do rio Juruá e Japurá, no Amazonas, a Escola Rural Santa Tereza, em Tefé. Foram as jovens que ali estudaram que levaram um pouco de conhecimento aos habitantes das pequenas cidades, dos seringais, nos mais distantes recantos daqueles rios e da floresta. Acho que podemos afirmar que as professoras católicas daqueles tempos, foram “verdadeiras missionárias da educação”.

Em 1951 era a seguinte a ação educativa das Franciscanas Missionárias de Maria: 62 internas órfãs, 30 internas pensionistas; jardim da infância abrigava 70 crianças; Escola Primária 115 externas gratuitas; Escola Normal Rural, 16 externas e 13 internas.

Em 1960 as Franciscanas Missionárias de Maria atendiam com cinco professoras leigas e cinco normalistas: no Internato: 68 gratuitamente e 35 pensionistas; jardim de infância: 136 crianças; Escola Primária: 456 alunas entre externas e internas; Escola Normal Rural: 52 alunas; Atelier de Bordado: 15 externas, além das internas; Escola de Catequistas: 123 jovens e 55 adultos.

6.6 O Rádio e a Educação à Distância

No final da década de 50 e início da década de 60, a Congregação dos Espiritanos, que desde 1925 desenvolviam as suas

atividades em parceria com as Franciscanas Missionárias de Maria, criaram a Rádio de Tefé. Com a designação do monsenhor Joaquim de Lange para a presidência do Movimento de Educação de Base da Prelazia de Tefé (MEB), resolveu criar na sua diocese, comunidades educativas na Vila Alencar, Nogueira, Uarini. O ensino seria desenvolvido na modalidade de Educação à Distância, utilizando-se, para isso, a Rádio de Tefé.

Para desenvolver esta modalidade de ensino, a diocese criou um centro de formação de monitores que seriam os responsáveis, na comunidade, de coordenar aquele processo de aprendizagem. Isto faz nascer, no Amazonas, um processo educativo por meio do rádio, em cuja formação, programação e transmissão dos conhecimentos que deveriam ser repassados às comunidades, participam ativamente a Escola Rural Santa Tereza e as Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria.

Formados os monitores, estes iriam desenvolver as suas atividades nos 300 lugares de escola, criados pela prelazia. Assim, diariamente, das 8h às 9h30 as crianças e adolescente; das 19h às 20h30 os adultos eram reunidos na “escola” para escutar a voz do rádio que transmitia os conteúdos. O monitor desempenhava o papel de agregador e esclarecedor dos ensinamentos recebidos pelo rádio e que não eram compreendidos pelos alunos.

O curso tinha a duração de 12 meses e abrangia: Iniciação à leitura, cálculo, português, história, geografia, agricultura, higiene, artesanato. Enquanto os professores transmitiam as aulas, entrecortadas por músicas, e os monitores explicavam, “os supervisores percorriam, sem descanso, sua zona, indo de escola em escola, assistindo as aulas, olhando os cadernos, fazendo a autocrítica do ensino”. Graças a esse programa, a educação vai penetrando nos mais distantes recantos da floresta fazendo nascer, espontaneamente, com famílias dispersas, pequenas comunidades.

6.7 Fusão do Ginásio Espírito Santo com a Escola Normal Rural

Em 1966 o Ginásio Espírito Santo, de responsabilidade dos padres espiritanos, passou a funcionar no prédio da Escola Normal Rural. Neste momento a escola passou a ser mista, ou seja, passou a desenvolver as suas atividades com meninas e meninos. Em 1968, a partir de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, os dois ginásios foram fundidos, formando o Colégio Santa Tereza. Em 1970, com um novo convênio assinado com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, o Colégio Santa Tereza passou a chamar-se Colégio Estadual de Tefé. Neste momento foi criado o Curso de 2.º Grau Normal Pedagógico e o Ginásio Noturno. A administração e a orientação do processo educativo continuava sob a responsabilidade das F.M.M.

Com a criação das unidades educacionais, em 1970, pela Secretaria de Educação e Cultura, Todas as unidades educacionais em Tefé, ficaram sob a direção de uma irmã F.M.M., assim como o Serviço de Supervisão Escolar. A partir de 21 de dezembro de 1981, quando o Colégio Estadual de Tefé (1.º e 2.º graus), recebeu a denominação de Escola Estadual Frei André da Costa, a escolha da direção da unidade que era competência das F.M.M., passou a ser da Secretaria de Educação e Cultura. Contudo, tanto a direção, quanto a supervisão da unidade ainda ficaram sob a responsabilidade das Irmãs até 1984. De 1984 até 1989, a direção da unidade estava sob a responsabilidade da Seduc, mas a indicação ainda era feita pelas F.M.M. A partir de então estas atividades foram entregues definitivamente à Secretaria Estadual de Educação, cessando ali, a responsabilidades da congregação com a condução do ensino público na cidade de Tefé. Naquele momento as irmãs passaram a desenvolver atividades religiosas de evangelização e de educação voltadas para a pro-

moção humana a nível espiritual, moral-social que visavam, principalmente, a inclusão social dos excluídos.

Algumas reflexões

Após a apresentação sintética do trabalho educativo desenvolvido pela Congregação dos Espiritanos e pelas Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, em Tefé, no período que vai de 1925 a 1989 (64 anos), talvez possamos dizer que a sua obra educativa ressoou e ainda ressoa por todo o Estado do Amazonas. Formaram gerações que formaram e ainda estão formando outras gerações.

Apesar de terem conduzido a instituição, durante um longo período de tempo, dentro de uma orientação positivista militarista, – afirmação provinda de minha vivência como interna no Colégio Santa Tereza – possibilitaram a formação de profissionais da educação, da saúde, da promoção humana; cuidaram ou ajudaram a cuidar das crianças e dos jovens; trabalharam e prepararam jovens e adultos para a catequese; cuidaram e ajudaram a cuidar dos doentes (criação de ambulatório e hospital). As suas vidas também eram orientadas pela mesma rigidez imposta às suas educandas. As atividades, até mesmo as vitais, eram desenvolvidas dentro de um horário e padrões rigidamente estabelecidos: oração, alimentação, dormir, trabalho apostólico, visitas aos doentes, assistência aos moribundos, trabalho escolar, etc.

Analisando os programas de ensino desenvolvidos pela Escola Santa Tereza, em Tefé, dirigida pelas Irmãs Missionárias de Maria, levando-se em consideração a questão espaço/tempo e as discussões atuais sobre a educação, talvez possamos afirmar que os programas por elas desenvolvidos, possibilitavam um processo educativo preocupado com a realidade do

contexto em que estava inserida a escola. Não contemplam, apenas, as matérias clássicas de conhecimentos gerais. Como foi exposto no trabalho, neles estão presentes, também, o ensino de enfermagem, higiene, costura, bordados, arte culinária, datilografia, jogos e lazer, etc.

Tais ensinamentos, se olhados à distância e pela ótica da modernidade, podem ser vistos como discriminatórios. Mas, naqueles períodos históricos, eram extremamente importantes e necessários às jovens amazonenses, especialmente as que habitavam o interior do Estado. As pequenas cidades, as vilas, os seringais, naquelas paragens, não dispunham de médicos, de enfermeiras, de professoras. Não tinham, na realidade, nenhum tipo de profissional para ajudá-las a suprir as suas necessidades. Cada indivíduo tinha de aprender na escola da vida ou por meio da tradição oral transmitida pelos mais velhos.

Porque procurava formar as alunas para enfrentar os problemas de seu tempo e de seu contexto, a educação desenvolvida pelas franciscanas, envolvendo conhecimentos de higiene, de enfermagem, de agricultura, de corte costura, de bordados, de arte culinária, de jogos e lazer, além dos conhecimentos de português, matemática, história, geografia, etc., se revestiu de grande importância para os povos da floresta.

Diante disso, ousamos afirmar, com as devidas proporções e ressalvas, que a escolaridade proporcionada pelas Franciscanas Missionárias de Maria, em Tefé, pelo menos até a década de 70, apesar de seu positivismo militarista como já dissemos, foi um processo educativo pertinente porque tinha em mira o complexo contexto geográfico e histórico do Amazonas – Médio Solimões, Juruá e Japurá – em que as alunas estavam inseridas.

Gostariamos, em primeiro lugar, de agradecer ao professor Leonardo Prata a oportunidade de estarmos aqui, participando deste importante evento.

Em segundo lugar, gostaríamos de informar que, na Universidade do Amazonas, não conseguimos, apesar de todo o esforço empreendido, furar o bloqueio e introduzir o Pensamento Brasileiro como disciplina no currículo de filosofia. O projeto foi elaborado e aprovado, no entanto, não foi implantado. Parece, todavia, que uma diminuta luz começa a brilhar neste sentido. É que, com a elaboração do novo currículo, realizado em 1988, foi acertado que na disciplina Filosofia Geral VI, sem conteúdo específico, poderá ser oferecida em semestres alternados, a referida disciplina, ou seja, Pensamento Brasileiro.

No tocante à pesquisa, realizamos quando fizemos o mestrado na PUC do Rio de Janeiro, em 1979 o estudo sobre a Filosofia, Educação, Sociedade e Direito na obra de Arthur Orlando da Silva (1858-1916), O referido trabalho trata da vida e obra de Arthur Orlando; da Escola do Recife; da Meditação Filosófica e da Educação, Sociedade e Direito. Mostramos aí que Arthur Orlando entendia a filosofia como epistemologia ou teoria do conhecimento, “disciplina mental sobre a qual se apoiam todas as ciências constituídas e por constituir-se”. Afirma ainda, “que o problema fundamental da filosofia é a teoria do real e do ideal, isto é, a questão de saber o

que há de objetivo e subjetivo em nosso conhecimento, ou ainda, o que é preciso atribuir a nós ou às coisas diferentes de nós”.

No curso de doutorado na Universidade Gama Filho, 1984, realizamos o trabalho sobre “A Filosofia de Kant no Brasil” (Ciclo do neokantismo) onde procuramos mostrar as duas direções do neokantismo brasileiro: a linha culturalista, iniciada pela Escola do Recife, tendo como expoente Tobias Barreto, o qual entendia que a única maneira de derrotar o positivismo seria considerar o homem do ponto de vista da causa final, retirando-o do âmbito da causa eficiente onde o colocara o positivismo ao conceber uma física social. No entanto, essa ideia não seria desenvolvida filosoficamente pela Escola. Isto só aconteceria no período contemporâneo e daria origem à corrente culturalista, que iria contribuir decisivamente para impedir a consolidação, no direito brasileiro, da corrente positivista.

A segunda, a linha epistemológica desenvolvida especialmente pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Também aí, o neokantismo, nasce como uma reação ao positivismo que na esfera da matemática teve o seu início com Otto de Alencar (1874-1912) com o artigo “Alguns erros de matemática na síntese subjetiva de Augusto Comte” (1898). Por meio da física contemporânea, ele tenta libertar o pensamento científico brasileiro da influência comteana. Seu seguidor, Amoroso Costa (1885-1928) é quem mais longe conduz o pensamento científico nacional. Assim, o neokantismo, nesta vertente, compreende uma nítida recusa ao positivismo e uma compreensão clara de que a ciência que se fora a partir dos fins do século anterior já não parte da observação e da catalogação como supunham os positivistas. É na Escola Politécnica do Rio de Janeiro que o positivismo será anulado como filosofia da ciência, tendo como fon-

te inspiradora a filosofia francesa, em especial as ideias de Brunschvicg e seus seguidores, acompanhada do reconhecimento de que seu fundamento último se encontra em Kant.

Gostaria, ainda, de aproveitar a oportunidade para fazer, com base no entendimento de Antônio Paim, uma proposta para que discutamos a possibilidade de realização do aprofundamento do estudo da Filosofia Brasileira por intermédio de pesquisas nas diversas províncias, a exemplo do que vem sendo realizado na Bahia pelos professores Pinheiro e Dinorah; em São Paulo, pelo prof. Miguel Reale; em Minas Gerais pelos professores José Carlos e Aristóteles; no Maranhão, pela professora Maria de Jesus. Parece-nos que, apesar destes esforços isolados, até o presente momento quase todos os estudos empreendidos privilegiam grandes centros culturais e deixam de lado os menos destacados que, provavelmente, teriam alguma colaboração a oferecer no sentido de contribuir para a compreensão de um quadro mais abrangente do Pensamento Brasileiro.

Com um trabalho dessa envergadura, os professores aqui referidos fizeram descobertas inestimáveis para a reconstrução das ideias filosóficas brasileiras. É um trabalho difícil e fatigante, que o digam os que já o fizeram, e requer aptidão e dedicação especiais, mas é este, sem dúvida, o método mais seguro, segundo penso, para reconstruir progressivamente a nossa herança cultural.

É possível tal trabalho?

Como realizá-lo?

É o que gostaríamos que juntos verificássemos aproveitando aqui e agora a experiência dos colegas que já estão realizando o referido trabalho.

Obrigada pela atenção!

Sustentada em pesquisa realizada recentemente, no Estado do Amazonas, o ensino da Filosofia é desenvolvido no 2.º grau e na universidade. Conforme dados levantados pelos alunos de Prática de Ensino de Filosofia I e II, do Departamento de Filosofia da Universidade do Amazonas, por iniciativa dos professores Gedeão Amorim e Elisa Tinôco, no 2.º semestre de 90 e 1.º semestre de 91, abrangendo vinte e seis (26) estabelecimentos de ensino de 2.º Grau, treze (13) públicos e treze (13) particulares, verificou-se:

1. O ensino da filosofia no 2.º Grau, que fora retirado dos currículos a partir de 1964, foi retomado em 1980, como disciplina optativa;

2. O conteúdo da disciplina Introdução à Filosofia, nada ou quase nada contém de filosofia. É formado, essencialmente, de religião e história, confundindo-se ainda com programas de psicologia, sociologia e metodologia;

3. A disciplina, na maioria das vezes é entregue a professores sem nenhuma formação específica (filosofia). A sua destinação visa tão somente a complementação de carga horária.

Outros fatos relacionados com a situação atual do ensino no País, mas especialmente estes, concorrem para o descrédito da filosofia levando, segundo penso, à aversão pela matéria.

No que concerne à Universidade do Amazonas, a situação é a seguinte: a universidade possui um Departamento de Filosofia com 17 professores formando bacharéis e licenciados. Ministra, ainda, para todos os cursos básicos da universidade, a disciplina Introdução à Filosofia em caráter obrigatório. Ofere-

ce também, por solicitação de outros cursos, disciplinas próprias como: Ética, Teoria do Conhecimento, Lógica, Epistemologia, etc.

No campo da extensão o Departamento de Filosofia tem realizado cursos de aperfeiçoamento para professores de Filosofia do 2.º grau, na capital e no interior. Desenvolve atualmente projetos de licenciatura curta para três municípios do Estado.


No que se refere à Filosofia Brasileira, a situação se modificou nestes dois anos. Até então, como coloquei no I Encontro de Londrina, sem disfarçar a minha decepção, não havia conseguido introduzir no currículo do Curso de Filosofia o ensino da disciplina. Faz três semestres, a disciplina vem sendo ministrada e será oferecida no semestre vindouro. Nossa expectativa é de sua continuidade.

Uma outra conquista que considero significativa foi a introdução, no currículo do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, da disciplina Filosofia Brasileira, ministrada por mim nas duas turmas do referido curso.

Como se pode ver, em que pese à falta de material bibliográfico – nossa biblioteca é escassa nessa área – e o fato de contarmos com uma cultura acadêmica avessa ao que é nosso, descrente da capacidade de nossos pensadores e professores, de nossa filosofia, estamos caminhando.

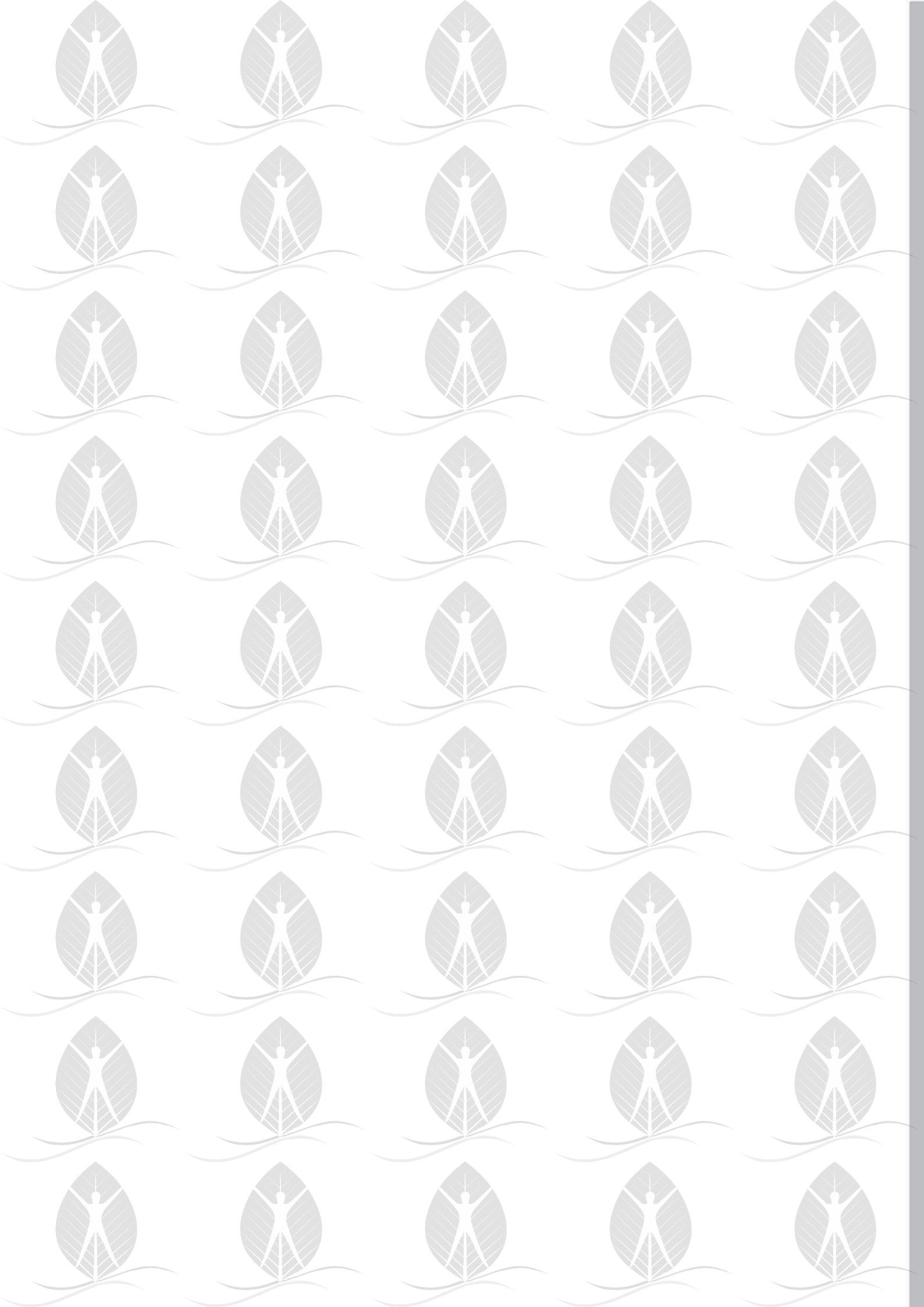
Não há, melhor, não havia na Universidade do Amazonas nenhuma preocupação com o pensamento nacional. Não era preocupação acadêmica, na nossa universidade, conhecer as correntes filosóficas que aportaram e foram desenvolvidas no Brasil. Tal postura, no entanto, vem se modificando. A cada semestre cresce a procura pela matéria, havendo já, por parte de alguns alunos, o interesse de realizar pesquisa nessa área.

No particular da pesquisa, muito pouco conseguimos fazer nesses dois anos. A carga horária e a diversidade de disci-



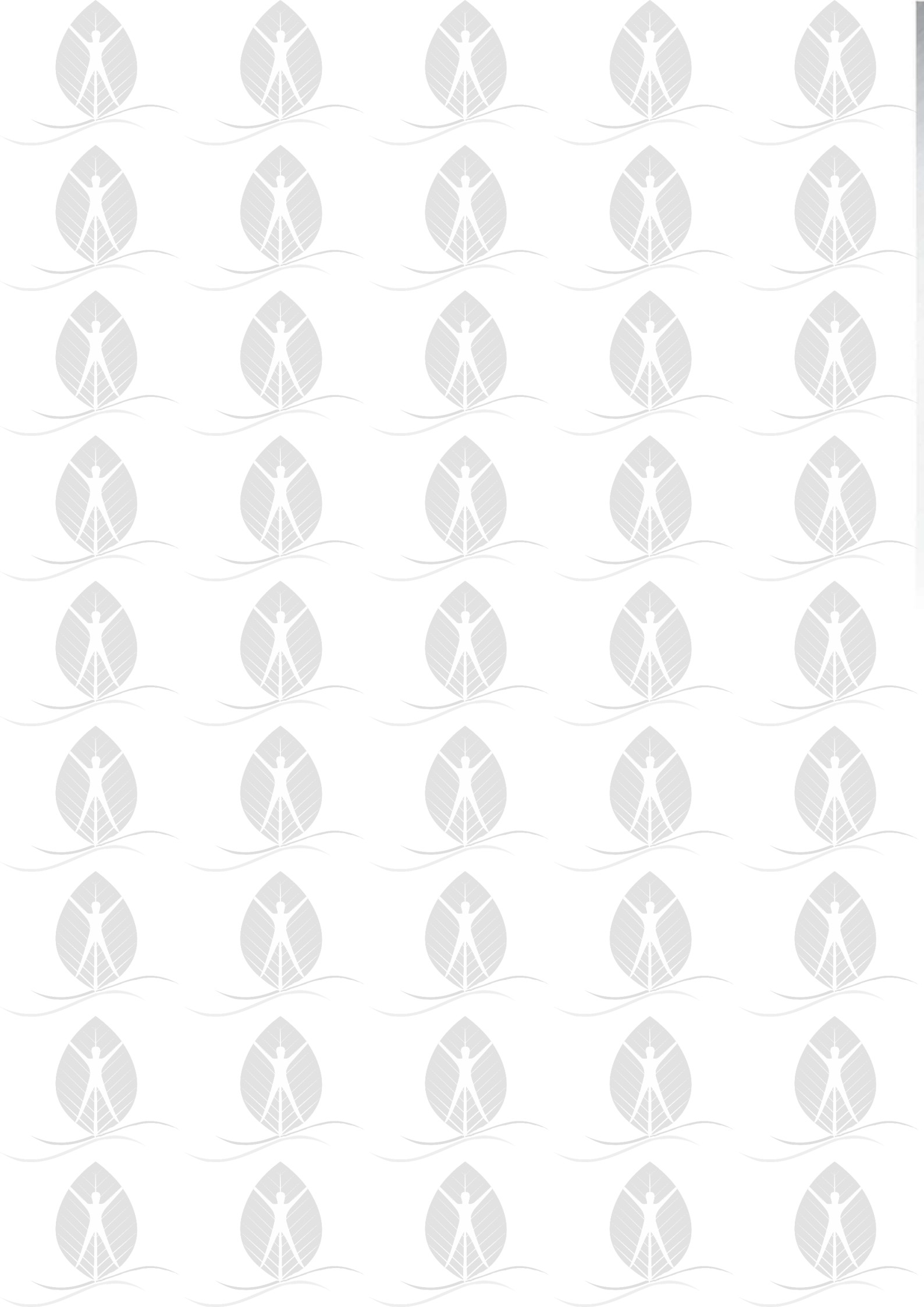
plinas a nosso cargo não nos permite dedicar o tempo necessário à pesquisa. Continuamos os estudos sobre Roquete Pinto e André Araújo e iniciamos uma pesquisa sobre o Trabalhismo no Amazonas.

Esse é o trabalho que venho desenvolvendo no Amazonas em prol da Filosofia Brasileira no meu Estado. Espero poder ampliá-lo a despeito das dificuldades de ordem material, cultural e institucional que acabo de apontar. Creio, hoje, nessa possibilidade!





*Identidade,
Diversidade e Cultura*



1 O caboclo: uma questão de identidade

Introdução

A questão da identidade cabocla é aqui abordada na perspectiva da Antropologia Cultural que visa o estudo das características e do comportamento do homem, não apenas como resultado de herança biológica, mas como membro de uma sociedade. Em razão disso, e para que possamos afirmar que a/o Caboclo constitui uma das Identidades Amazônicas é indispensável, inicialmente, inseri-lo no campo epistemológico da Antropologia.

A Antropologia era, inicialmente, uma disciplina global singularizada pela junção de traços biológicos e características históricas e socioculturais. Em fins do séc. XIX a Antropologia geral começa a dividir-se em dois grandes campos, sobretudo na Inglaterra. A partir de então, a dimensão biológica da especulação sobre o homem, suas origens e capacidades como animal, ficou sendo objeto de estudo da Antropologia Física ou Biológica, enquanto o estudo do homem em seus aspectos socioculturais passou a constituir o campo da Antropologia Social (Inglaterra) ou Cultural (EUA).

Ao ocupar-se tanto do homem fóssil como do homem vivo, a Antropologia apresenta ao homem um grande espelho e deixa que ele olhe e veja a si mesmo na sua infinita variedade. Como ciência da humanidade e da cultura, a Antropologia busca um conhecimento mais aprofundado da natureza humana e de seu comportamento como um ser que está em evolução, preso a uma cultura, vivendo em sociedade. Deste modo, o biológico e o cultural, segundo E. Adamson Hoebel e Everett L. Frost

(1995), destacam-se como os aspectos essenciais da Antropologia, subdividindo-a em Antropologia Física e Antropologia Cultural, e esta, por sua vez, em Arqueologia, Etnografia, Etnologia e Antropologia Social.

De um modo geral, o que se considera como Antropologia Cultural nos EUA, na Inglaterra recebe o nome de Antropologia Social, considerada mais como um ramo da Sociologia do que uma subdivisão da Antropologia. Os antropólogos ingleses dão maior ênfase às instituições, aos sistemas e às estruturas sociais, enquanto os antropólogos norte-americanos estão mais preocupados com as culturas, dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

Os antropólogos estudam os seres humanos onde quer que os encontrem – nas neves árticas ou nas regiões desérticas; nas planícies temperadas, nas regiões florestais e nas selvas verdejantes (...) As fronteiras da Antropologia vão desde os relatórios de pesquisa até as análises profundas do que se encontra atrás das aparências, até as questões da evolução humana, da motivação, da estrutura social, e da função. (HOEBEL E FROST, 1995:3)

O conceito de *cultura* como *complexo de padrões de comportamento*, acepção antropológica, é o resultado de um processo de formação semântica por metáfora, analogia ou outros processos linguísticos. No campo antropológico significa

a totalidade das relações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu meio natural, a outros membros do grupo, e de cada indivíduo em relação a si mesmo. (Mirador, V 7, 1990:3105)

A Antropologia Cultural Etnográfica dedica-se ao estudo da cultura humana, ou seja, ao estudo dos processos desenvol-

vidos pelo homem para modificar o meio natural e, ainda, o modo pelo qual em cada sociedade todo um corpo de costumes é desenvolvido, conservado e transmitido de geração em geração. Trata das características do comportamento do homem, não como o resultado de herança biológica, mas como membro de uma sociedade que justifica as suas realizações nas sociedades humanas passadas, presentes e futuras.

Etnia e identidade étnico-cultural

Falar de *Identidade Amazônica*, partindo do entendimento de que a mesma é a resposta que se dá à pergunta: *Quem somos nós?* exige, em primeiro lugar, inseri-la no contexto da unidade antropológica porque, segundo Morin (1995:62), as diferenças surgidas da diversidade das línguas, dos mitos, das culturas etnocêntricas ocultaram a uns e a outras a identidade bioantropológica comum. Isto faz nascer as barreiras protetoras de cada cultura e o conseqüente fechamento em si mesma. A partir daí, diferenças ignoradas adquiriram forma de extravagâncias, insanidades ou impiedades, fontes de incompreensão e de conflitos.

Por mais diversas que sejam suas pertencas de genes, de solos, de comunidades, de ritos, de mitos e de ideias, o Homo sapiens tem uma identidade [biológica, psicológica e afetiva] fundamental comum a todos os seus representantes. (...) a despeito das diferenças físicas de tamanho, cor, forma dos olhos, do nariz, a despeito das diferenças de culturas e de linguagens tornadas ininteligíveis umas das outras, de ritos e costumes tornados incompreensíveis uns aos outros, de crenças singulares tornadas irreduzíveis umas às outras, por toda parte houve mito, por toda parte houve racionalidade, por toda parte houve estratégia e invenção, por toda parte houve dança, ritmo e música, por toda parte houve – certamente expressos

ou inibidos de maneira desigual conforme as culturas – prazer, amor, ternura, amizade, cólera, ódio, por toda parte houve proliferação imaginária, e, por mais diversas que sejam suas fórmulas e suas dosagens, por toda parte e sempre houve mistura inseparável de razão e de loucura. (...) são exatamente essa multiplicidade, essa diversidade, essa complexidade que fazem também a unidade do homem.(...) O princípio de identidade humana é a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual (MORIN, 1995: pp. 61/62).

Exige, também, como nos diz Gadotti, localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico que, por sua vez, estaria articulada a uma identidade nacional, determinada, também, historicamente.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente. (GADOTTI, 2000:43)

A explosão das diferenças étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc., acontecida na atualidade, coloca na ordem do dia a questão do resgate da identidade. Para que isto aconteça, é necessário o reconhecimento da diferença por meio da aceitação da alteridade e da igualdade, reconhecer o outro como parceiro porque a identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, antagônica ou não. Como o diálogo é uma relação de unidade de contrários não antagônicos, só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. Entre antagônicos só pode haver o conflito.

Tomamos o termo identidade como categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação

umas com as outras e, no caso específico deste trabalho, como relações interétnicas entre índios e brancos, no Amazonas.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. (...) O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 19:7).

As identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro e pelo próprio reconhecimento social da diferença. A construção das imagens com que os sujeitos se percebem passa pelo entrelaçamento de suas culturas, nos pontos de interseção com as vidas individuais. Segundo Brandão (1986:9), a ideia de identidade tem a ver tanto com os dramas individuais de sua biografia, quanto com os dramas sociais da história do grupo e da cultura de que é parte.

Enquanto nos grupos étnicos a noção de pessoa aparece como um problema interno a uma cultura e aponta para o consenso, a noção de identidade, ao contrário, tende a emergir como um problema de relação entre culturas e aponta para o conflito. Uma vez que a pessoa ou sociedade não constroem a sua identidade ativa e atual sobre valores desvinculados de sua situação real, a etnicidade é, então, uma construção social no tempo, um processo que implica uma relação estreita entre a reivindicação cultural e a reivindicação política. É uma categoria objetiva de autorreconhecimento de diferenças.

Ser pessoa de tal grupo, ou ser uma experiência pessoal de uma etnia é justamente, o haver aprendido a incorporar subjetivamente aquilo que realiza em cada sujeito maneiras de ser, de pensar, de sentir e de se relacionar, que são peculiares de um grupo no jogo das relações interpessoais que tornam “tudo isso” uma realidade social objetivamente construída e partilhada (BRANDÃO, 19:151).

Os grupos étnicos se distinguem pelas suas diferenças biológicas (cor da pele, tipo de olhos ou cabelos) e diferenças culturais (códigos de orientação de comportamento, crenças religiosas, forma de organização do trabalho comunitário). Possuem um

tipo organizacional peculiar culturalmente diferenciado de outros; uma categoria de articulação de tipos de pessoas que, por estarem historicamente unidas por laços próprios de relações realizadas como famílias, redes de parentes, clãs, aldeias e tribos, e por viverem e se reconhecerem vivendo em comum um mesmo modo peculiar de vida e representação da vida social, estabelecem para eles próprios e para os outros as suas fronteiras étnicas, os seus limites de etnia. Mergulhados em um sistema de relações regidas pela desigualdade, aprendem a pensar a diferença; aprendem a se pensar como diferentes (Ibdem, p.155).

É por meio das articulações de ideias, crenças e valores com que um tipo especial de diferença é representado como consciência, na cultura de que é parte, que a identidade étnica se constrói. O encontro entre grupos étnicos (ciganos, esquimós, índios, etc.) e outras tribos, outras minorias étnicas ou brancos colonizadores pode ser chamado de contacto interétnico, e o sistema de relações sociais e simbólicas que resulta da convivência entre duas tribos diferentes, ou entre uma delas e os brancos, pode ser denominado de sistema interétnico que tem como um de seus principais componentes a identidade étnica.

Esta envolve, segundo Cardoso de Oliveira (1976:45), uma concepção de si, eivada de valores e de atributos devidamente articulados, tendentes a reconstruir no plano do imaginário a experiência vivida do contato interétnico.

O caboclo

Quem somos nós os *caboclos*, as *caboclas*? Ou, como fala Mário Ypiranga Monteiro, quem somos nós os *cabocos*, as *cabocas*?

A identidade do homem, isto é, sua unidade/diversidade complexa, como nos diz Morin (1995:63), “foi ocultada e traída, no cerne mesmo da era planetária, pelo desenvolvimento especializado/compartimentado das ciências. Os caracteres biológicos do homem foram discutidos nos departamentos de biologia e nos cursos de medicina; os caracteres psicológicos, culturais e sociais foram divididos e instalados nos diversos departamentos de ciências humanas, de modo que a sociologia foi incapaz de ver o indivíduo, a psicologia incapaz de ver a sociedade”. A partir daí, o saber antropológico e, conseqüentemente, a noção de homem se decompôs em fragmentos desarticulados.

A questão da identidade cabocla ou caboca, como queiram, tem sido abordada com maior intensidade no campo da Literatura, onde é cantada em verso e prosa. No campo da Antropologia, da Sociologia, da História e da Filosofia, a categoria caboclo tem sido muito raramente estudada. São os poetas, os contistas, os cronistas que têm ressaltado, com bastante vigor, as características do ser e do fazer deste *Amazônida*.

Talvez nesse momento tão angustiante e indefinido para o tempo humano e para o tempo cósmico, a identidade cabocla ou caboca, que não está morta, mas escondida, recoberta pelos maltratos dos preconceitos, possa ressurgir, sair de sua mudez

para se fazer ouvir e perceber como uma verdadeira identidade amazônica perdida ao longo de sua existência, no andar de sua história; ressurgir, também, o orgulho do seu modo de ser e de viver, ou seja, do ser e do viver *Amazônida*, das diferenças e singularidades que permeiam a sua cultura, que foi e continua sendo dominada por uma atitude *etnocêntrica* que discrimina e domina os que são diferentes e faz apreciações negativas sobre os seus padrões culturais porque considera o seu modo de vida como o mais correto. Com isso, nega aos grupos culturalmente dominados o direito de preservarem suas características culturais, porque as suas práticas são consideradas absurdas, deprimidas, inferiores e até mesmo imorais.

Essa atitude fez nascer numerosos conflitos sociais que deram origem ao racismo, à intolerância e à violência. A dicotomia “nós e os outros” expressa, em níveis diferentes, essa tendência. A projeção desta dicotomia para o plano extragrupal resulta nas manifestações nacionalistas, onde o ponto fundamental de referência não é a humanidade, mas o grupo social dominante.

A *apatia*, como reação oposta ao *etnocentrismo*, desenvolve um sentimento de inferioridade cultural que leva à negação ou abandono, por parte de muitos, da crença nos seus valores, do modo de ordenar o mundo que o circunscreve. Com isso, faz desaparecer a motivação que os mantinha unidos. Assim, ali onde a convivência humana é marcada por conflitos, preconceitos e discriminações étnicas, de gênero, de gerações, de preferências sexuais, de cor e outros mais, é que a diversidade cultural passa a constituir-se como um problema.

Conscientes, hoje, desta realidade, grupos culturalmente dominados têm buscado, paulatinamente, sua emancipação através do abandono dos valores culturais que os oprimem e do trabalho consciente de reconstrução individual e coletiva de

antigos valores culturais e de suas imagens no mundo e do mundo. É na relação “eu-outro”, através do processo dialético de “ser-em-si” e “ser-para-outros” que a identidade é constituída. É esta relação que oferece a possibilidade de percebermos a nossa singularidade, as diferenças que nos identificam tanto individual quanto culturalmente.

Nos estudos de Cardoso de Oliveira (1976:46), o *caboclo* é uma categoria social surgida no Amazonas como resultado do contato entre índios e brancos. Todavia, a palavra *caboclo*, culturalmente, passou a denominar, além do indivíduo nascido da união do índio com o branco, o índio transfigurado, pacificado pelo contato, integrado na periferia da sociedade nacional, oposto ao índio selvagem, hostil e arredo. Essas ideias, entendidas como um processo de ideação formado no âmago de uma cultura, nem sempre estão a nível consciente, mas no inconsciente coletivo. Por isso mesmo, as qualificações ou representações étnicas surgidas em obediência a um padrão inerente a um determinado sistema interétnico podem ser positivas ou negativas.

Assim, segundo ainda Cardoso de Oliveira, quando um índio ou índia Tikuna se identifica como *caboclo/cabocla*, está dando forma àquelas representações altamente negativas, expressas no discurso que os brancos, ou civilizados, produzem sobre a população Tikuna como um todo. É toda uma crosta de preconceitos e estereótipos difusamente existentes na cultura de contato, produzidos pelos civilizados e consumidos igualmente por índios e brancos. Obedecendo a um padrão segundo o qual o branco receberia uma carga positiva e o índio uma negativa (branco + índio -). Neste caso, a palavra *caboclo/cabocla* é identificadora das representações dos brancos a respeito dos “índios civilizados” e as representações que os índios têm de si próprios em decorrência das relações de contato.

Segundo Benchimol (1999:21), a palavra caboclo vem do tupi *caá-boc* e significa: *tirado ou procedente do mato*. É empregada para designar ou identificar os descendentes ameríndios nascidos do contato de brancos e índios/índias ou, ainda, para identificar os índios/índias amansados (as).

Em Álvaro Maia e para nós, a palavra caboclo/cabocla possui três significados fundamentais:

- Caboclo: mestiço resultante do contato interétnico entre índio e o branco;
- Caboclo: índio aculturado ou civilizado que adota esta identidade em substituição à primitiva;
- Caboclo: homem nascido no interior, que assimilou aquela cultura – sua fala, seu modo de vida, seus hábitos e suas crenças.

Para Samuel Benchimol (1992:52), a característica principal da sociedade amazônica sempre foi a multidiversidade étnica. Etnodiversidade histórica e original que se manifesta não tanto pelos caracteres raciais, mas por aspectos antropológicos culturais ricos, típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magias, usos, costumes, produtos ergológicos, formas próprias de subsistência nas suas lavouras itinerantes, nos processos de caça e pesca e, sobretudo, no uso e aproveitamento dos recursos florestais, dos quais extraem os seus farmacos, frutos, óleos, fibras, resinas, cipós, venenos, afrodisíacos e alucinógenos, para as suas necessidades do cotidiano e do ciclo anual e sazonal da vida.

Segundo ainda Benchimol, essa Amazônia multiétnica e linguística índia dos karibes, aruaks, tupis, gês, omáguas e tantos outros povos sofreu um terrível choque cultural na presença do colonizador luso-espanhol nos dias da conquista e da colonização europeia dos séculos XVI, XVII e XVIII. O encontro da cultura ameríndia autóctone com as culturas europeias fez surgir a sociedade cabocla. Dessa etnodiversidade amazônica de gru-

pos índios e ibéricos herdamos muitos valores culturais diferenciados e contraditórios de crenças, falares, mitos, lendas, labores artesanais e conhecimentos dos valores dos nossos ecossistemas florestais, fluviais e lacustres.

A essa antropodiversidade foram sendo adicionados por integração, absorção ou dominação outros valores, outras culturas, outras etnias como a dos nordestinos durante o ciclo da borracha; de grupos europeus extraibéricos, entre eles, ingleses e norte-americanos; de grupos semitas; de grupos asiáticos, notadamente os japoneses. E, finalmente, nos últimos tempos, esta etnodiversidade seria enriquecida com a presença dos gaúchos, paranaenses, mineiros, capixabas, paulistas, goianos e mato-grossenses. O pluralismo do homem, da sociedade e da terra amazônica, que se manifesta por meio da geo, bio, eco e etnodiversidades constitui, segundo Benchimol (1992:55), um grande desafio científico e tecnológico, que o trópico úmido tem que enfrentar para poder conciliar e preservar valores culturais, ambientais, econômicos e sociais compatíveis com um desenvolvimento autossustentado.

As relações da identidade cabocla com o “civilizado”, alimentadas pela cultura da dominação, acabaram por desintegrar a identidade indígena e retirar de sua cultura os seus valores mais caros, dando forma a uma ideologia étnica altamente alienadora - o etnocentrismo -, que incapacita a identidade étnica de produzir uma visão ou um retrato da outra que lhe é complementar, sem se valer de critérios absolutos, compatíveis com suas representações. Neste sentido, generalizam-se automaticamente para todos os indivíduos de uma etnia os atributos marcadamente negativos de sua identidade. No que se refere ao caboclo, à cabocla, o etnocentrismo estaria, paradoxalmente, no modo pelo qual os mesmos, interiorizando o retrato que deles faz o civilizado, o utiliza como paradigma absoluto de seu pensamento étnico.

Todavia, se a identidade étnica como forma ideológica de representações coletivas pode ser surpreendida na crista de uma crise, a identidade cabocla, como personalidade e como categoria social parece estar bem situada na grande crise em que se encontra a questão das identidades. Esta crise, todavia, é de fundamental importância porque propicia ao grupo étnico questionar-se continuamente e buscar adequar-se às condições de existência emergentes ou recém-instituídas que condenam, no contato interétnico, as relações de dominação dos brancos e a sujeição dos índios. A identidade cabocla, como uma identidade em crise, constitui-se num problema muito fecundo e privilegiado de investigação.

Assim, como as representações coletivas, as ideologias ou as identidades étnicas somente serão inteligíveis quando referidas ao sistema de relações sociais que lhes deram origem, torna-se imprescindível “desocultar, revelar, na e através da sua diversidade, a unidade da espécie, a identidade humana, os universais antropológicos” (Morin, 1995:63). Provavelmente é nisto que está a peculiaridade de um conceito antropológico de identidade.

Contudo, qualquer que seja o significado que se empreste ao termo caboclo/cabocla, o importante é ressaltar que ele constitui uma das identidades amazônicas. É Álvaro Maia que nos diz:

O biotipo do Amazonas não é um e já se diferencia: nota-se essa diferença entre o balateiro do rio Negro e o seringueiro do Madeira, entre o vaqueiro do rio Branco e o cedreiro do Javari, entre garimpeiros e pescadores. Provêm de índios ou sul-americanos das repúblicas limítrofes, de nordestinos, libaneses e portugueses [...] demonstrando que um largo sopro humano perpassara por esta gente pioneira. (ÁLVARO MAIA, 19:14)

Inicialmente, o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia foram um processo exclusivamente indígena. Pos-

teriormente, a esses valores e etnias foram sendo incorporados outros mais que a Amazônia acolheu. Esses grupos, ao se “amazonizarem”, foram adquirindo novos padrões de comportamento e conduta tropical, como também possibilitando a “acearensização” da região através da repassagem de muitos de seus elementos culturais. Chegaram *brabos* e a Amazônia os domesticou; tornaram-se seringueiros *mansos* e experientes na linguagem regional.

A Amazônia é assim um seguimento e produto de múltiplos grupos culturais, e a sociedade que aqui se formou traz, ainda, a marca e os insumos sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes. Por isso mesmo, é indispensável que sejamos capazes de incorporar novos valores, novas culturas e, ao mesmo tempo, manter vivas as peculiaridades regionais e as nossas identidades amazônicas que enriquecem e valorizam os outros regionalismos brasileiros.

O caboclo, como dizem Márcio Souza (1990) e Álvaro Maia (1943), é o nativo mais autêntico. Homem brônzeo, gênio das águas barrentas, provindo da fusão, principalmente, de ameríndios, europeus e nordestinos, em sua faina permanente está sempre grudado às canoas nas manhãs claras ou nevoentas, investindo pelas selvas em madrugadas claras ou chuvosas em busca da sobrevivência. Para ele, o rio, gigante de mil braços, possui vida e vontade: deve ser amado, respeitado e compreendido para que possam conviver em paz.

Suas preferências e seus redutos, apesar de dedicar-se à exploração da borracha, são a caça, a pesca, a exploração do pau-rosa, a cultura da juta – trabalhos que se executam concomitantemente em terra e água, pela característica anfíbia. Geralmente entrega-se a roças ou produção de farinha, às criações de galinhas e porcos, pelas imposições imediatas da alimentação, jamais por vocação. Raramente é negociante. Planta para as necessidades diárias, com preferência para as culturas de pro-

dução rápida. É excelente canoeiro e exímio fabricante de canoas.

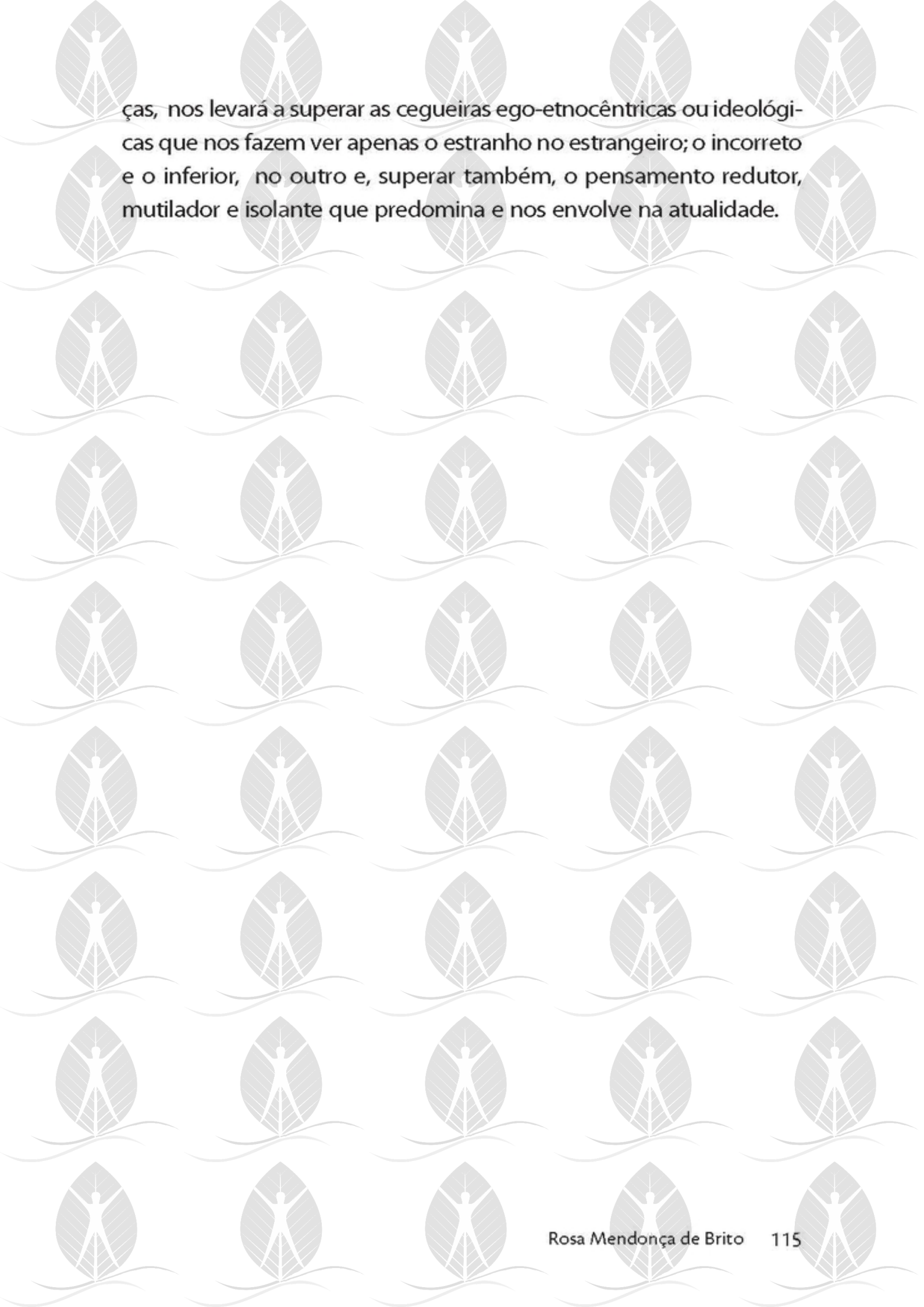
O homem do rio é assim a antítese do homem da seca. Um caminha em função do pé e da pata, o outro vive em razão do remo e da canoa. Mas, a vida com os seus paradoxos, colocou um em face do outro. Homem tremendamente tranquilo, o caboclo, cultura da diáspora, nasce e vive em uma natureza tremendamente perigosa, mas farta de movimentação. Embora provindo de outros elementos étnicos além do índio, parece mais com o índio, que pouco fala e age sempre. Fala pouco, não costuma resolver as questões no mesmo instante em que elas acontecem, como é o caso do nordestino; à semelhança do índio, pensa (matuta) para depois agir. Possui a energia e tenacidade dos nordestinos, mas também costumes diferentes na linguagem e nas aspirações. É perito em tecer cestos, entrançar tarrafas, tecer palhas verdes de ubim, caranaí e ouricuri para toldas, cobertura de casas ou tapiris e em preparar assoalho com paxiúba batida ou paxiubinha rachada.

Na canoa, quase sempre só, tudo conhece. Domina o rio, o lago, a mata, a imensidão, a solidão; é parte do meio, por isso, nunca se apressa; seu sofrimento e suas lágrimas são secretas, não produzem pranto. Pescador e não depredador, só leva arpão, espínel, caniço e flecha.

Com Álvaro Maia, podemos dizer: este homem, bem o conhecemos

porque somos iguais, porque bebemos na infância, ardendo em interrogações [angústias e medos] as águas que trazem o cristal das montanhas e o barro das planícies encharcadas. (Ibdem, p.19).

Do que vimos, parece correto concluir com Edgar Morin que somente uma reforma do pensamento, que faça nascer um verdadeiro universalismo e um profundo respeito às diferen-



ças, nos levará a superar as cegueiras ego-etnocêntricas ou ideológicas que nos fazem ver apenas o estranho no estrangeiro; o incorreto e o inferior, no outro e, superar também, o pensamento redutor, mutilador e isolante que predomina e nos envolve na atualidade.

2 A singularidade das identidades amazônicas: Um olhar através do paradigma antropológico

Introdução

As ideias aqui desenvolvidas têm por finalidade fundar teoricamente o estudo sobre A Educação e a Cultura Cabocla: seu ser, pensar e fazer, partindo de uma reflexão sobre o valor e a importância do paradigma antropológico no espaço epistemológico da educação que postule a resignificação da cultura humanista e da razão sensível como doadoras de sentido ao senso comum, local de onde emerge a cultura cabocla, que dá sentido ao ser, o pensar, o sentir e o fazer caboclos.

A escolha de tal perspectiva para orientar os estudos que estamos desenvolvendo decorre do entendimento sustentado em Carvalho, Maffesoli e Morin, de que:

1. Quando o espaço epistemológico é, segundo Carvalho (1998:7), o de uma educação tecida por uma pedagogia que possibilita ao homem reencontrar-se com a profundidade do seu ser, não há entre a epistemologia e a antropologia qualquer oposição, confronto ou distância, mas correlação, integração e diálogo;

2. No centro desse debate, emergem várias questões. Entre elas, a da separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada no século XX, que desencadeia, conforme Morin (2001:17), sérias consequências para ambas: a da necessidade de uma reforma do pensamento que gere um pensar do contexto e do complexo, que permita o pleno emprego da inteligência para responder

aos desafios que se colocam para a humanidade e que permita a ligação das duas culturas separadas; a do esclerosamento da cultura científica como instrumento de escolha na análise do desenvolvimento da vida individual e social e a compreensão de que o mesmo é inapto para perceber e apreender o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida, conforme Maffesoli (1998:27). Emerge, ainda, “a questão do humanismo

[...] porque, a partir dela, dentro dos seus limites desfilam, com majestade e enigma, as figuras diluídas do sujeito, do indivíduo e da pessoa na relação que a define e no trânsito entre os momentos irreduzíveis da mesmidade e da alteridade. Do eu, e, logo aí, do eu outro” (CARVALHO, 1998:7)

3. A resignificação preconizada deve surgir de uma reforma paradigmática, uma reforma que vise a repensar e a reformar, através da recursividade e da dialogicidade, o pensamento e a educação.

2.1 Paradigma Antropológico

Contrariamente ao paradigma epistemológico da cientificidade, no paradigma antropológico, segundo Montaigne e Morin, “mais vale uma cabeça bem feita que uma cabeça bem cheia”. Enquanto o paradigma da cientificidade realça o saber acumulado – “cabeça cheia” –, o paradigma antropológico realça a “cabeça bem feita”. Atribui maior importância a aptidão para formar cidadãos capazes de colocar e enfrentar os problemas de seu tempo; ensinar a condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, possibilitando o desenvolvimento de uma “democracia cognitiva” que torne possível ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmem-

brados; desenvolver, através de uma reorganização do saber, um pensamento capaz de romper com o local e o específico e resuscitar as noções de ser humano, natureza, cosmos e realidade, trituradas pelo parcelamento disciplinar.

Contudo, para que isso aconteça, é preciso, segundo Maffesoli (1998:30), mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade e da imaginação, a fim de que seja levada em conta a vida em sua complexidade, a vida polissêmica e plural, porque é a partir dela que se esboça uma relação pedagógica liberta da soberania de um eu que se repete nos outros.

A atitude puramente intelectualista, que se contenta em discriminar, em separar, esquece que a existência é uma constante participação, uma correspondência sem fim, na qual o interior e o exterior, o visível e o invisível, o material e o imaterial integram, mutuamente, uma harmoniosa sinfonia. Ao negligenciar isto, o racionalismo científico sufoca e exclui porções inteiras da vida. Por isso mesmo, é preciso descartar a lógica que exclui e adotar uma lógica que mantenha juntos todos os elementos heterogêneos da existência para que seja possível perceber os meandros da complexidade vital.

O reconhecimento da falência da razão científica e a valorização da cultura humanista, ou razão sensível, pelo mundo contemporâneo, possibilita-nos compreender os múltiplos fatos sociais que nos espantam, nos chocam, nos parecem insensatos.

“A época é de pluriculturalismo, e todas as filosofias, religiões, maneiras de ser e modos de pensamento que consideramos arcaicos, retrógrados, ou simplesmente anacrônicos, estão agora solidamente estabelecidos no próprio meio de nossas sociedades” (MAFFESOLI,1998:37).

Por isso mesmo, o momento não é mais de desprezo, de lamentação ou de desolação, mas e principalmente de abertura de espírito para que seja possível responder aos desafios que nos lança a pós-modernidade. Para tanto, é necessário desenvolver um pensamento de vanguarda, de transgressão ao constituído, que seja capaz de audaciosamente “ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas” (MAFFESOLI, *ibidem*) e de indicar caminhos que nos levem à compreensão da organicidade social.

O paradigma de simplificação que guiou a ciência clássica se assenta no primado da disjunção e da redução.

Ele determina um tipo de pensamento que separa o objeto do seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas, etc. (...) as operações comandadas por este paradigma são principalmente disjuntivas, principalmente reductoras e fundamentalmente unidimensionais (...) o paradigma da simplificação não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, a *unitas multiplex*, só permite ver unidades abstratas ou diversidades também abstratas, porque não coordenadas (MORIN, 1996:31).

Esgotada, não tanto a epistemologia, mas a lógica restritiva que impunha a autosuficiência da sua crítica, aprofundam-se os vazios por ela criados. Esclerosado, porque não mais dá conta da realidade, da complexidade do mundo e da vida, o paradigma da simplificação possibilita o resurgimento e a resignificação, no solo epistemológico, do paradigma antropológico e do surgimento da sua inevitável inquietude pedagógica: o percurso do homem. Em tal inquietude são retomados

os ideais sociais e os projetos políticos sustentados em uma atenta preocupação antropológica.

Sacodem-se, em definitivo, os dogmas da epistemologia positivista em tudo quanto eles impediam o comprometimento humano no desenvolvimento do projeto da sua existência e do seu ser, para além dos contornos ditados pela lógica restritiva de projectos científicos. Supera-se a marginalização com que a filosofia veio a ser confrontada (CARVALHO, 1998:9).

Nessa resignificação, temáticas como: a da liberdade, a do sujeito, a da identidade, a da alteridade, a da diferença, ganham, no sei da educação, contornos e dinamismos próprios.

Deixam definitivamente de ser tabus, dogmas, ou estandartes ideológicos para, progressivamente, revelarem as suas polissemias, as suas implicações e os seus quadros axiológicos. Deixam de ser meros lugares-comuns ou simples conceitos para se revelarem, sobretudo como valores a aceitar, a rejeitar ou a rever (Carvalho, ibdem).

Neste momento faz-se necessário, também, uma aproximação crítica entre o discurso antropológico e a mensagem neo-humanista, entendida esta, em termos gerais, como a resultante da atitude que tende a fazer do homem uma entidade provida de uma singular dignidade de natureza ontológica, existencial e moral. Sem esta aproximação que, no entendimento de Carvalho, a história justifica e a contemporaneidade solicita, permaneceremos impotentes, porque desprovidos de finalidades mobilizadoras e organizadoras, inclusive, perante os recursos que a investigação científica nos disponibiliza.

As primeiras reflexões coerentes e sistemáticas a respeito da dignidade ontológica e existencial do homem nos são

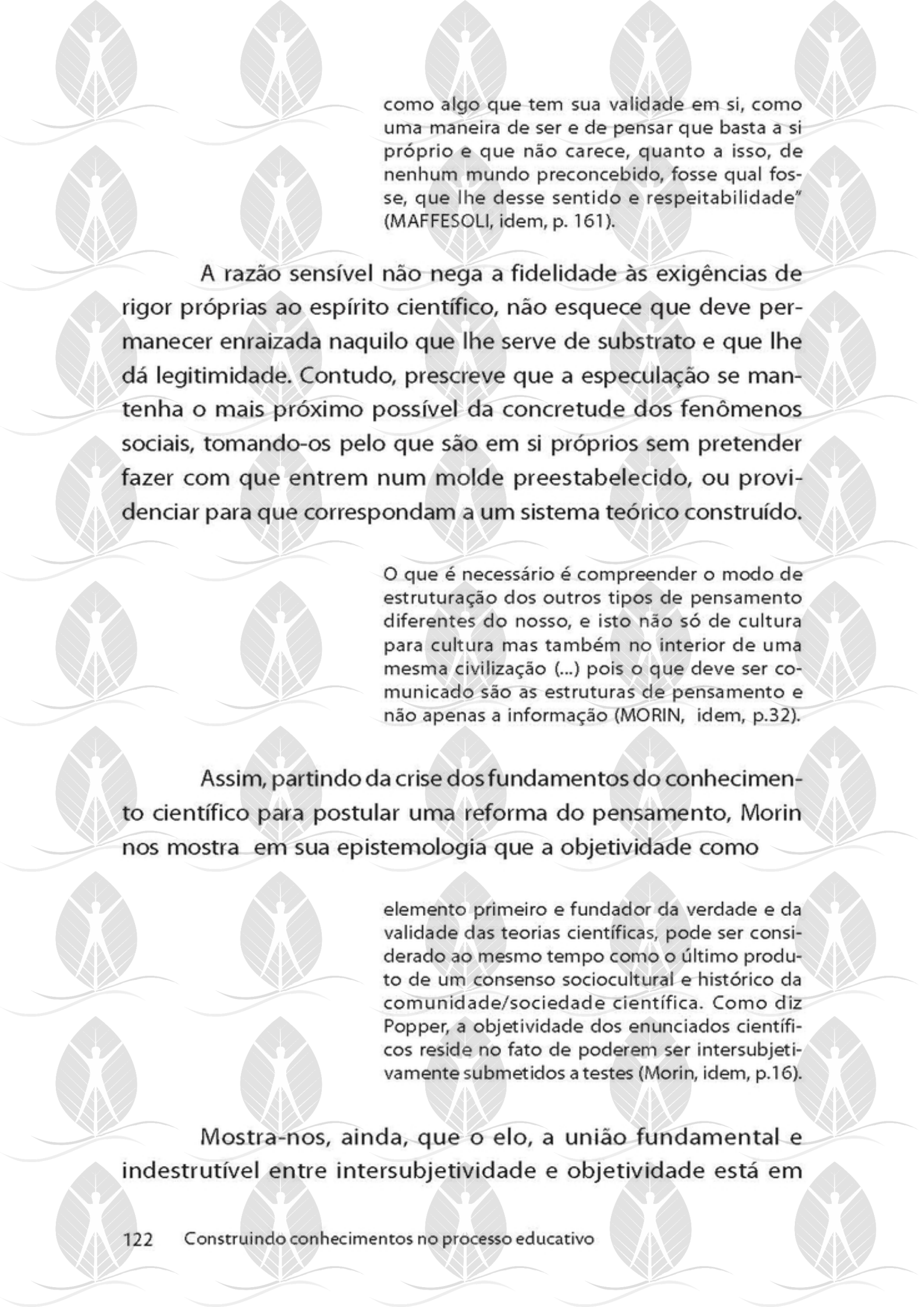
dadas pela filosofia grega, através, especialmente, dos sistemas platônico e aristotélico. A dignidade moral será obra decisiva do cristianismo, não só por aceitar com o judaísmo que a vida humana é, em si, um valor supremo, mas também porque defende que esta vida deve ser sustentada em um exercício contínuo de purificação, de busca e realização do bem. Com o empirismo inglês o humanismo desenvolverá os alicerces daquilo que virá a ser o enaltecimento e a glorificação do *homo technicus*, cujo poder a revolução industrial projetará, irreversivelmente, na nossa história. O iluminismo, por seu turno, trará consigo o aprofundamento da dimensão racional e, com ela, o da autonomia do homem, pelo menos no plano do seu relacionamento imediato com a divindade e, no romantismo, o individualismo fará a sua entrada decisiva.

Como podemos verificar, é possível encontrar uma multidimensionalidade constitutiva da tradição humanista que cumpre à reflexão antropológica valorizar e aprofundar criticamente contra todo e qualquer tipo de monolitismo ideológico. É essa, no fundo, a verdadeira herança da crise do humanismo desde que devidamente ponderada pela intervenção filosófica da antropologia no cerne das suas grandes problemáticas. Entre as quais, a educação.

2.2 Razão Sensível

O discurso especializado da racionalidade científica sempre manteve distância em relação ao senso comum, considerando este como material bruto que convém interpretar, ainda que triturando-o, desnaturando-o, corrigindo-lhe a “consciência equivocada”. Do ponto de vista da razão sensível, o senso comum é considerado

não como um momento a ultrapassar, (...) mas



como algo que tem sua validade em si, como uma maneira de ser e de pensar que basta a si próprio e que não carece, quanto a isso, de nenhum mundo preconcebido, fosse qual fosse, que lhe desse sentido e respeitabilidade" (MAFFESOLI, idem, p. 161).

A razão sensível não nega a fidelidade às exigências de rigor próprias ao espírito científico, não esquece que deve permanecer enraizada naquilo que lhe serve de substrato e que lhe dá legitimidade. Contudo, prescreve que a especulação se mantenha o mais próximo possível da concretude dos fenômenos sociais, tomando-os pelo que são em si próprios sem pretender fazer com que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído.

O que é necessário é compreender o modo de estruturação dos outros tipos de pensamento diferentes do nosso, e isto não só de cultura para cultura mas também no interior de uma mesma civilização (...) pois o que deve ser comunicado são as estruturas de pensamento e não apenas a informação (MORIN, idem, p.32).

Assim, partindo da crise dos fundamentos do conhecimento científico para postular uma reforma do pensamento, Morin nos mostra em sua epistemologia que a objetividade como

elemento primeiro e fundador da verdade e da validade das teorias científicas, pode ser considerado ao mesmo tempo como o último produto de um consenso sociocultural e histórico da comunidade/sociedade científica. Como diz Popper, a objetividade dos enunciados científicos reside no fato de poderem ser intersubjetivamente submetidos a testes (Morin, idem, p.16).

Mostra-nos, ainda, que o elo, a união fundamental e indestrutível entre intersubjetividade e objetividade está em

que a “objetividade é o produto de um processo em anel que só pode ser produzido se a objetividade nele intervier de uma forma produtora” (idem, p.17). Isto significa que a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade, mas mobiliza-os porque necessita tanto do consenso como do antagonismo e da conflituosidade entre concepções e teorias. É por isso que a objetividade dos dados não pode ser colocada como um produto, um dado gravado pela consciência-reflexo dos observadores, confirmado pelo consenso.

Ainda segundo Morin, o reconhecimento da complexidade do problema da objetividade postula a participação de múltiplos intervenientes e atores e a constituição deste processo autoprodutor do conhecimento científico. O mundo que a ciência quer conhecer tem de ser o mundo objetivo, independentemente do seu observador, mas este mundo não pode nunca ser percebido e concebido sem a presença e a atividade deste observador-conceptor (idem, ibdem).

O senso comum está fundado num saber enraizado, próprio à comunidade; ele põe em jogo, de modo global, os cinco sentidos do humano, sem hierarquizá-los, e sem submetê-los à preeminência do espírito. O enraizamento deve corresponder a um enraizamento da reflexão; é um trabalho que não se desenrola como ocupação excepcional de um indivíduo especial, mas tem lugar em pleno ambiente de quaisquer vivências humanas.

O senso comum é a expressão de um presenteísmo que serve de pivô entre passado e presente. Deste modo, o enraizamento da reflexão, o pensamento orgânico outra coisa não é do que esse saber incorporado que, de geração em geração, vai constituir um substrato que assegura a perduração societal. O arquétipo, tal como é compreendido em psicologia, por Jung, ou em antropologia, por Durand, outra

coisa não é do que o senso comum fundante da dinâmica de toda socialidade (MAFFESOLI, idem, p.165)

O senso comum participa, integra aquilo que, de diversas maneiras, foi denominado a parte sombria, o instante obscuro de que está impregnada a natureza humana. Todavia, a vida empírica aí está para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção e a imaginação ocupam um lugar cada vez mais importante na existência humana. Se forem ignoradas as diversas manifestações do senso comum, fica ocultada a maior parte da vida cotidiana, que bem pouca coisa tem a ver com os sistemas teóricos que repousam, essencialmente, em entidades abstratas.

Isto não quer dizer que ao levar em conta o senso comum se esteja abdicando da dimensão intelectual. Muito ao contrário, porque as grandes obras sociológicas ou antropológicas são, justamente, aquelas que levam em conta o aspecto concreto e abstrato da existência, possibilitando a compreensão das diversas interações que constituem a trama da vida tal como ela é e não tal como “deveria ser”, tal como se desejaria que fosse em função dos preconceitos ou das múltiplas convicções. O que se pretende é ultrapassar as categorias de um pensamento tradicional para enxergar e entender que o concreto é o solo onde se nutre toda sociabilidade.

Isso envolve a superação das diversas compartimentações acadêmicas, e o reconhecimento de que a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história são partes integrantes de uma percepção global de fenômenos que não podem ser analisados senão em suas interações complexas. No quadro desses processos abstratos, a realidade é, em geral, reduzida a esse ou aquele de seus elementos, seja o econômico, o cultural, o religioso ou o político. Esse recorte, que foi, certamente, muito proveito-

so para a modernidade, perde o seu sentido quando se atenta para a complexidade do mundo natural e social.

Na estrutura do senso comum, constituída pela experiência do vivente que se enraíza longe da memória da humanidade (inconsciente coletivo), são os rituais cotidianos, aos quais não se presta muita atenção, que são mais vividos do que conscientizados, raramente verbalizados, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e social. Seu pluralismo e o policulturalismo que induz levam-nos a ver no senso comum um vetor epistemológico privilegiado, sustentado pelo sentimento generalizado de pertença que devolve ao senso comum os seus foros de nobreza, porque ele força a superar o individualismo teórico que foi, sem distinção, a marca da modernidade.

Diante disso, parece ser correto dizer que o racionalismo favoreceu a solidariedade mecânica do ideal democrático moderno, enquanto o senso comum conforta a solidariedade orgânica do ideal comunitário pós-moderno. É este, segundo Maffesoli (1998:74), o giro – que está em operação – que requer que se saiba assumir, intelectualmente, a eficácia dos múltiplos entrelaçamentos dos rituais cotidianos. De Husserl e Nietzsche a Edgar Morin, passando por Malebranche, Maine de Biran, Simmel, Bergson e Walter Benjamin, a filosofia produziu uma importante reflexão cujo fundamento assentava-se em dar atenção à vida presente. Em cada um, a seu modo, a razão é relativizada pela vivência.

Diferentemente da razão científica, a razão sensível leva em conta a vivência cotidiana e a sabedoria popular que lhe servem de fundamento. Leva em conta o aspecto instituinte das coisas e não o instituído ou as instituições, únicos que constituíam o objeto da reflexão. Isso possibilita uma mudança fundamental de perspectiva; significa saber distinguir a sociedade enquanto nas-

ce, com a carga de afeto que lhe é inerente, do que as formas econômico-políticas das quais, até então, se pensou que determinassem toda vida social.


Todavia, para perceber esses fenômenos e sua vitalidade própria, é necessário um novo olhar e um novo pensar. Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, é mais conveniente referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, *a priori*, o que esse fenômeno é ou deve ser. Antes de encontrar explicações causais para as coisas humanas é necessário compreendê-las. E isto não pode ser feito a não ser que estejamos atentos à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são. “Em assim fazendo, incorporamos o mundo, e nos incorporamos ao mundo, tornando-nos um corpo global, um corpo social, isto é, um corpo animado” (Ibdem, p.184).

Na perspectiva de Maffesoli, queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social e cultural. Numerosos são os indícios que acentuam seu aspecto essencial. No quadro de um saber que progressivamente se depura, ele não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar. É preciso considerá-lo como elemento central no ato do conhecimento. Por isso, é preciso pôr em ação uma sensibilidade intelectual que se torne mais importante que as querelas escolares acerca de temas abstratos.

2.3 Identidade Cabocla

A identidade do homem, isto é, sua unidade/diversidade complexa, como profere Morin (1995:63),

“foi ocultada e traída, no cerne mesmo da era planetária, pelo desenvolvimento especializado/compartimentado das ciências. Os caracteres bi-

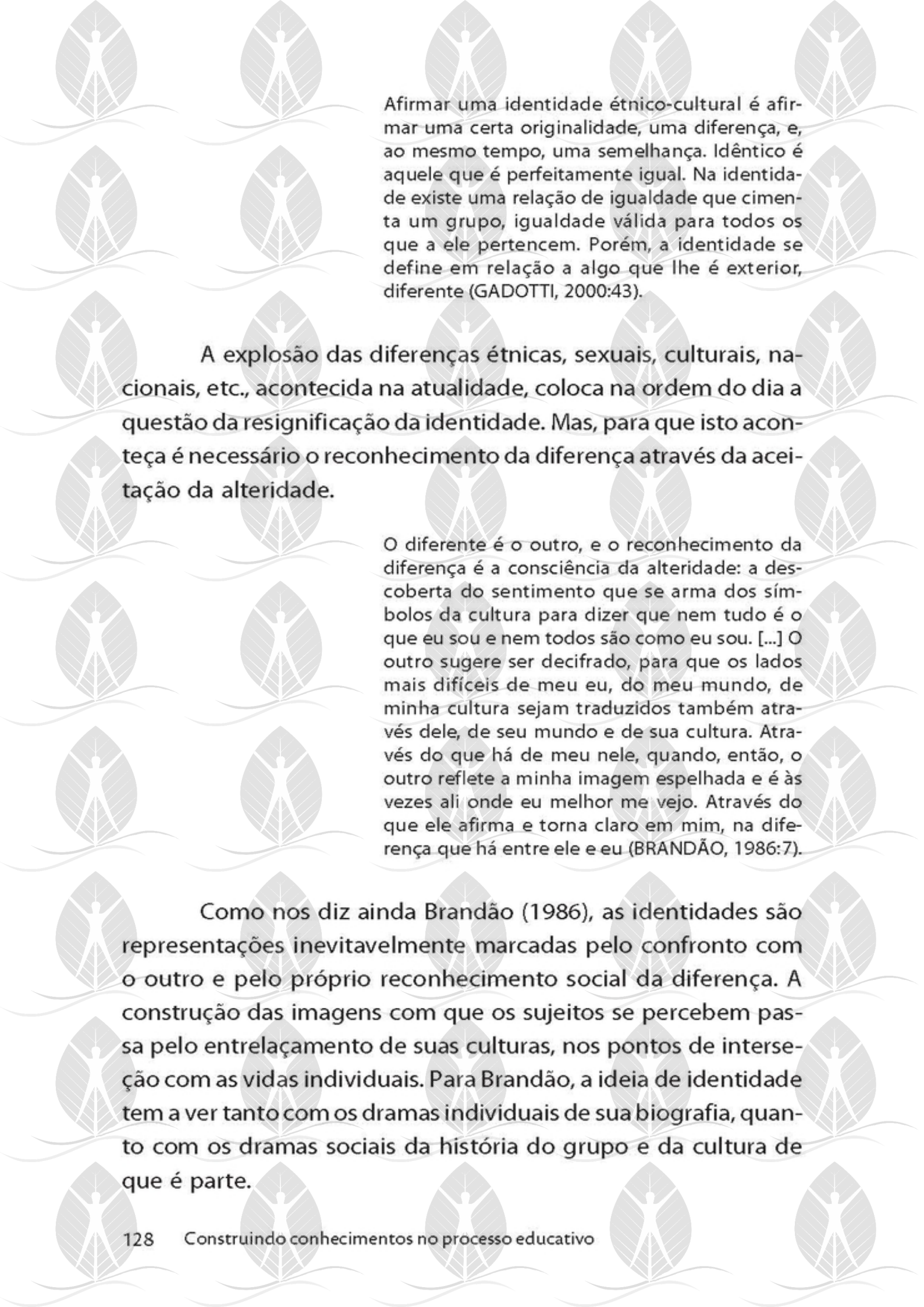


ológicos do homem foram discutidos nos departamentos de biologia e nos cursos de medicina; os caracteres psicológicos, culturais e sociais foram divididos e instalados nos diversos departamentos de ciências humanas, de modo que a sociologia foi incapaz de ver o indivíduo, a psicologia incapaz de ver a sociedade”.

A partir daí, o saber antropológico e, conseqüentemente, a noção de homem se decompueram em fragmentos desarticulados. Nesse contexto, falar de *Identidade cabocla*, partindo do entendimento de que a mesma é a resposta que se dá à pergunta: *Quem somos nós, os Amazônidas?* exige, em primeiro lugar, inseri-la no contexto da unidade antropológica porque as diferenças surgidas da diversidade das línguas, dos mitos, das culturas etnocêntricas ocultaram a uns e a outras a identidade bio-antropológica comum.

Por mais diversas que sejam suas pertenças de genes, de solos, de comunidades, de ritos, de mitos e de ideias, o *homo sapiens* tem uma identidade fundamental comum a todos os seus representantes. (...) a despeito das diferenças físicas de tamanho, cor, forma dos olhos, do nariz, a despeito das diferenças de culturas e de linguagens tornadas ininteligíveis umas das outras, de ritos e costumes tornados incompreensíveis uns aos outros, de crenças singulares tornadas irredutíveis umas às outras, por toda parte houve mito, por toda parte houve racionalidade, por toda parte houve estratégia e invenção, por toda parte houve dança, ritmo e música, (...) são exatamente essa multiplicidade, essa diversidade, essa complexidade que fazem também a unidade do homem (MORIN, 1995:61/62).

Exige, também, como enfatiza Gadotti, localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico que, por sua vez, estaria articulada a uma identidade nacional, determinada, também, historicamente.



Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimeta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente (GADOTTI, 2000:43).

A explosão das diferenças étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc., acontecida na atualidade, coloca na ordem do dia a questão da resignificação da identidade. Mas, para que isto aconteça é necessário o reconhecimento da diferença através da aceitação da alteridade.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. [...] O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 1986:7).

Como nos diz ainda Brandão (1986), as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro e pelo próprio reconhecimento social da diferença. A construção das imagens com que os sujeitos se percebem passa pelo entrelaçamento de suas culturas, nos pontos de interseção com as vidas individuais. Para Brandão, a ideia de identidade tem a ver tanto com os dramas individuais de sua biografia, quanto com os dramas sociais da história do grupo e da cultura de que é parte.

Ser uma experiência pessoal de uma etnia é justamente, o haver aprendido a incorporar subjetivamente aquilo que realiza em cada sujeito maneiras de ser, de pensar, de sentir e de se relacionar, que são peculiares de um grupo no jogo das relações interpessoais que tornam “tudo isso” uma realidade social objetivamente construída e partilhada.

Quem somos nós os *caboclos*, as *caboclas*?

A questão da identidade cabocla ou caboca, como quiseram, tem sido abordada com maior intensidade no campo da Literatura, onde é cantada em verso e prosa. No campo da Antropologia, da Sociologia, da História e da Filosofia, a categoria caboclo tem sido muito raramente estudada. São os poetas, os contistas, os cronistas que têm ressaltado, com bastante vigor, as características do ser, do pensar, do sentir e do fazer deste *Amazônida*.

Talvez nesse momento tão angustiante e indefinido para o tempo humano e para o tempo cósmico, a identidade cabocla ou caboca, que não está morta, mas escondida, recoberta pelos maltratos dos preconceitos, possa ressurgir, sair de sua mudez para se fazer ouvir e perceber como uma verdadeira identidade amazônica perdida ao longo de sua existência, no andar de sua história; ressurgir, também, o orgulho do seu modo de ser e de viver, ou seja, do ser e do viver *Amazônida*, das diferenças e singularidades que permeiam a sua cultura que foi e continua sendo dominada por uma atitude *etnocêntrica* que discrimina e domina os que são diferentes e faz apreciações negativas sobre os seus padrões culturais porque considera o seu modo de vida como o mais correto. Com isso, nega aos grupos culturalmente dominados o direito de preservarem suas características culturais, porque as suas práticas são consideradas absurdas, deprimidas, inferiores e até mesmo imorais.

A dicotomia “nós e os outros” expressa, em níveis diferentes, essa tendência que fez nascer uma *apatia* e com ela um

sentimento de inferioridade cultural que levou e ainda leva à negação ou abandono, por parte de muitos, da crença nos seus valores e do modo de ordenar o mundo que o circunscreve.

Conscientes, hoje, desta realidade, grupos culturalmente dominados têm buscado, paulatinamente, sua emancipação por meio do abandono dos valores culturais que os oprimem e do trabalho consciente de reconstrução individual e coletiva de antigos valores culturais e de suas imagens no mundo e do mundo. É na relação “eu-outro”, por meio do processo dialético de “ser-em-si” e “ser-para-outros” que a identidade é constituída. É esta relação que oferece a possibilidade de percebermos a nossa singularidade, as diferenças que nos identificam tanto individual quanto culturalmente.

Nos estudos de Cardoso de Oliveira (1976:46), o *caboclo* é uma categoria social surgida no Amazonas como resultado do contato entre índios e brancos. Culturalmente, contudo, a palavra *caboclo* passou a denominar, além do indivíduo nascido da união do índio com o branco, o índio transfigurado, pacificado pelo contato, integrado na periferia da sociedade nacional, oposto ao índio selvagem, hostil e arredo.

A palavra *caboclo(a)*, segundo Benchimol (1999:21), vem do tupi *caá-boc* e significa: *tirado ou procedente do mato*. É empregada para designar ou identificar os descendentes ameríndios nascidos do contato de brancos e índios ou, ainda, para identificar os índios amañados.

Para nós, a palavra *caboclo(a)* ou *caboco(a)* expressa uma identidade, a Identidade Amazônica, tanto étnica quanto cultural. Identidade étnica porque nos diz da mistura do índio com o branco; identidade cultural porque nos diz da interrelação entre a cultura branca e a cultura índia levada a efeito tanto pelo branco, quanto pelo índio.

A principal característica da sociedade amazônica sempre foi, no entendimento de Samuel Benchimol (1992:52), a

multidiversidade étnica. Etnodiversidade histórica e original que se manifesta não tanto pelos caracteres raciais, mas por aspectos antropológicos culturais típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magias, usos, costumes, produtos ergológicos, formas próprias de subsistência nas suas lavouras itinerantes, nos processos de caça e pesca e, sobretudo, no uso e aproveitamento dos recursos florestais, dos quais extraem os seus farmacos, frutos, óleos, fibras, resinas, cipós, venenos, afrodisíacos e alucinógenos, para as suas necessidades do quotidiano e do ciclo anual e sazonal da vida.

Essa Amazônia multiétnica e linguística de tantos povos sofreu um terrível choque cultural na presença do colonizador luso-espanhol, nos dias da conquista e da colonização europeia dos séculos XVI, XVII e XVIII. O encontro da cultura ameríndia autóctone com as culturas europeias fez surgir a sociedade cabocla. Dessa etnodiversidade amazônica de grupos índios e ibéricos herdamos muitos valores culturais diferenciados e contraditórios de crenças, falares, mitos, lendas, labores artesanais e conhecimentos dos valores dos nossos ecossistemas florestais, fluviais e lacustres.

A essa antropodiversidade foram sendo adicionados por integração, absorção ou dominação outros valores, outras culturas, outras etnias como a dos nordestinos durante o ciclo da borracha; de grupos europeus extraibéricos, entre eles ingleses e norte-americanos; de grupos semitas; de grupos asiáticos, notadamente os japoneses. E, finalmente, nos últimos tempos, esta etnodiversidade seria enriquecida com a presença dos gaúchos, paranaenses, mineiros, capixabas, paulistas, goianos e mato-grossenses. O pluralismo do homem, da sociedade e da terra amazônica, que se manifesta através da geo, bio, eco e etnodiversidades constitui, segundo Benchimol (1992:55), um grande desafio científico e tecnológico, que o trópico úmido

tem que enfrentar para poder conciliar e preservar valores culturais, ambientais, econômicos e sociais compatíveis com um desenvolvimento autossustentado.

As relações da identidade cabocla com o “civilizado”, alimentadas pela cultura da dominação, acabaram por desintegrar a identidade indígena e retirar de sua cultura os seus valores mais caros, dando forma a uma ideologia étnica altamente alienadora - o etnocentrismo -, que incapacita a identidade étnica de produzir uma visão ou um retrato da outra que lhe é complementar, sem se valer de critérios absolutos, compatíveis com suas representações. Neste sentido, generalizam-se automaticamente para todos os indivíduos de uma etnia os atributos marcadamente negativos de sua identidade.

Todavia, se a identidade como forma ideológica de representações coletivas, pode ser surpreendida na crista de uma crise, a identidade cabocla, como personalidade e como categoria social parece estar bem situada na grande crise em que se encontra a questão das identidades. Assim como as representações coletivas, as identidades étnicas ou culturais somente serão inteligíveis quando referidas ao sistema de relações sociais que lhes deram origem, torna-se imprescindível “desocultar, revelar, na e através da sua diversidade, a unidade da espécie, a identidade humana, os universais antropológicos” (MORIN, 1995:63).

2.4 A Problemática da Educação

A natureza dos fenômenos contemporâneos impõe, no entendimento de Carvalho (1998:48), que a educação apesar de continuar a ser, de fato, política, não seja um mero segmento de projetos políticos na expectativa de contribuir para a sua realização. A sua aderência a eles deve ser, tão somente, para

interrogá-los quanto à sua natureza antropológica e moldá-los no centro de projetos pedagógicos.

A partir dessa concepção, a educação pode adquirir, finalmente, a capacidade para não se submeter passivamente e *a priori* ao universo das directrizes econômicas ou ideológico-políticas, adquirindo, pelo contrário, um perfil que, sendo autônomo, poderá contribuir para o aprofundamento dos objetivos de qualquer um desses setores ao imprimir-lhes a sua própria originalidade.

Para contrapor-se ao etnocentrismo orientado pela razão científica que tem dominado o processo educativo, é preciso fazer vir à tona a importância do paradigma antropológico postulante de uma pedagogia assentada não apenas na razão científica mas, e fundamentalmente, na razão sensível em substituição à pedagogia puramente científica que a antecedeu que ocultava, em nome da ciência, a questão antropológica, criando com isso, várias sequelas na mesma. Assim, o grande desafio que se coloca à educação contemporânea é, segundo Carvalho, preencher os vazios antropológicos deixados pela ortodoxia epistemológica que legitimara as ciências da educação até o momento. Desafio difícil de ser cumprido, mas que se não for assumido acabará por condenar a educação ao imobilismo, retirando-lhe a sua essencial dimensão de construção, de projeto.

Enquanto envolve um processo de realização do homem, a questão pedagógica é, essencialmente, uma questão antropológica. Isso porque a identidade do homem é de natureza antropológica e carece de um perfil pedagógico. Na atualidade, a educação é quase sempre apontada como uma decorrência de determinismos econômicos, como instrumento de alienação humana e como temática secundária da investigação científica. É possível que isso decorra da falta de diálogo com as ciências humanas, da utilização de uma lógica científi-

ca que não promoveu a relação interdisciplinar e nem potencializou a dialética entre teoria e prática, visto que a pedagogia nela inserida estuda os fatos educativos, a partir de posturas metodológicas essencialmente positivas, para intervir no controle de determinadas variáveis em função da consecução de um modelo de homem.

As ciências da educação, conforme se vão libertando dos seus compromissos relativamente à pedagogia e às ciências humanas de que ubilicalmente emergiram, tornam-se, paradoxalmente, cada vez mais, meras ciências do ensino e da aprendizagem e cada vez menos ciências da educação.

(...) o taylorização mais ou menos camuflada da educação exigiu-o em nome de uma eficácia das estratégias e da rapidez dos resultados [onde] a lógica dos processos e dos sistemas substitui a do homem (CARVALHO, idem, p.50)

Diferente disso, a educação sustentada no paradigma antropológico preocupa-se em formular proposições sobre o homem, porque o conjunto dos interesses humanos se determina a partir do ser do homem através de uma circularidade dos fundamentos epistemológicos e antropológicos que passa, por sua vez, pela contínua recorrência entre finalidades e princípios. Em seu âmago podem abrigar-se diferentes formas de pedagogias, entre as quais, a pedagogia do imaginário; a pedagogia multicultural que dá ênfase ao valor educativo das relações entre pessoas e grupos culturalmente diversificados.

2.5 A Educação e a Cultura Cabocla

Inicialmente, o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia foram um processo exclusivamente indígena. Posteriormente, a esses valores e etnias foram sendo incorporados

outros mais que a Amazônia acolheu. Esses grupos, ao se “amazonizarem”, foram adquirindo novos padrões de conduta e comportamento tropical. Chegaram *brabos* e a Amazônia os domesticou; tornaram-se seringueiros *mansos* e experientes na linguagem e nos fazeres regionais.

A Amazônia é assim um seguimento e produto de múltiplos grupos culturais, e a sociedade que aqui se formou traz ainda hoje a marca e os insumos sociais, biológicos e étnicos; tradições e costumes de muitos povos. Incorporou novos valores, novas culturas e, ao mesmo tempo, manteve vivas as peculiaridades regionais e as identidades étnica e cultural que enriquecem e valorizam os outros regionalismos brasileiros.

A identidade cabocla, tanto étnica quanto profissional e cultural, esteve e está entre as identidades que foram e ainda são discriminadas pelo etnocentrismo branco. Este desenvolveu e continua a desenvolver a seu respeito um tamanho sentimento de inferioridade que leva uma grande maioria daqueles que a constituem, a negá-la. Isto fica expresso com muita clareza na pesquisa que estamos desenvolvendo no Município de Carauri, situado no rio Juruá, com pessoas da cidade e de comunidades estrativistas do interior.

Entre as inúmeras entrevistas realizadas, mais de 250, e as observações feitas na cidade e no interior, durante oito meses, foi possível verificar que a grande maioria das pessoas não se identifica como caboclo(a). Apesar de possuírem descendência direta do índio e uma cultura que mescla hábitos e costumes de índios e brancos, essas pessoas não se veem como caboclo(a). Caboclos(as) são os índios saídos da mata e os ribeirinhos. Entre os poucos que se identificaram como caboclos(as) estavam especialmente os trabalhadores rurais, os ribeirinhos e os índios moradores não mais de aldeias mas de comunidades estrativistas.

Essa visão de mundo que perpassa o individual e o coletivo perpassa, também, o que é mais grave, o processo educativo daquele município. Dos mais de 80 professores entrevistados na cidade e seis do interior, todos afirmaram não saber dizer de sua identidade étnica e cultural. Afirmaram o desconhecimento do assunto e o descaso com que tratavam a palavra caboclo e, conseqüentemente, o ser caboclo. Disseram, também, que em conseqüência disso jamais tinham trabalhado esta questão com os seus alunos porque nunca pensaram nela como importante no processo ensino/aprendizagem.

Diante disso, fica uma indagação. Como desenvolver um processo educativo que leve o educando a apreender e compreender o seu contexto para, a partir daí, compreendê-lo dentro de um complexo globalizado?

Em Manaus, numa enquete realizada pela TV Amazonas em setembro de 2000, foi possível verificar que, também na cidade de Manaus, o etnocentrismo "branco" desenvolveu muito fortemente o sentimento de inferioridade da identidade cabocla. Das pessoas entrevistadas, somente eu e uma carioca que está em Manaus há 15 anos nos identificamos como caboclas, que todas as outras, apesar de serem caboclas, afirmaram não ser.

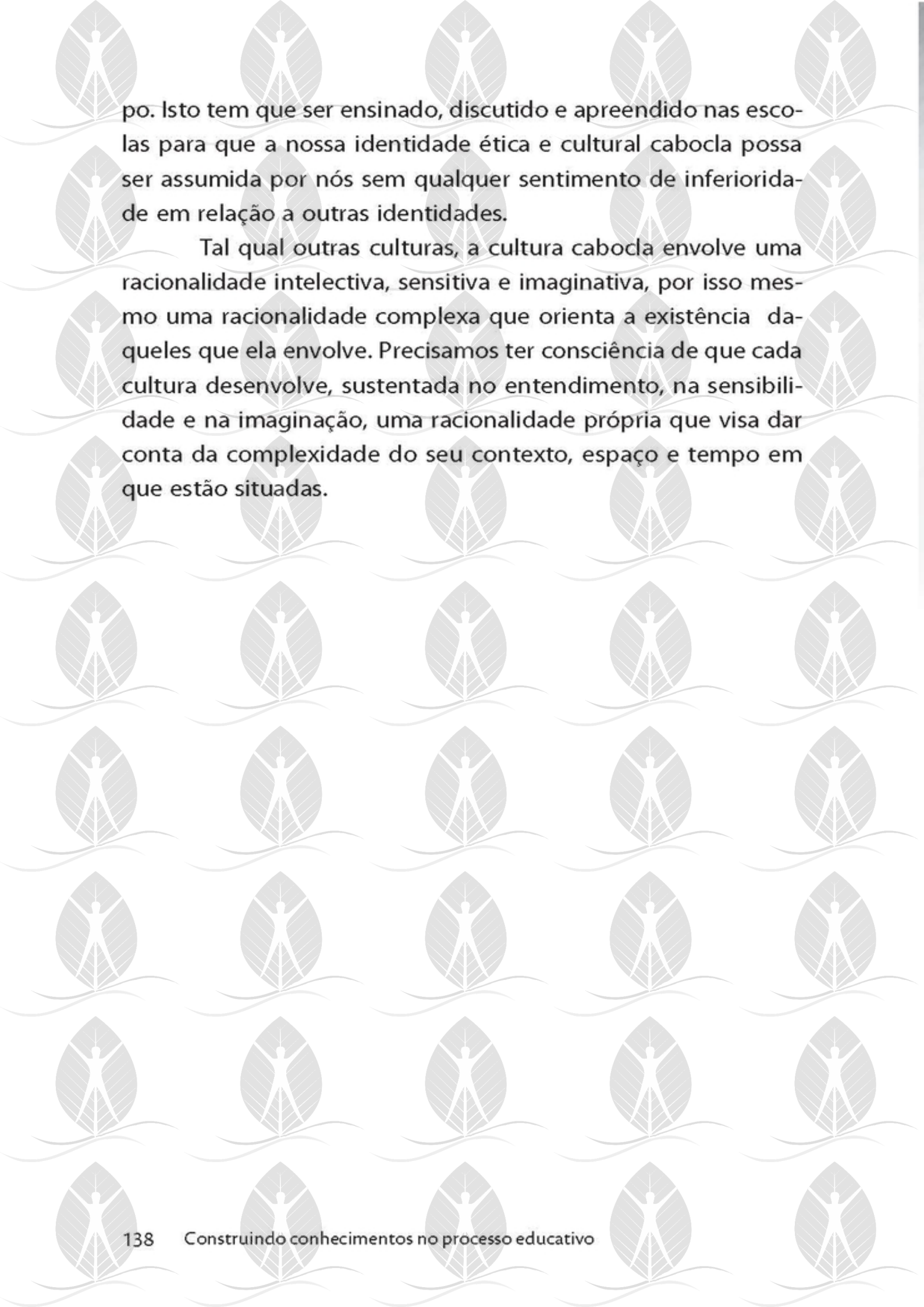
Isto parece demonstrar, como sustenta Edgar Morin, que somente uma reforma do pensamento - que propicie a adoção de uma pedagogia que leve em conta tanto a razão científica quanto a razão sensível, utilizando-as recursivamente no processo de construção do conhecimento - que faça nascer um verdadeiro universalismo e um profundo respeito às diferenças, nos levará a superar as cegueiras ego-etnocêntricas ou ideológicas que nos fazem ver apenas o estranho no estrangeiro; o incorreto e o inferior, no outro, e superar também o pensamento redutor, mutilador e isolante que predomina e nos envolve na atualidade.

Para Morin, a inteligência que só sabe separar deixou de lado a cultura humanista que nutria a inteligência geral, e desenvolveu apenas a cultura científica. Com isso, rompeu o complexo do mundo, fracionou os problemas e unidimensionalizou o multidimensional, destruiu no germe todas as possibilidades de compreensão e reflexão, incapaz que foi de encarar o contexto e complexo planetários.

No processo educativo amazonense, particularmente em Carauari, a questão das identidades étnica e cultural foi deixada inteiramente de lado. Nas escolas não se fala, não se ensina, não se discute absolutamente nada sobre as nossas identidades. Como é possível saber de nós, compreender o nosso ser, o nosso pensar, o nosso sentir e o nosso fazer? Como compreender as diferenças que nos identificam? Como saber do valor dessas diferenças no espaço que ocupamos? Como saber colocar-nos diante de um mundo globalizado que estigmatiza?

O caminho para responder a tais indagações e tantas outras, segundo pensamos, está na reforma do pensamento e, conseqüentemente, na reforma da educação, porque a educação não pode mais fechar os olhos para esta questão como se com isso eliminasse os problemas dela advindos. Adotada pelas escolas, esta atitude faz com que o etnocentrismo que nos tem orientado fique cada vez mais forte e continue a ver as diferenças identificadoras da nossa identidade como subalternas, inferiores. Que tal mudança deve ser um dos objetivos primordiais do processo educativo no Amazonas.

No nosso entendimento, isto só será possível quando o processo educativo possibilitar ao educando saber de sua identidade étnica e cultural. Quando tiver consciência da importância e do valor de sua cultura no contexto planetário. Quando compreender que nada é superior ou inferior. Que tudo possui a sua importância e valor em função de um espaço ou de um tem-



po. Isto tem que ser ensinado, discutido e apreendido nas escolas para que a nossa identidade ética e cultural cabocla possa ser assumida por nós sem qualquer sentimento de inferioridade em relação a outras identidades.

Tal qual outras culturas, a cultura cabocla envolve uma racionalidade intelectual, sensitiva e imaginativa, por isso mesmo uma racionalidade complexa que orienta a existência daqueles que ela envolve. Precisamos ter consciência de que cada cultura desenvolve, sustentada no entendimento, na sensibilidade e na imaginação, uma racionalidade própria que visa dar conta da complexidade do seu contexto, espaço e tempo em que estão situadas.

3 Formação Social da Amazônia em Álvaro Maia: Identidades Constitutivas

Introdução

Político, professor, pensador, jornalista e escritor, Álvaro Botelho Maia tem presença marcante no cenário social e cultural do Amazonas a partir dos anos vinte. Nascido no *Seringal Goiabal*, no Rio Madeira, Município de Humaitã, aos 19 de fevereiro de 1893, e falecido no dia 4 de maio de 1969 em Manaus, Álvaro Maia estreia nas letras em 1904 ainda estudante, com o poema *Cabelos Negros*, publicando em 1943. *Na Vanguarda da Retaguarda*, seu primeiro livro, deixando-nos um legado de expressiva obra.

Na literatura, onde se situa a quase totalidade de sua produção intelectual, comparece como contista, ensaísta, cronista, romancista e poeta, retratando em seus escritos a terra e o homem amazônicos. Detectar os vários recortes que perpassam a sua obra e inscrevê-los em campos epistemológicos específicos, constituem nosso objetivo.

Obra multifacetada, em Álvaro Maia encontramos questões políticas, éticas, econômicas, religiosas e antropológicas como partes de um mesmo tecido, o Amazonas, em especial o rio Madeira e seus afluentes. Os relatos ou descrições contidas nas obras, são frutos de uma relação empática do autor como observador-participante de uma realidade na qual está inserido desde o seu nascimento. É ele quem nos diz:

Escrevo no interior, vendo e sentindo a influência genésica da natureza. E somos, na verdade, fragmentos dispersivos dessa natureza, impreg-

nados por suas ansiedades e suas forças construtoras (...) Exalte, acima de tudo, o seringueiro brônzeo, gênio das águas barrentas, (...) Bem nos conhecemos, porque somos iguais, porque bebemos na infância, ardendo de interrogações, as águas que trazem o cristal das montanhas e o barro das planícies encharcadas. (MAIA, 1956:18/19)

Neste trabalho, pretendemos apresentar a contribuição de Álvaro Maia ao Pensamento Social na Amazônia por meio do conteúdo de sua obra, por nós denominado de Antropologia Cultural Etnográfica. O estudo está alicerçado nos escritos: *Pela Glória de Ajuricaba (1930)*; *Na Vanguarda da Retaguarda (1943)*; *Gente dos Seringais (1956)*; *Buzina dos Paranás (1958)*; *Beiradão (1958)*; *Banco de Canoas (1963)* e *Defumadores e Porongas (1966)* e visa mostrar as percepções e reflexões, isto é, o pensamento do autor sobre as questões relacionadas com as identidades amazônicas que constituem a base da formação social da Amazônia.

Aqui, o termo identidade é tomado como categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação umas com as outras, isto é, em relações interétnicas onde

o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. (...) O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também por meio dele, de seu mundo e de sua cultura. Por meio do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Por meio do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 19:7).

A Formação Social da Amazônia em Álvaro Maia, tem como componentes constitutivos as identidades branca, índia

e cabocla situada no interior do Amazonas. A descrição do espaço em que habitam essas identidades é retratado em *Buzina dos Paranás*, naquilo que o escritor denominou de **desenhos regionais**. Ali, Álvaro Maio descreve de forma impecável, a selva, os rios, as canoas etc., como parte do cenário no qual o homem amazônico está inserido.

3.1 Desenhos Regionais


É nesse cenário que encontramos o amazônida Álvaro Maia a exaltar as grandezas da terra e de seus habitantes, procurando demonstrar com fidelidade aquela realidade. *Buzina dos Paranás*, representado aqui pelo poema "Buzina do Mato", descreve com maestria, os mistérios, encantos e desencantos da floresta.

BUZINA DO MATO

*Clarim das selvas, em teu canto
rola o rumor das outras eras,
- anseios mortos num quebranto,
clamores de índios e de feras...*

*Quantos idílios não despertas
no lago imenso das lembranças,
- rubras paixões das Descobertas,
revôos de frechas contra lanças...*

*Com essas canções de citaredo,
cobres a tarde de perfumes:
as folhas bolem no arvoredado
e ardem no bosque os vagalumes...
Falas... e trazes nos zunidos*



*as redolências das florestas,
e enches os olhos e os ouvidos
de trechos verdes e de festas...*

*Rias ao vento... Mas, um dia,
caíste nágua e, agreste avena,
vinhas sem luz, vinhas tão fria,
vinhas tão só de causar pena...*

*O seringueiro, que remava,
semeando espumas pelo rio,
o seringueiro, que passava,
erguendo os remos, te acudiu...*

*Hoje, em teu lábio, agradecida,
agitas no ar sonoras asas,
e, pela voz, levas a vida
aos entes bons, que estão nas casas...*

*Levas o som de cornamusa,
quando o luar jorra e o rio é branco,
a que o namora, alva e confusa,
nas ingazeiras do barranco...*

*A noiva ideal quase desmaia,
quando percebe as tuas notas,
lembrando beijos sobre a praia
e gritos longos de gaivotas...*

*Bambu perdido nos relentos,
Narciso imoto à beira dágua,
bebeste a rir todos os ventos,
todo o verdor estuando em mágoa...*

*Agora tens, nestes descantes,
em que a saudade vive acesa,
a dor das matas soluçantes,
as grandes forças da tristeza...*

*Clarim das selvas, em teu canto
rola o rumor das outras eras,
– anseios mortos num quebranto,
clamores de índios e de feras...*

Banco de Canoa retrata o importante papel daquele meio de transporte no quotidiano do homem amazônico. A descrição nos mostra que os

habitantes do interior do Amazonas, independentemente de idade, sexo e posição, passam horas e dias, meses e anos, nos bancos de canoas. Montarias, igaretés, batelões, ubás, cascos velhos de igapós, nos rios e lagos, nos paranás e bamburrais. Seringueiros, pescadores, roceiros, negociantes, médicos, dentistas, padres e freiras. Viajando, pescando, passeando, transportando produtos, enfermos, festeiros esfaqueados, defuntos e casamentos (MAIA, 1963:9)

Ao léu da correnteza, rodando suavemente nos remansos ou conduzidas pelas remadas vigorosas, em qualquer momento do dia ou da noite, ao orvalho úmido das cerrações ou ao calor do sol a pino, a canoa é o transporte para os forrós, atos religiosos, trabalho, raptos e excursões politiqueiras. Há canoas respeitadas, com três ou quatro remeiros; a do padre, do agente-fiscal, do dentista, do médico e da diligência policial são quase sempre motorizadas. Em cada uma, um sentimento, um destino.

Quando é longo o trajeto, as canoas conduzem toldas onde se abrigam as pessoas mais importantes, os mais velhos e

as crianças. Há, também, as que servem de tapiri: arrastadas e emborcadas nas praias, em chuvaradas e temporais, passam a ser dormitórios e instrumento de defesa; as que deram baixa do serviço, imprestáveis para o transporte, transformam-se em depósitos de mandioca mergulhados no rio para a feitura de farinha d'água; em terra, apoiadas em forquilhas, servem de canteiros de tomates e cebolinhas.

3.2 Formação Social da Amazônia

A formação social da Amazônia tem suas raízes no processo de sua ocupação quando entraram em relação as etnias branca e índia fazendo nascer uma terceira, a cabocla. Álvaro Maia afirma a miscigenação no Brasil e, conseqüentemente, no Amazonas, foi fruto primeiro de alianças entre portugueses e índios, no período que antecedeu a colonização propriamente dita (1500/1549). Mais tarde ela é acrescida pela união fruto da violência e, a partir de 1755, pela promoção do Estado, que passou a recomendar casamentos de brancos com índias. Todavia, o caboclo como resultado dessa miscigenação foi, quase sempre, diminuído e desprezado pelos preconceitos regionais tendentes a ocultar essa identidade. Mas, apesar de tudo, ela não desapareceu nem da realidade e nem da consciência da população eminentemente regional.

Em Álvaro Maia, as descrições referentes ao homem dos beiradões, dos bamburrais e dos seringais, podem ser colhidas nos escritos "Buzina dos Paranás", "Beiradão", "Gente dos Seringais", "Banco de Canoa", "Na Vanguarda da Retaguarda" e "Defumadores e Porongas", e estão circunscritas a um tempo: 1943/1966, e a um espaço: o rio Negro, rio Madeira e seus afluentes. Embora escritas em espaços e tempos diferentes, as obras não diferem muito no seu conteúdo. Por isso mesmo, o estudo não obedece a uma or-

dem cronológica, senão a uma ordem lógica, com vistas a possibilitar melhor compreensão dos temas apresentados.

Como recortes de um mesmo tecido, as obras descrevem o viver e o fazer do homem amazônico – índios, nordestinos, estrangeiros e caboclos – esteja ele nos beiradões, bamburrais, seringais ou banco de canoa. Contam a história do seu dia-a-dia, suas aventuras, tragédias e alegrias. Retratam a vida e um viver durante o apogeu e declínio da borracha. Falam dos componentes étnicos, das relações e dos sistemas interétnicos da região.

3.2.1 O Branco

Na obra de Álvaro Maia, branco são todos os homens que não são índios, negros nem caboclos. Sua chegada na região amazônica, especificamente no Estado do Amazonas, é registrada, de forma mais completa, em *Banco de Canoa*. Os escritos falam do sacrifício de homens afeitos à coragem, falam em naufrágios dramáticos, da penetração, dos esforços contra as distâncias, dos selvagens, das pragas, da malária.

Segundo o autor, o estuário do Amazonas foi por mais de cinquenta anos, teatro de tragédias entre flamengos, ingleses, franceses, portugueses e índios. Na luta pela conquista, na desvirginação de rios, os colonizadores deparavam-se com armadilhas a cada curva, a cada enseada transposta: tronqueiras se atiravam dos barrancos; rebojos afunilados brotavam sob as embarcações; tribos guerreiras, com as surpresas letais afloravam das matas. O interior amazônico era, assim, um enigma. Entre os remotos pretendentes à nossa terra, destacam-se, pela pertinácia, os holandeses, que se fixaram no Xingu antes do estabelecimento dos portugueses em Belém.

Entre portugueses e holandeses existiu, segundo o autor, uma diferença fundamental no processo de colonização. Os

lusos, violando “as ordens d’el-rei, ‘caçavam escravos’, dessangravam as malocas” trucidando ou escravizando os silvícolas. Os holandeses, seguindo orientação um pouco diversa, praticavam o comércio e, sutilmente, os catequizavam.

Foi o casamento de Guilherme Valente (soldado luso) com a filha de um dos tuchauas do povo Manau que possibilitou a fundação de uma cidade nas proximidades da embocadura do rio Negro, estrangulado entre Educandos e São Raimundo, o qual foi denominado de Lugar da Barra, recebendo mais tarde o nome de Manaus, futura capital do Estado do Amazonas.

Entre os brancos que contribuíram para formação social do Amazonas e de uma de suas identidades étnicas – o caboclo –, estão os portugueses, holandeses, franceses, ingleses, libaneses, espanhóis, italianos, sírios, etc. Entre os brasileiros, com papel preponderante, o nordestino.

Aos primeiros exploradores e aos regimentos masculinos esfarrapados e famintos, que aqui chegaram, sucederam-se famílias organizadas que vinham com o intuito de fixar-se às margens dos rios, a fim de praticar o extrativismo ou agricultura ligeira, porque habitar os rios Jamary, Machado, Jaci-Paraná era praticamente habitar o cemitério, em decorrência da ploriferação do beribéri, paludismo e do ataque dos índios. Nem mesmo os jesuítas conseguiram permanecer na missão de Santo Antônio, fundada em 1737. Foram expulsos ou enterrados pelas febres.

As margens barrentas do Madeira e seus afluentes foram palco das primeiras investidas. Os brabos chegaram às ribanceiras íngremes, dormindo em taperas cobertas de ouricuri com o céu luzindo por meio de suas talas e uma louca sinfonia de vorazes carapanãs. Tangidas por vontade de ferro, as expedições se apossavam de terras férteis e abriam varadouros para transportar as cachoeiras encravadas nas profundezas do deserto verde.

Não levavam bússola nem cartas geográficas e nem contratavam engenheiros. Partiam para o desconhecido sem certeza do regresso em batelão a vogas ou remo comum, sem o mínimo conforto e segurança. Terçado à mão, abriam caminhos, unindo braços de igarapés aos rios maiores; curtiram febres, domaram o isolamento e desbravaram as entranhas da floresta percorrendo a selva por dias e meses, meses e anos em meio aos chavascas espinhentos (idem, p.113).

No início das explorações não existia quase nenhuma sociabilidade. Muitos seringueiros trabalhavam solitariamente, acompanhados, apenas, por um cão. Como não tinham a quem dirigir uma só palavra permaneciam calados durante meses. Nos isolamentos das brenhas, como não havia autoridade nos povoados, distantes léguas e léguas um do outro, o patrão representava e concentrava o conselho, o amparo, a repressão. Era chefe, juiz, sacerdote, irmão de sofrimentos e alegrias.

Nesse processo de ocupação, alguns pioneiros exploradores, pela ambição desmedida no domínio das terras e de seus habitantes naturais, iniciaram um processo de exploração e escravização do nativos que desencadeou um corte nas relações amistosas entre brancos e índios, fazendo surgir, a partir de então, sangrentas lutas entre os brancos invasores e os silvícolas. Nesse longo embate, organizações sociais foram desfeitas, derramou-se muito sangue e perderam-se muitas vidas.

3.2.2 O índio

Como um dos elementos da formação social da Amazônia, o índio comparece em Álvaro Maia, por meio dos povos Manau e Parintintin. O povo Manau que deu nome à cidade de Manaus pertencia ao grupo linguístico Aruak. Seus feitos são ressaltados por Álvaro Maia, no discurso “Pela Glória de

Ajuricaba” (1930). Nele o autor assevera que foram os constantes ataques dos portugueses às malocas que levaram os índios a fugirem para as profundezas das matas a fim de evitar as perseguições e os escravizamentos. Apesar disso, as aldeias eram atacadas muito frequentemente e,

não raro, lugares populosos, entregues ao trabalho e a uma relativa tranquilidade, despertavam, sem motivo justificado, às agressões dos “caça-bugres”, se escapavam aos zagalotes, aos pontaços das durindanas, eram os murubixabas e curumis agrilhoados, repetindo-se a miúdo, as cenas dos negreiros nas costas da África (MAIA, 1952: 12).

Dessa situação originou-se a revolta dos índios contra os brancos. O levante que visava a preservação de um povo cansado das investidas dos brancos contra à sua liberdade, foi liderado por Ajuricaba cujo domínio na região deu-se, a princípio, na condição de tuchaua da tribo Manau e, posteriormente, na de “príncipe” das tribos federadas contra os portugueses. Daí em diante, surgiu e perdurou por alguns anos, uma guerrilha inflexível. Agora, a situação mudara, as investidas eram feitas não mais pelos portugueses, mas pelos índios aos aldeamentos portugueses.

De um paraná, de um furo, de um lago, brotavam, de repente, pirogas cheias de tripulantes desnudos e morenos, que, a tangapenas e flechas, ofereciam luta mortal aos invasores (idem, p. 13).

Em Ajuricaba o valor liberdade suplanta o valor vida. Ao perceber a ameaça de destruição ou aniquilamento de seu povo por parte do branco invasor, rebela-se. Após longas batalhas é rendido e dominado. Em ato extremo, para não ser aprisionado e desconfigurado em seu Ser, prefere pôr fim à sua existência.

Ajuricaba aspirava ardentemente a liberdade do seu povo: com esse fim, respeitava os que a respeitavam e combatia os que a combatiam(...) é um vulto singular que projetou uma luz rubra e gloriosa sobre este Mundo Verde, e cuja heroicidade e desprezo pela vida arrancaram exclamações de justiça aos próprios inimigos (1952:4).

Em toda a sua vida, Ajuricaba foi um herói entre os índios. Dissolvido nas águas negras de sua pátria, tornou-se um herói perante os homens e continua a viver, por muitos anos, na alma de seu povo. As sementes plantadas pelo infatigável paladino frutificaram, apesar de seu desaparecimento, os Manaus persistiram nos levantes. Trinta anos após a morte de Ajuricaba (1757), ainda os índios Manau reduziram a cinzas vários aldeamentos, o que levou ao enforcamento os seus principais chefes.

3.2.2.1 O povo Parintintin (Kawahiwa)

Pertencem ao grupo linguístico Tupi, habitantes do rio Madeira e seus afluentes. O encontro entre estes índios e os brancos, durante o descobrimento dos seringais e castanhais deu-se entre tribos em estado de barbárie indomável e outras acessíveis à catequese. Estes encontros envolveram, quase sempre, lutas desiguais entre o rifle e a flecha, o terçado e a borduna. As lutas que se desenrolaram nos desertos verdes foram determinadas por invasões e posses de terras, especialmente, pelas anexações dos castanhais através de erros nas demarcações onde as linhas cortavam posses, barracas e sepulturas indígenas. Vingando o desrespeito às malocas, onde viveram seus ancestrais, combateram, mataram e incendiaram e, quando não tinham mais forças para enfrentar os inimigos em lutas desiguais, flecha contra bala de rifle, partiram para os centros e serras.

A ambição pela riqueza das árvores extrativas, marcou a decadência de alguns silvícolas e determinou o exílio ou extermínio de outros. Todavia, ao morrerem ou exilaram-se para bem longe, deixaram descendentes. Destes, alguns desempenhando a função de mateiro, descobrem as extraordinárias reservas florestais; outros, auxiliam os novos habitantes em suas arrancadas para o domínio do rio.

No trabalho de domesticação dos índios, Álvaro Maia dá destaque especial à figura do cearense José Garcia que, pela coragem e generosidade tornou-se, além de protetor dos Parintintin, um dos principais responsáveis pela miscigenação entre aquele povo e o branco. Internou-se por igarapés e afluentes de água-preta, meses e meses na solidão florestal, adquirindo o respeito das tabas como uma espécie de pagé branco. Preconizando o conselho altruísta de Rondon, afirmava: *morrer algumas vezes, matar nunca*. Apesar do trabalho de José Garcia, as feridas permaneciam e, qualquer transgressão dos acordos estabelecidos tacitamente, entre índios e brancos, novas lutas são travadas. Queimam-se barracas e afugentam-se seringueiros ou queimam-se malocas e afugentam-se índios que, pela impossibilidade de maior resistência em função do uso desigual de armas, chegam a praticar eutanásia coletiva a fim de evitar os aprisionamentos ou os assassinatos pelos brancos. Quando decidido, despediam-se e maconhavam crianças e velhos e furavam-lhes o coração com estrepes agudos de massaranduba (idem, p. 225).

3.2.3 O Caboclo

A palavra caboclo possui, em Álvaro Maia, três significados: Caboclo é o mestiço resultante do contato interétnico entre o branco e o índio; caboclo é o índio aculturado ou civilizado

que adota esta identidade em substituição a primitiva; caboclo é o homem nascido no interior, que assimilou aquela cultura - sua fala, seu modo de vida, seus hábitos, seus costumes e suas crenças.

Qualquer que seja o significado que se empreste ao termo caboclo, o importante é resaltar que ele participa, juntamente com o índio e o branco da formação social da Amazônia. Seu ser, viver, sentir, pensar e fazer, em Álvaro Maia, está expresso com maior intensidade em *Gente dos Seringais*. Ali, o escritor nos diz que

o biotipo do Amazonas não é um e já se diferencia: nota-se essa diferença entre o balateiro do rio Negro e o seringueiro do Madeira, entre o vaqueiro do rio Branco e o cedreiro do Javari, entre garimpeiros e pescadores. Provêm de índios ou sul-americanos das repúblicas limítrofes, de nordestinos, libaneses e portugueses [...] demonstrando que um largo sopro humano perpassara por esta gente pioneira (MAIA, 1956:14).

Para o autor, o seringueiro brônzeo, gênio das águas barrentas, provindo da fusão de ameríndios e nordestinos, em sua faina permanente estão sempre grudados às canoas nas manhãs claras ou nevoentas, investindo pelas selvas em madrugadas claras ou chuvosas em busca da sobrevivência. Para eles, o rio, gigante de mil braços, possui vida e vontade: deve ser amado, respeitado e compreendido para que possam conviver em paz. Exageradamente tranquilo, o caboclo nasce e vive em uma natureza tremendamente perigosa mas farta de movimentação. Domina o rio, o lago, a mata, a imensidão, a solidão. É parte do meio, por isso, nunca se apressa. Seu sofrimento e suas lágrimas são secretas, não produzem pranto. Pescador e não depredador, só leva arpão, espinhel, caniço e flecha.

A importância do caboclo na formação social e econômica da Amazônia é afirmada por Álvaro Maia, especialmente, em *Vanguarda da Retaguarda*. Para o escritor, o progresso alcançado no extrativismo da borracha no Amazonas, deveu-se, exclusivamente, ao despêndio de energias pessoais, não havendo, jamais, qualquer ordenação oficial. Afirmar, também, que na primeira crise houve êxodo parcial. Muitos proprietários, demonstrando admirável serenidade, permaneceram nos seringais aguardando melhores tempos. Isto possibilitou o reinício das atividades dos seringueiros. Na segunda, no entanto, as consequências foram mais graves. A situação era desesperadora; não havia comida, mantimentos, remédios, nem qualquer esperança de melhoria. Os produtos do extrativismo, exceto a castanha, não tinham quase nenhum preço; por maior que fosse a produção, esta não cobria os custos das mercadorias.

Diante de tal situação, apagam-se milhares de porongas e defumadores. Fecham-se, em muitos rios, o ciclo da borracha silvestre. Os seringueiros desertam, obrigados que são a abandonar as estradas e procurar outros meios para sobreviver. Nos pequenos seringais e nas poucas colocações que ainda teimavam em produzir, faltavam fósforos, sal, café e açúcar. As roupas transformavam-se em farrapos. Alastrava-se a penúria. Nos rios do alto, faltavam medicamentos e alimentos; muitas crianças morriam de sarampo, coqueluche e à míngua. Por toda parte, a tragédia econômica aumentava. Para completar o quadro sinistro, veio a febre maligna que liquidava o doente em poucos dias. A situação da cidade também se agravava. Fecharam-se as casas de comércio, padarias e mercearias, os serviços públicos de luz e água.

As dificuldades cresceram, a miséria estendeu-se pelo beiradão; seringueiros e agricultores não tinham, sequer, como cobrir o corpo. Calças e blusas viraram mulambos. De tanto

remendo, não mais se via o tecido original. Crianças andavam nuas ou de tangas, até os sacos de trigo e café eram aproveitados para vestimentas.

O lema era trabalhar dia e noite até que o vendaval passasse. Tentava-se, em terras arrendadas, desenvolver a agricultura. Mas, também aqui, o valor dos produtos praticamente inexistia. Canoadas de laranjas, bananas, tangerinas, tabaquis não tinham cotação, muito pouco se vendia; o restante, quase tudo, dava-se aos pobres. Todavia, com persistência e tenacidade, o trabalho começa a dar pequenos resultados. Não possibilitava conforto, mas eliminava a fome. A crise perturbara, desequilibrara e destruíra muitos, mas teve o mérito de obrigar o homem a olhar para a terra, abrir-lhe o ventre e assistir à germinação das sementes.

Reflexões finais

Lendo Álvaro Maia pode-se perceber que seus escritos, sobre penetrarem outros campos, perspassam os domínios da Antropologia. Assim é que tratam de pessoas, descrevem e delineiam identidades constitutivas da formação social da Amazônia, realizando, como pretende o próprio autor, um “retrato vivido da vida interiorana”. Ocupam-se dos comportamentos, das manifestações das pessoas e dos grupos em resposta aos problemas da vida do homem no interior amazônico como meio de satisfazer às necessidades de relação e de sobrevivência. Descrevem, relatam a formação e composição de uma sociedade humana encravada nas selvas e nos rios fornecendo fatos que explicam suas experiências, suas lutas, sofrimentos e esperanças, isto é, o seu comportamento tanto individual, quanto social.


Hoje, quando o conceito de ciência deixa de ser sinônimo de certeza para tornar-se sinônimo de incerteza, de falibi-

lidade. Quando se reconhece a existência da não-cientificidade no cerne das teorias científicas; que a cientificidade é apenas a parte imersa de um “iceberg” profundo de não cientificidade, como nos diz Morin. Quando se percebe que os sistemas de ideias não obedecem apenas a princípios lógicos, mas também a princípios ocultos, a paradigmas formados em uma dada cultura, a partir de um estoque de noções, de crenças, de ideias, de um vocabulário, de uma língua, etc, é possível afirmar, nos diz Morin (1996:27), que há, em todo conhecimento, uma inscrição histórica e sociocultural.

Por isso mesmo, é indispensável que qualquer teoria seja enraizada na cultura, na sociedade de onde ela emerge; é necessário enraizar igualmente o conhecimento nas suas condições socioculturais de formação para que possamos compreender o modo de estruturação dos outros tipos de pensamento diferentes do nosso, e isto não só de cultura para cultura mas também no interior de uma mesma civilização, pois o que deve ser comunicado não são apenas as informações mas, e fundamentalmente, as estruturas de pensamento.

Assim, o reconhecimento da complexidade do problema da objetividade postula a participação de múltiplos intervenientes e atores porque a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade, mas mobiliza-os porque necessita tanto do científico quanto do não-científico.

Com base neste entendimento é que muitos pensadores e teóricos estão postulando uma reforma do pensamento, isto é, uma reforma dos princípios fundamentais que governam os nossos discursos e teorias, a fim de que a diversidade possa ser pensada e fundada sobre a coerência e a compreensão, visando a uma democracia cognitiva.

The background of the page is a repeating pattern of a stylized leaf with a human figure inside, standing with arms raised. The leaf is light gray and has a central vein. The human figure is white and has a simple, abstract form. The pattern is arranged in a grid, with the text centered in the upper portion of the page.

Nesta perspectiva a Literatura Amazonense e, consequentemente, a obra de Álvaro Maia deve ser vista como uma fonte rica e indispensável a (re) construção do Pensamento Social na Amazônia porque nela encontraremos, com certeza, bastante subsídios para reflexões que podem levar a construção e/ou reconstrução do nosso pensar, da nossa História.

4 Identidades amazônicas e a construção do conhecimento na Universidade Federal do Amazonas

Introdução

As ideias aqui desenvolvidas objetivam proporcionar uma reflexão sobre o valor e a importância de estudos e debates a respeito da importância da resignificação da razão sensível no espaço epistemológico da construção do conhecimento na Universidade Federal do Amazonas, como doadora de sentido ao senso comum, local de onde emerge o sentido do ser, do pensar, do sentir e do fazer dos povos amazônicos. Essa atenção ao real em detrimento de abstrações e modelos dedutivos não significa capitulação diante do empirismo, mas valorização da cultura iluminando-a com a antropologia que tem como objeto o homem na sua organização, no seu hábitat, nas suas raças, nas suas tradições e migrações porque, quando o conhecimento é tecido em um espaço epistemológico que possibilita ao homem reencontrar-se com a profundidade do seu ser, não há, pensamos com Mafessoli, qualquer oposição, confronto ou distância entre as demais razões, mas correlação, integração e diálogo.

Várias questões emergem do centro desse debate, entre as quais: 1) a separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século XIX e agravada no século XX, que desencadeia sérias consequências para ambas; 2) a necessidade de uma reforma do pensamento que gere e valorize o contexto, que permita o pleno emprego da inteligência para responder aos desafios e solucionar os problemas que se colocam para as diferentes sociedades; 3) a ineficácia da cultura técnico/científica como instrumento na análise do desenvolvimen-

to da vida individual e social por ser inapta para perceber e apreender o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida; 4) a figura diluída do sujeito na relação que o define e no trânsito entre os momentos irreduzíveis da mesmidade e da alteridade.

4.1 Identidades Amazônicas

A questão das identidades amazônicas circunscreve uma esfera de investigação, a da cultura e constitui uma ordem de fatos integrada em uma ordem de valores, podendo ser objeto de estudo ao mesmo tempo da Filosofia, da Sociologia, da História, da Antropologia, etc. O nosso estudo desenvolve-se assentado no entendimento de que “cada fenômeno cultural deve ser compreendido e avaliado em termos da cultura de que faz parte” e as diversas culturas devem, em princípio, possuir o mesmo valor. Assim, as impressões suscitadas pela paisagem ou pelos lugares a que nos ligou o destino, no aprender a infinita riqueza dos fenômenos, no adquirir consciência de uma natureza multifacetada, experimentamos algo que está longe de ser irreal e que por isso mesmo, não pode ser desprezada como simples impressão subjetiva. Esse estado de coisas é evidente a todo instante, mas raramente merece consideração de nossa parte.

A vida é um todo constituído por um mundo interior e um mundo exterior, cada qual de forma peculiar. As identidades são representações inevitavelmente marcadas por esse confronto e pelo reconhecimento social da diferença. A construção das imagens com que os sujeitos se percebem passa pelo entrelaçamento de suas culturas, nos pontos de interseção com as vidas individuais e sociais. A ideia de identidade, pensamos com Brandão (1986), tem a ver tanto com os dramas individuais de sua biografia, quanto com os dramas sociais da história do grupo

e da cultura de que é parte. A tendência etnocentrista de qualificar os valores e as ideias da cultura europeia como superior, e as de outros povos como inferiores, carece de fundamento objetivo. Todavia, enraizou-se tão fortemente na cultura índia e cabocla da Amazônia, que as levaram ao quase desaparecimento. Hoje, contudo, conscientes de que as diferenças que nos identificam não nos inferiorizam, passa-se a trabalhar no sentido de superar esse etnocentrismo e mostrar que é na diferença cultural que os indivíduos encontram a sua identidade.

O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. (...) que o outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 1986:7).

Se o fundamento da cultura é a natureza humana, este fundamento por ser tão rico e dinâmico não apenas permite, mas exige a diversidade das culturas no nível das manifestações. A pluralidade dos modos de ser do homem, representado pelas diversas culturas, é uma multiplicidade na unidade que não deve anular a diferença. Uma vez que as pessoas ou sociedades não constroem a sua identidade ativa e atual sobre valores desvinculados de sua situação real, a etnicidade é, então, uma construção social no tempo, um processo que implica uma relação estreita entre a reivindicação cultural e a reivindicação política. É uma categoria objetiva de autorreconhecimento de diferenças.

Ser pessoa de tal grupo, ou ser uma experiência pessoal de uma etnia é justamente, o haver aprendido a incorporar subjetivamente aquilo que realiza em cada sujeito maneiras de ser, de pensar, de sentir e de se relacionar, que são peculiares de um grupo no jogo das relações interpessoais que tornam “tudo isso” uma realidade social objetivamente construída e partilhada.(BRANDÃO, 1986:151)

Neste ponto, uma questão fundamental deve ser colocada: quem somos nós os índios, as índias, os *caboclos*, as *caboclas*? Como a identidade indígena já conquistou voz ativa e já se faz ouvir e respeitar entre nós, nos deteremos aqui na questão da identidade cabocla, ainda sem voz e reconhecimento adequado.

No campo da Literatura a identidade cabocla ou caboca tem sido cantada em prosa e verso. São os poetas, os contistas, os cronistas que ressaltam com bastante vigor as características do seu ser, sentir, pensar e fazer. Nos campos da Antropologia, da Sociologia, da História e da Filosofia tem sido totalmente negligenciada. É bastante recente a tomada de consciência por parte da academia, da importância do seu estudo. É nosso entendimento que o etnocentrismo europeu que nos dominava e, em muitos casos, ainda domina, seja o grande responsável pelo seu ocultamento.

Nesse momento tão angustiante e indefinido para o tempo humano e para o tempo cósmico, a identidade cabocla que não está morta, mas ocultada, perdida no andar de nossa história, recoberta pelos maus-tratos dos preconceitos, começa a ressurgir, sair de sua mudez para se fazer ouvir e perceber como uma verdadeira identidade amazônica; ressurgir, também, o orgulho do seu modo de ser, de pensar e de viver, das diferenças e singularidades que permeiam a sua cultura, que foi dominada por uma atitude *etnocêntrica* que discrimina os que são diferentes e faz apreciações negativas sobre os seus padrões culturais.

Essa atitude fez nascer numerosos conflitos, fez nascer, também, uma *apatia* e com ela um sentimento de inferioridade cultural que levou e ainda leva à negação ou abandono, por parte de muitos, da crença nos seus valores e no modo de ordenar o mundo que o circunscreve.

Adotando-se uma atitude puramente intelectualista que se contenta em discriminar, em separar, esquece-se que a existência é uma constante participação, uma correspondência sem fim na qual o interior e o exterior, o visível e o invisível, o material e o imaterial, o inteligível e o sensível integram, mutuamente, uma harmoniosa sinfonia. Ao negligenciar isso, sufocam-se e excluem-se porções inteiras da vida. Como nos diz Maffesoli (1998, p. 30), é preciso descartar a lógica que exclui e adotar uma lógica que mantenha juntos todos os elementos heterogêneos da existência para que seja possível perceber os meandros da complexidade vital. Acreditamos com Morin (2002) que é preciso desenvolver por meio de uma reorganização do saber, uma democracia cognitiva que possibilite ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados. Para isso, é preciso mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive, as da sensibilidade e da imaginação, a fim de que seja levada em conta a vida em sua complexidade, a vida polissêmica e plural porque é a partir dela que se esboça uma relação liberta da soberania de um eu que se repete nos outros.

Concordamos com Maffesoli que a época é de pluriculturalismo. Por isso mesmo, “todas as filosofias, maneiras de ser e modos de pensamento que foram considerados arcaicos, retrógrados, ou simplesmente anacrônicos, começam a ser solidamente estabelecidas no próprio meio de nossas sociedades” (idem, p. 37) possibilitando a abertura do espírito para que seja possível responder aos desafios que nos lança a pós-modernidade. Para tanto, é necessário desenvolver um pensa-

mento de transgressão ao constituído que seja capaz de audaciosamente ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender e valorizar os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas e de indicar caminhos que nos levem a uma melhor compreensão da organicidade humana.

4.2 A Resignificação da Razão Sensível e a Construção do Conhecimento

Sustentados em tais pressupostos, postulamos e temos trabalhado no sentido da resignificação da razão sensível no processo de construção de conhecimentos na e sobre a Amazônia. Sabemos que a racionalidade científica na ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum, considerado superficial, ilusório e falso; “material bruto que convém interpretar”, ainda que triturando-o ou desnaturando-o, para corrigir-lhe a “consciência equivocada”.

Do ponto de vista da razão sensível, o senso comum é considerado não como um momento a ultrapassar, mas como uma nova maneira de pensar que tem validade em si mesma e permite enriquecer a nossa relação com o mundo. Como explicita Santos (2000), é um senso comum que rompe com o velho senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório visto que a razão sensível não nega a fidelidade às exigências de rigor própria ao espírito científico e filosófico, e não esquece que deve permanecer enraizada naquilo que lhe serve de substrato e lhe dá legitimidade.

Contudo, prescreve que a especulação se mantenha o mais próximo possível da concretude dos fenômenos sociais, toman-

do-os pelo que são em si mesmos, sem pretender que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído, pois a objetividade não deve excluir o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade, mas mobilizá-los porque necessita tanto do consenso como do antagonismo e da conflituosidade entre concepções e teorias. Assim, a objetividade dos dados não pode ser colocada apenas como um produto, um dado gravado pela consciência-reflexo dos observadores, confirmado pelo consenso.

O reconhecimento da complexidade do problema da objetividade postula a participação de múltiplos intervenientes e atores e a constituição deste processo autoprodutor do conhecimento científico [...]. O mundo que a ciência quer conhecer tem de ser o mundo objetivo, independente do seu observador, mas este mundo não pode nunca ser percebido e concebido sem a presença e a atividade deste observador-conceptor (MORIN, 2002).

O senso comum está fundado num saber enraizado próprio à comunidade; ele põe em jogo, de modo global, os cinco sentidos do humano, sem hierarquizá-los e sem submetê-los à preeminência do espírito. O enraizamento deve corresponder a um enraizamento da reflexão, um trabalho que não se desenvolve como ocupação excepcional de um indivíduo especial, mas tem lugar em pleno ambiente de qualquer vivência humana que de geração em geração vai constituir um substrato que assegura a perduração social.

O senso comum participa, integra aquilo que, de diversas maneiras, foi denominado de parte sombria ou instante obscuro de que está impregnada a natureza humana. Todavia, a realidade está aí para mostrar que, ao lado da razão técnico-científica, a razão sensível e a razão imaginativa ocupam um lugar

cada vez mais importante na existência humana. Isto não quer dizer que ao levar em conta o senso comum se abdique da dimensão intelectual, muito ao contrário, as grandes obras sociológicas, filosóficas ou antropológicas são, justamente, aquelas que levam em conta o aspecto concreto e empírico da existência, possibilitando a compreensão das diversas interações que constituem a trama da vida tal como ela é e não tal como “deveria ser” ou tal como se desejaria que fosse em função das múltiplas convicções existentes. Para isso, faz-se necessário superar as diversas compartimentações acadêmicas e reconhecer que a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, etc., são partes integrantes de uma percepção global de fenômenos que não podem ser analisados senão em suas interações complexas.

Os rituais cotidianos, nos quais não se presta muita atenção, que são mais vividos do que conscientizados, raramente verbalizados, são eles, de fato, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e social dos povos da Amazônia. Em função do pluralismo do senso comum e do policulturalismo induzido por ele é que se pode ver nele um vetor epistemológico privilegiado para o estudo dos povos e dos problemas amazônicos; é o sentimento generalizado de pertença que vai devolver ao senso comum os seus foros de nobreza porque ele nos força a superar o individualismo teórico que, de Descartes e Rousseau aos pensadores contemporâneos foi, sem distinção de tendências, a marca da modernidade. De Husserl a Nietzsche, passando por Malebranche, Maine de Biran, Simmel, Bergson e Walter Benjamin, a filosofia produziu importantes reflexões, cujo fundamento se assenta em dar atenção à vida presente, a vida cotidiana.


Diferentemente da razão científica, a razão sensível leva em conta a vivência cotidiana e a sabedoria popular que lhe servem de fundamento. Leva em conta o aspecto instituinte das

coisas e não o instituído ou as instituições. Isto possibilita uma mudança fundamental de perspectiva, significa saber distinguir a sociedade nascente com a carga de afeto que lhe é inerente, da sociedade impregnada pelas formas econômicas e políticas, as quais, até então, se pensava que determinassem toda a vida social.

Contudo, para perceber esses fenômenos e sua vitalidade própria, são necessários um novo olhar e um novo pensar. Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, convém referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, *a priori*, o que esse fenômeno é ou deve ser. Antes de encontrar explicações causais para as coisas humanas é necessário compreendê-las. E isto não pode ser feito a não ser que estejamos atentos à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são. A ênfase posta sobre a vivência é uma boa maneira de se reconhecer os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas e experimentar juntos, emoções comuns.

O senso comum, concordamos com Santos, é hoje um processo sociohistórico de um discurso argumentativo que permite identificar o colonialismo como forma específica de ignorância. Não pode mais ser considerado um fator secundário na construção da realidade social e cultural; não é apenas um conhecimento que deve superar no quadro de um saber que progressivamente se depura, pois privilegia a ação que não produz rupturas significativas no real, mas funde o emocional com o intelectual e o prático, permitindo uma perfeita congruência com a sensibilidade social difusa.

Consciente da importância do estudo sobre os seres, saberes e fazeres amazônicos, a Universidade Federal do Amazonas, tendo como eixos a diversidade cultural, o meio ambiente



e os modos de produção da existência amazônica, tem incentivado, apoiado e desenvolvido, além do ensino, atividades de pesquisa e extensão que possibilitem a apreensão e construção de conhecimentos sobre a Amazônia, levando em conta o papel da razão sensível nesse processo.

Os conhecimentos transmitidos nas instituições escolares no Amazonas, sempre estiveram voltados para o contexto externo, tanto nacional quanto internacional. O contexto local, em função do etnocentrismo que o dominava e, de muitos modos ainda domina, foi sempre desconsiderado, deixado de lado por não ser importante. Despertados pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e pelo interesse de estudiosos nacionais e internacionais em desenvolver estudos e pesquisas sobre a Amazônia, abrangendo os mais variados aspectos e temas, a Universidade Federal do Amazonas, sem perder de vista o contexto nacional e internacional, está procurando resaltar a importância do saber local, do saber do homem da floresta para a aquisição e construção de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento e a preservação das identidades étnicas e culturais, do meio ambiente e da biodiversidade amazônicas,adoras de sentido ao ser, ao pensar e ao fazer amazônicos.

Diferentemente dos professores Soveral, Pedro Calafate e Adolpho Crippa, o meu trabalho não objetiva uma análise crítica da obra do professor Antônio Paim, a tanto não me atreveria. Pretendo tão somente expor sinteticamente as suas ideias sobre o tema, indicando suas origens e fundamentos.

A meditação do professor Antônio Paim, no que se refere ao problema ou conceito de cultura é encontrada, essencialmente, na sua obra "Problemática do Culturalismo" publicada em 1995 e tem como sustentáculo, a exemplo de muitos outros pensadores brasileiros, o Neokantismo e o Culturalismo Alemão, cujas raízes estão em Kant.

Assumindo a perspectiva transcendental e propondo-se solucionar os problemas deixados em aberto por Kant, o Culturalismo criou, a partir daquele ponto de vista último, a possibilidade de restauração da cultura. Windelband é quem afirma: "A Filosofia Transcendental de Kant é, nos seus resultados, a ciência dos princípios de tudo aquilo que nós hoje reunimos sob o nome de cultura" (apud PAIM, 1995, p. 161). Para ele, os valores possuem um caráter transcendental, ou seja, estabelecem as condições de possibilidade de todo conhecimento, tanto das ciências nomotéticas (física, química, biologia, etc.) como os das ciências ideográficas (historiografia, direito, etc.).

Adotando a mesma linha de pensamento Rickert afirma: "a ciência natural se desenvolve independentemente dos valores, enquanto que a ciência cultural, a eles está intimamente relacionada". Mas é a obra de Lask, segundo Paim, que irá abrir caminho para a reconquista da unidade do espírito mediante a

legitimação da experiência ética, jurídica ou cultural e não apenas da experiência material. Para Lask, “o conhecimento em sua essência mesma não é precisamente nem idealista nem realista, mas idealista-realista [...] Na constituição da objetividade, a esfera da cultura dá lugar a juízos referidos a valores” (apud PAIM, 1995, p. 20).

Abordando a mesma problemática na área do direito e entendendo o fato cultural como uma realidade referida a valores, Radbruch nos diz:

Entre a categoria juízo de existência e a categoria juízo de valor é preciso estabelecer ainda uma categoria intermediária, a dos juízos referidos a valores, assim como, correspondentemente, entre as categorias de natureza e ideal, é preciso dar lugar à categoria da cultura (apud PAIM, 1995).

Segundo Antônio Paim, são três as esferas específicas de objetos: naturais, ideais e culturais ou referidos a valores.

O mundo tornado como realidade circundante na qual se insere o homem, apresenta três domínios perfeitamente distintos: a natureza, império da causalidade; o pensamento, reino da liberdade; a criação humana, domínio da cultura. Cada um desses domínios compreende um tipo próprio de saber. O pensamento é o domínio da lógica e das matemáticas; a natureza, o domínio da ciência; a criação humana, o domínio da filosofia” (PAIM, 1995, p. 20).

De um ponto de vista filosófico, as raízes da análise da cultura no pensamento brasileiro remontam, segundo o mestre Paim, a Tobias Barreto que ao considerar a cultura como elemento chave para a refutação da ideia de determinismo social colocada pelo positivismo a considerou numa relação superadora da natureza. Para Tobias,

a cultura corresponde ao sistema de forças erigidas para humanizar a luta pela vida [...] O processo geral da cultura consiste em gastar e desbastar o homem da natureza, adaptando-o a sociedade (idem) p. 47).

O grande mérito de Tobias Barreto no entendimento de Antônio Paim, foi ter chamado a atenção para a especificidade da criação humana, privilegiando a cultura em seu meio. As teses de Tobias Barreto serão retomadas e aprofundadas. Djacir Menezes e Miguel Reale a partir da década de 30, lançam as bases que irão assegurar ao Culturalismo presença constante na nossa meditação contemporânea.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, iremos destacar apenas alguns aspectos do pensamento do professor Miguel Reale que podem ser identificados, segundo pensamos, com as ideias de Antônio Paim. Vamos nos deter em sua obra “Experiência e Cultura” (1977), obra que representa, na concepção de Paim um dos marcos fundamentais do processo de construção da consciência filosófica brasileira.

Na referida obra o professor Miguel Reale entrevê o mundo da cultura como o “mundo das intencionalidades objetivadas”. Para ele

O mundo da cultura não é algo intercalado e posto entre o espírito e a natureza [...] mas o processo das sínteses sucessivas que a consciência intencional vai realizando com base na compreensão operacional dos dados [...] o processo histórico-cultural coincidindo com o processo ontogenesológico e suas naturais projeções no plano da práxis (apud, PAIM, p. 64).

A grande contribuição do professor Miguel Reale no plano da Filosofia dos Valores encontra-se, segundo Antônio Paim, na compreensão de que a atividade valorativa não pode ser com-

preendida como uma espécie de resíduo, colhido ao fim da trajetória ontogenética. Ao contrário disso, a problemática axiológica coloca-se desde logo em todo tipo de experiência, sem exclusão do ato cognitivo. A consciência valorativa fornece o horizonte de referências sem o qual a experiência cultural, tomada em qualquer das suas manifestações, equivaleria a captações soltas e desarticuladas do real.

Segundo o professor Miguel Reale, na medida em que o homem se revela como ser capaz de inovar, de colocar algo de novo no processo dos fenômenos naturais fazendo nascer o mundo da cultura, o mundo histórico, aí surgirá o problema dos valores. A criação humana encontra-se referida a valores que lhe dão sentido e permitem compreendê-la.

Não sendo objetos ideais, modelos estéticos, segundo os quais iriam se desenvolvendo as nossas valorações, os valores se inserem em nossa experiência histórica, irmanando-se com ela. Entre valor e realidade existe um nexos de polaridade e de implicação, de tal modo que a história não teria sentido sem o valor.

No entendimento de Antônio Paim, o eixo principal e o fio condutor da obra filosófica do professor Miguel Reale é a compreensão do homem em sua integralidade, reconhecendo-o antes de mais nada, como singularidade intocável. Ao homem é inerente a condição de ser pessoa que corresponde a uma estrutura "*a priori*", transcendental, condição de possibilidade da sociedade e do mundo da cultura. A sociedade ao invés de constituir o fator originário e supremo, é considerada pela sociabilidade do homem. O homem continua Miguel Reale, é ainda e, sobretudo, autoconsciência. Vale dizer, a consciência de que se é homem não apenas pelo fato de existir, mas pelo significado e sentido da existência.

A maior exigência do nosso tempo é, no entendimento de Antônio Paim, compreender em sua profundidade e com-

plexidade a criação cultural. Por isso, o Culturalismo, pelo seu comprovado valor heurístico corresponde à filosofia do nosso tempo e muito provavelmente do tempo futuro imediato. Se examinarmos o curso histórico da filosofia nos dois últimos séculos, podemos verificar que, no período inicial (pós-kantiano) formou-se um movimento filosófico – o Idealismo Alemão – que tinha como suporte a Dialética e a Evolução do Espírito.

Posteriormente, numa fase de desorganização e perplexidade resultante da ascensão do positivismo, será a obra de Kant que mais uma vez fecundará a filosofia ocidental, dando origem ao Neokantismo. Isto nos leva a crer, afirma Paim, que o grande mestre de Königsberg mais uma vez será chamado para embasar a filosofia ocidental, agora graças a sua Ética que dará origem ao Culturalismo.

A descoberta da moralidade como fundamento da cultura possibilita, na concepção de Paim, a compreensão da singularidade da cultura ocidental; das principais possibilidades de desenvolvimento manifestas nos ciclos civilizatórios em que se subdivide a cultura ocidental, permitindo a afirmação de que o Culturalismo, além de se constituir numa filosofia geral que responde positivamente às principais indagações teóricas que nos foram legadas pela meditação precedente, faculta a formulação da filosofia do direito, da história, da educação, etc., aptas a nortear, de forma criativa e não cerceadora a investigação voltada para aqueles domínios.

Na “Problemática do Culturalismo” Paim nos diz, ainda:

a cultura ocidental e cristã deu nascedouro a um conjunto de valores que acabara de alcançar validade absoluta e constituírem-se em nosso ideário: a inviolabilidade da pessoa, o autoaperfeiçoamento, a ordem jurídica, o bem-estar material, a preservação e o aprimoramento do saber, a participação na vida política (idem, p. 71).

Como o processo histórico é constituído de épocas que se distinguem por uma particular hierarquia dos valores, é a história um dos fundamentos morais que ocasionam a mudança nos rumos da cultura. É o dever ser do homem que funda a historicidade do processo civilizatório ao inserir nele a possibilidade de inteligibilidade. É a sociedade básica instituída pela ação do homem que irá dar sentido ao curso histórico que jamais será explicado exclusivamente pelas condicionantes econômicas ou sociológicas. É a partir do potencial que a criatividade do dever ser do homem tem produzido as grandes mudanças da história.

Na nossa cultura, nos diz Paim, o ideal de pessoa humana é dotado de plena objetividade (no sentido de que vale para todos). Por isso mesmo a moral deve ser interiorizada e incorporada à nossa vivência individual. Tal imperativo de dever ser adotado também pela sociedade a levará a manter um diálogo necessário com o arquétipo gerado pela universalidade da cultura. Deste ponto de vista, a moral pode ser definida, segundo Paim, “como o acerto entre a consciência e os preceitos consagrados”. No campo de sua competência, a consciência é o autêntico juiz.

O carácter subjetivo da moral e a condição de objetividade do código estabelecem a união na qual se desenvolve a existência humana. O ideal de pessoa humana desenvolvido no ocidente constitui o ingrediente fundamental ao autoaperfeiçoamento dos indivíduos, assim como ao aprimoramento da vida em sociedade. Embora impossível de realizar, o ideal é uma regra de julgamento e avaliação que servirá sempre como orientação para o agir.

Ao fim, nos parece acertado afirmar que Antônio Paim concebe a cultura como sendo a esfera das intencionalidades objetivadas ao longo da evolução histórica, tendo como fundamento último, a moral e o dever ser.

Introdução

O "Brasil Mental", de Sampaio Bruno, publicado pela Livraria Chardon, Porto, 1898, é um esboço crítico da cultura brasileira e portuguesa. Segundo afirma o autor, o objetivo da obra é tornar o Brasil conhecido em Portugal e, com isso, contribuir para que as relações entre os dois países, especialmente as relações econômicas, sejam mais amigáveis. Segundo afirma, se o Brasil mantém relações com Portugal é muito importante que ele seja conhecido pelos portugueses. A Portugal convém saber o que é o Brasil e como ele pensa. O que pensa a respeito de Portugal e, também, qual o juízo que Portugal faz do Brasil.

No entendimento de Sampaio Bruno, a melhor maneira de possibilitar este conhecimento é expor as correntes críticas gerais dominantes no Brasil. Partindo-se do mental, da interpretação da cultura, chega-se ao social com mais clareza e compreensão porque as calamidades ou benefícios que recaem sobre um povo advêm das doutrinas ali cultivadas. Assim, para avaliarmos o grau de civilização e prosperidade efetiva e as pressuposições de futuro de uma sociedade determinada, é indispensável o conhecimento de suas doutrinas. Por isso, diz o autor: "Se Portugal deseja realmente compreender o Brasil, deve procurar conhecer-lhe, em primeiro lugar, os aspectos intelectuais. Só assim poderá travar verdadeiro conhecimento com o Brasil social".

No desenvolvimento de sua obra, o autor procura mostrar o nível intelectual em que se encontra o Brasil comparando-o constantemente com Portugal. Em sua abordagem, analisa com especial destaque a literatura, o positivismo e o monismo

e diz que no Brasil moderno as correntes dominantes expressam-se por meio dos traços do positivismo francês, do monismo alemão e do evolucionismo britânico.

O presente trabalho procurará evidenciar o entendimento do autor sobre o Brasil mental do século passado sem qualquer aprofundamento das ideias filosóficas apontadas como manifestações culturais presentes na vida intelectual brasileira. Limitaremos, nesse particular, a indicar os principais representantes do monismo e do positivismo entre nós, e os fatos relacionados com a origem e desenvolvimento dessas doutrinas filosóficas no Brasil.

Referência e crítica à cultura brasileira

Referência e crítica à literatura e à linguagem

O autor inicia a sua obra realizando uma análise crítica da situação política, social e econômica de Portugal e seus reflexos na vida brasileira. Logo no início afirma que o desconhecimento de Portugal sobre o Brasil é geral, sabendo-se tão somente que venceu Lopez na Guerra do Paraguai, que exporta café e que possui riquezas abundantes... No particular da vida espiritual, nada ou quase nada se sabe. Tem-se conhecimento, apenas, de que no Rio de Janeiro florescia um romancista de invenção e descrição, chamado José de Alencar, autor de um poema em prosa, "O Guarani", musicado pelo mulato Carlos Gomes, e que essa obra fora consagrada pelas platéias da Itália. Reconhecido o valor da obra após a sua primeira audição em Portugal, confere-se a Carlos Gomes merecido prestígio, colocando-o ao lado de um Ponchielli ou de um Marchetti.

São raríssimas as obras brasileiras conhecidas em Portugal. Algumas tentativas de publicações como a de José Louren-

ço de Souza, editor da Biblioteca das Damas, que publicou em 1855/56, em dois tomos, o “Moço Loiro”; a de Emygdio de Oliveira, na “Folha Nova”, com a reprodução de “As Memórias Póstumas de Braz Cubas”, de Machado de Assis; a de Gualdino de Campos, no Jornal da Manhã, com a publicação de “Filomena Borges”, de Aluizio de Azevedo; e um “Opúsculo” de Teixeira Bastos, acerca dos poetas brasileiros contemporâneos, em 1895, publicado pelos dois últimos editores, encerrando cuidadoso estudo de personalidades notáveis como Raimundo Corrêa, Alberto de Oliveira, Valentim de Magalhães, Fontoura Xavier, Theóphilo Dias, Múcio Teixeira, Isidoro Martins Júnior, Sílvio Romero, Filinto de Almeida e Hugo Leal, não obtiveram êxito.

Nesse período, circula em Portugal a obra do padre Senna Freitas, “Observações Críticas e Descrições de Viagem”, com um capítulo intitulado “Uma revoada de literatos brasileiros” referindo-se, especificamente, a Filinto de Almeida (português e portuense), Raimundo Corrêa, Luiz Guimarães, Luiz Murat e Theóphilo Dias. A obra corteja o Brasil e dirige grosserias aos literatos portugueses.

No tocante às obras de profundidade, são conhecidas o “Brésil littéraire”, de Fernando Wolf, e o “Resumo de História Literária”, do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Outro livro conhecido em Portugal referente ao Brasil é o “Parnaso Português Moderno”, de Theóphilo Braga, editado em Lisboa, em 1877, que encerra composições dos vates brasileiros Álvares de Azevedo, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Gonçalves de Magalhães, Fagundes Varela, Castro Alves, Joaquim Serra, Souza Pinto (português e portuense). Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Bruno de Seabra, Lúcio de Mendonça, Narcisa Amélia, F. de Mattos, Franco de Sá, Filgueiras Sobrinho, Gonçalves Crespo, Quirino dos Santos e Octávio Hudson.

O segundo capítulo é dedicado à análise da poesia lírica brasileira, considerada superior, em veemência sentimental e

em novidade de formas, ao lirismo português. Essa crítica literária foi retomada mais tarde e desenvolvida por José Antônio de Freitas, no seu trabalho especial sobre o lirismo brasileiro.

O estudo das obras brasileiras deve ser feito, segundo Sampaio Bruno, como fazem os ensaístas contemporâneos, ou seja, através da demonstração sucessiva aonde se vai expondo e referindo. Mas uma obra desta qualidade, regular e sistemática, Portugal jamais tentou. Ao contrário, um livro surge, o "Cancioneiro Alegre", de Camilo Castelo Branco, com apreciações injustas e sarcásticas falsificando o critério português a respeito da produção literária brasileira. Em virtude de tais apreciações, o livro de Camilo Castelo Branco provocou uma "tempestade de cólera" e fez com que a tentativa de conhecer a fisionomia mental brasileira escapasse.

Assim, até 1880, as tentativas de fazer com que Portugal conhecesse o Brasil foram inglórias. Até àquela data os portugueses não tinham, ou não manifestavam nenhum interesse em conhecer o desenvolvimento mental brasileiro. Novas tentativas são feitas, entre elas a do editor Carazzi, de Lisboa, que inicia a publicação da sua biblioteca Universal, antiga e moderna, onde inclui "O Poema do Frade", de Álvares de Azevedo; as "Sextilhas de Frei Antão", de Gonçalves Dias; os "Poemas Eróticos", de Alvarenga; "Iracema", de José de Alencar. Tal empreendimento não obteve sucesso e mais uma vez a ideia não prevaleceu.

Portugal não percebia, entretanto, que os brasileiros de Camilo não eram os brasileiros de José de Alencar, os brasileiros natos, mas os portugueses repatriados, o torna-viagem, o português pela origem, pelos costumes e pelas inclinações. O brasileiro de José de Alencar é o legítimo, nascido no Brasil, e este brasileiro, Portugal desconhece. Por isso, afirma Bruno, falar de brasileiro era mau, mas pensar em brasileiro como alguém que fora para o Brasil e voltara, era imperdoável. Porque

os literatos que vieram ao Brasil, entre eles, Ernesto Cibrão, Augusto Emílio Zaluar e José Feliciano de Castilho Barreto Noronha não mais regressaram sendo que, as informações a respeito do Brasil permaneciam insuficientes e o conhecimento de Portugal sobre o nosso País, fantasioso e nada atraente. Mas, como observa o autor, a culpa é de Portugal que, se não criou uma figura deformada do brasileiro, deformou-a. E a responsabilidade maior é de Camilo Castelo Branco.

A literatura portuguesa até então, com raríssimas exceções, procura diminuir e desvalorizar o “brasileiro”. Não o brasileiro nato, mas o português da colônia que, não percebendo a ironia, atribui a irreverência aos brasileiros natos, aos quais, em verdade não se dirigem as críticas malévolas. Diante dessa insensibilidade, o português do Brasil não se irrita com a situação, enquanto o nativo, com ingenuidade e altivez, não suporta a ironia e reage como se fora o alvo de tantas invectivas.

“A ironia, como o humor, afirma José Veríssimo, mais ainda talvez que ela, é estranha à índole brasileira..., e explica: a ironia é o insulto do civilizado... Por isso, as naturezas primitivas ao invés do que se supõe comumente, são extraordinariamente sensíveis à ironia”. “Incapazes de lhe compreenderem os matriizes, a sua sensibilidade exagera-lhe os intuitos e o alcance” (Sampaio Bruno, ob. cito p. 30). Daí porque, conforme entende Sampaio Bruno, os folhetins lisbonenses se transformaram em coisa grave e séria para os brasileiros, fazendo com que a distância entre a mentalidade de portugueses e brasileiros se agravasse.

O extremismo tornou-se tão violento, que Tobias Barreto, ao tomar conhecimento dos “Opúsculos”, de Alexandre Herculano, de 1873, empenhou-se em mostrar que o português não é um historiador digno de pertencer à categoria dos considerados primaciais e relevantes. Nada encontra de notável na “His-

tória de Portugal” de Herculano que engrandeça e ilumine o vulto de seu autor. Na análise de Sampaio Bruno, a crítica de Tobias é maléfica e pretende apenas, anular a competência do historiador porque Herculano não é citado pelos alemães quando se referem ao desenvolvimento histórico de Portugal.

Afirma também que Sílvio Romero não tem razão quando acusa Theóphilo Braga de plagiar Varnhagen, visto que, no capítulo dedicado ao lirismo brasileiro em o “Parnaso Português”, Theóphilo se reporta por duas vezes ao trabalho de Varnhagen. Não tem razão também Machado de Assis quando afirma que o “Crime do Padre Amaro”, de Eça de Queiroz, não passa de uma tradução de “Faute de l’abbé Mouret”, de Emílio Zola. Também ao repudiar a imoralidade indecente da cena da “sensação nova”, esqueceu-se da escandalosa orgia em que se degrada a Lucíola, de Alencar.

Porém, a mais severa de todas as críticas é endereçada aos críticos da “Revista Brasileira”, em virtude das apreciações feitas em “A Pátria”, de Guerra Junqueiro. Para Sampaio Bruno, os críticos brasileiros não perceberam o alcance histórico e político da obra, pois “A Pátria” não é apenas uma obra de arte, mas possui valor literário e histórico de importância moral e social, razão pela qual considera a conduta brasileira, a respeito da obra, absurda.

Por tudo isso, diz Bruno, o Brasil (mas só literalmente) como Portugal: despreza-se. Política e socialmente está muito acima no conceito que faz de si mesmo. Em literatura, ambos se igualam. Portugal e Brasil não confiam neles mesmos, daí o olhar suspeito que encobre às suas glórias. Tanto em Portugal quanto no Brasil, a poesia carece de imaginação. No Brasil os poemas são épicos, nos mesmos planos uns dos outros; trocadas as datas e os nomes dos personagens, são repetidas as mesmas coisas. Assim, as epopeias brasileiras são mais ilegíveis do que as

portuguesas e não atentam, sequer, tema indianista, sendo de um infinito aborrecimento como realização.

No entender de Sampaio Bruno, outras tentativas no sentido de aproximar os dois países foram feitas, porém, inutilmente. Dos portugueses, os brasileiros nem a língua querem. Tentam mostrar, a qualquer custo, que a língua brasileira está muito diferenciada da portuguesa, podendo constituir-se à parte e reger-se por si própria, isto é, emancipar-se da tutela importuna e incômoda. Todavia, somente uma evolução natural pode promover a pretendida autonomia.

A afirmação de Tobias de que Herculano não sabe escrever provocou em Bruno a seguinte reação: À língua tupi é uma língua rudimentar e aglutinante, por isso mesmo é inferior ao português e voltar a ela seria um retrocesso. No seu entendimento, a linguagem brasileira é inferior à portuguesa porque é mesclada, misturada com a negra. Sua fonética é similar ao português angolano.

Empreende ainda, severa crítica a Paranhos da Silva, que tentou demonstrar a inferioridade do português de Portugal em relação ao português do Brasil. Paranhos destaca dois tipos de português, o derivado do castelhano e o derivado do galego. O português do Brasil deriva do castelhano, e o português de Portugal, do galego. Isto se deve segundo Paranhos, à dominação dos suevos na Galiza e em Portugal. Para Sampaio Bruno, o problema é outro. Nos séculos XIII e XIV os dialetos falados na Galiza e em Portugal divergiam muito pouco. Sua diferenciação se deve não à derivação um do outro, mas porque português e galego emergindo de uma base comum, ou seja, da língua galaico-portuguesa dos séculos XII, XIII e XIV, que evoluem naturalmente até atingir o estado de diferenciação em que se encontra, o que Paranhos não explica.

O que se verifica através de tais afirmações, diz Sampaio Bruno, é o rancor, a tal ponto de Paranhos traduzir de português

para brasileiro, duas poesias de Garrett e as linhas iniciais do romance “A Morgadinha dos Canaviais”, de Júlio Diniz, visando transformar “o impuro galego em português de lei, português castelhano, português brasileiro perfeito e exemplar” (p.95). Tal posição, ao atingir estes termos, causa dó e entra na esfera da patologia que deve ser cuidada por médico e não por críticos, afirma Sampaio Bruno.

De tudo que foi dito fica claro que a mentalidade brasileira não quer acompanhar Portugal e não perde o ensejo em manifestar a sua hostilidade que já se transformou em obsessão. Tanto assim que, na inauguração da Academia de Letras no Rio de Janeiro, Joaquim Nabuco afirma: “A academia, conservando a federação política do Brasil, proclama a unidade literária; não terá nenhuma ligação com Portugal, do qual os destinos brasileiros estão completamente separados, e a sua fundação deve ser mais uma afirmação de independência nacional”.

Falando da ligação intelectual do Brasil com a França, Sampaio Bruno nos diz que buscando educar-se diretamente por meio da França, a moderna geração brasileira se nutriu do positivismo de Comte, fazendo com que a doutrina renovadora penetrasse no ensino oficial e remodelasse o critério das últimas camadas escolares.

Ideias filosóficas dominantes

No tocante às ideias filosóficas dominantes, Sampaio Bruno destaca, como já foi dito, o positivismo francês, o monismo alemão e o evolucionismo britânico. A respeito do evolucionismo, o autor não o desenvolve, diz apenas que Sílvio Romero o adota através de Spencer.

O Positivismo

Entende Sampaio Bruno que a iniciativa de vulgarização do positivismo entre os moços estudantes brasileiros cabe a Benjamin Constant Botelho de Magalhães e que é ele o verdadeiro organizador do positivismo brasileiro. Afirma, também, que é Oscar d'Araújo o grande divulgador do positivismo no Brasil, sendo dele a iniciativa da estruturação da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, um dos fatores estimuladores do ardor comum ao positivismo que invadiu a mentalidade brasileira. A eficácia da doutrina é atribuída à sua acessibilidade. Segundo afirma, os seus seguidores brasileiros se contentam geralmente com as conclusões sintéticas de caráter filosófico e com os primeiros princípios do sistema.

Também em Portugal o positivismo possui uma eminente significação, sendo por intermédio dele que se começa a conhecer o Brasil mental. Coincidindo ou entrecruzando-se as correntes críticas dos dois países, a identidade dos pensamentos despertou as curiosidades e promoveu a simpatia. Tanto assim, que Júlio de Mattos, ao fundar a Revista "O Positivismo", abriu suas portas à colaboração dos seus correligionários brasileiros.

Na visão de Sampaio Bruno, a primeira fase do positivismo no Brasil pode ser representada por Sílvio Romero e Araripe Júnior; a fase dogmática, por Pereira Barreto, com as "Três Filosofias". Todavia, ao contrário do que ocorreu em Portugal, que aproveitou a parte fundamental da doutrina, no Brasil o positivismo foi absorvido inteiramente, sem reservas. À falta de uma avaliação crítica capaz de evitar os exageros em que muitos acabam incorrendo, o positivismo acabou repercutindo inclusive na liturgia.

Enquanto, entre os brasileiros o prestígio da doutrina levou a oficiarem de pontifical Teixeira Mendes e Miguel Lemos, em Portugal a nova doutrina morria pelo ridículo, reduzindo-se a sua parte fundamental a dois volumes de Teixeira Bastos, intitulados “Princípios de Filosofia Positiva”.

O Monismo

Ao discorrer sobre o Monismo, Sampaio Bruno coloca como causa do germanismo brasileiro, especialmente o de Tobias Barreto, as efêmeras vitórias guerreiras da Alemanha em 1870/71. Essas vitórias, segundo ele, levam Tobias a crer na morte da França e no fim do espírito latino. Com isso, a Alemanha passaria a ser a efetiva educadora da humanidade pensante. Entende que é Tobias Barreto o grande e verdadeiro vulgarizador do espírito germânico no Brasil. Analisa as atividades daquele pensador e considera “Estudos Alemães” obra-prima da literatura polemista, chegando a comparar Tobias a Antero de Quental afirmando que embora Antero seja dotado de uma incomparável superioridade dialética e erudição, possui, em relação a Tobias, uma infinita inferioridade crítica e estética.

Apesar do elogio, Bruno acusa Tobias de falta de autonomia dizendo que aquele pensador necessita subordinar-se sempre a um ídolo e, ao colocar a França de lado, irá buscá-lo, certamente, na Alemanha. Não obstante, todo o defeito que aponta na obra geral de Tobias reconhece que ela honra seu autor e notabiliza a celebração brasileira, a qual concorre, então, com uma elaboração mental mais profunda e elevada no contexto internacional. Entende que o interesse dos ensaios peculiares de Tobias excede os limites dos especialistas e invade as camadas do grande público inteligente e ilustrado.

Ao analisar a sistematização filosófica da última fase de Tobias Barreto, Sampaio Bruno constata que ela é constituída de lições naturalistas e que sua concepção do Direito tem como Iluminador Rudolf Von Ihering. E tão grande foi a influência de Ihering nos cursos jurídicos que, com a sua morte em 1872, os professores de direito da Escola do Recife enviaram condolências à Universidade de Goettingen, vertida para o alemão.

No seu entendimento, a vulgarização das modernas doutrinas, após a morte de Tobias, seria realizada pelo menos pedante e mais acessível Clóvis Beviláqua que em 1886 publica os seus "Estudos de Direito e Economia Política"; em 1893 acrescenta à sua obra um excelente resumo das lições de legislação comparada sobre o direito privado; em 1896 compendia alguns de seus principais ensaios, espalhados em revistas especiais, no volume "Criminologia e Direito".

Na evolução do pensamento jurídico brasileiro, passa-se a conhecer também as ideias da escola antropológica de Lombroso e as "Ideias de Tarde", ampliando, assim, a visão do campo jurídico brasileiro. Entre outros pensadores que acompanham essa evolução destacam-se João Vieira, Marcolino Fragoso, Estelita Tapajós, Pedro de Queiroz, Nina Rodrigues, Viveiros de Castro e Adelino Filho. Na concepção de Sampaio Bruno, a doutrina de Ihering no Brasil tem uma tendência autoritarista sem remissão lógica.

Política e Economia

No tocante ao aspecto político e econômico, Sampaio Bruno nada ou quase nada esclarece. Diz apenas que a partir da República, quando prevalece o elemento nativista, as colônias europeias foram diminuídas politicamente e o movimento monarquista de Custódio de Mello foi entendido como cumpli-

cidade portuguesa com objetivo restauracionista. Tal entendimento reaviva a cólera brasileira contra os portugueses e dá origem ao partido antiportuguês denominado de Jacobino, capitaneado por Deocleciano Martyr.

No seu entendimento, o jacobinismo brasileiro diferenciava-se inteiramente do português. É a reflexão e a expressão do ódio ao português, integrando-se neste sentido ao conceito geral do americanismo, entendido como definição de hostilidade contra o europismo.


Referindo-se ao aspecto econômico, Sampaio Bruno nos diz que o Brasil tende a entrar na fase industrial, conseguindo, com isto, independência fabril da Europa. Até então, o Brasil conserva-se no tipo tradicional agrícola e mercantil, mas a invasão do industrialismo já está presente, precipitada pela abertura dos portos ao livre comércio, em 1810.

Conclusão

Analisando a obra de Sampaio Bruno, rica de informações acerca dos elementos culturais em que o Brasil se expressa durante a fase de afirmação e emancipação no campo da inteligência, podemos formular as seguintes conclusões:

1. O "Brasil Mental", de Sampaio Bruno, é uma obra regular e sistemática, que segue o modelo dos ensaístas contemporâneos.

2. Referindo-se à cultura brasileira, o livro confere destaque especial à literatura e à filosofia positivista e monista, envolvendo as nossas principais figuras literárias e, no campo filosófico, ressaltando os nomes consagrados de Benjamim Constant e Tobias Barreto.



3. A obra, em seu todo, representa um esforço grandioso para a compreensão da mentalidade brasileira, tentando desfazer equívocos acerca da formação e desenvolvimento de nossa cultura, então desconhecida ou deformada, principalmente em Portugal.

4. Apesar de o autor pretender realizar uma análise imparcial, isto não acontece, Aqui e ali resvala na tendência de maior valorização aos feitos ou realizações portuguesas.

Referências

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia – Formação Social e Cultural*. Manaus: 1999.

_____. *Amazônia: A Guerra na Floresta*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade & Etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITO, Rosa Mendonça de Brito. *O Homem Amazônico em Álvaro Maia*. Ed. Valer, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto: Ed. Afrontamento, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

EPSTEIN, Isaac. Thomas S. Kuhn: a cientificidade entendida como vigência de um paradigma. In: OLIVA, Alberto (Org.). *Epistemologia: A Cientificidade em Questão*. Campinas, SP: Papyrus, 1990. pp. 103-129.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1992

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000 .

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Vozes, 2000.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 58-66.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*; tradução de Vera Mello Loscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GHITRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Dossiê "Richard Rorty e a filosofia da educação". *Filosofia, Sociedade e Educação*, v. 1, n. 1. 1997.

_____. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 2.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. (v. I-II)

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOEBEL & FROST, E. Adamson e Everett L. *Antropologia Cultural e Social*. Trad. Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 1976.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1994. p. 194.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 7.^a ed., 1992.

LYOTARD, Jean-Francois. *La conditio posmoderne*. Paris, 1979.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 14-29.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 2.^a ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*, trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MAIA, Álvaro Botelho. *Banco de Canoa*. Manaus: ed. Sérgio Cardoso, 1963.

_____. *Buzina dos Paranás*. Manaus: Ed. Sérgio Cardoso, 1958.7

_____. *Beiradão*. 2.^a ed. Rev. Manaus: Valer/UA, 1999.

_____. *Gente dos Seringais*. Rio de Janeiro: Bosol, 1956.

_____. *Pela Glória de Ajuricaba*. Manaus: IGHA, 1952.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; Trad. Eloá Jacobina. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O Método: 4. As ideias*; trad. Juremir Machado da Silva Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Portugal: Martins Codex, 1996.

_____. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, Demasiado Humano: Um livro para espíritos livres*, trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Índio e o Mundo dos Brancos*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.

_____. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada*. 5.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 782.

SOUZA, Márcio. *O Embate contra Chico Mendes*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SOVERAL, Eduardo Abranches de. *Educação e Cultura*. Lisboa: Lousanense, 1993.

Biografia do autor



**ROSA
MENDONÇA
DE BRITO**

Rosa Mendonça de Brito, filha de Nila Mendonça de Brito e João Gomes de Brito, nasceu em Carauari, no Rio Juruá, Estado do Amazonas, no dia 30 de agosto de 1946.

Licenciou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, em 1973.

Obteve o título de Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no ano de 1979.

Doutorou-se em Filosofia pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1984.

Ocupa a Cadeira n.º 6, de Adriano Jorge, na Academia Amazonense de Letras.

É membro do Instituto Luso-Brasileiro de Filosofia; da Associação Francófona de Pesquisa em Educação, Secção Brasileira - AFIRSE; da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE e do Centro de Estudos Filosóficos de Londrina - CEFIL; do Conselho da TV UFAM.

Foi membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas (2008/2009); Conselho Universitário,

Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, Conselho de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Amazonas (2002/2006); do Conselho da Fundação UNISOL (2002/2006); do Comitê Gestor da UFAM (2002/2006); do Conselho de Ética da UFAM (2007/2010); Coordenadora Geral de implantação da Unidade Acadêmica de Benjamin Constant, entre outros.

Detentora da Medalha Comemorativa do Sesquicentenário de Nascimento e Centenário de Morte de Tobias Barrete, outorgada pelo Governo do Estado de Sergipe, e do Prêmio Tobias Barreto, conferido pela Academia Amazonense de Letras Jurídicas em 1989.

Em 2010 foi eleita para ocupar a Cadeira de Euclides da Cunha, no Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas.

Obras Publicadas:

- *100 ANOS UFAM*. Manaus: EDUA, 2009.
- *Da Escola Universitária Livre de Manaus à Universidade Federal do Amazonas: 95 anos construindo conhecimento*. Manaus: EDUA, 2004.
- *A Faculdade de Educação no Contexto da Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2006 .
- *Quinze Anos Passo a Passo: trajetória do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2002.
- *O Homem Amazônico em Álvaro Maia: um olhar etnográfico*. Manaus: Valer, 2001.
- *O Neokantismo no Brasil*. Manaus: EDUA, 1997.
- *Filosofia, Educação, Sociedade e Direito na Obra de Arthur Orlando da Silva*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1980.

Alguns artigos publicados:

- Kantismo e Neokantismo na Meditação Brasileira. Porto/Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2009.
- Da Tragédia Grega à Mitopoética Amazônica: a educação e a valorização de saberes esquecidos. Co-autoria. *Revista Amazônica*, Manaus, EDUA, 2003.
- Da Burocracia a Interdisciplinaridade Sistêmica: a trajetória da educação na Faculdade de Estudos Sociais da Universidade Federal do Amazonas. Co-autoria. *Revista Amazônica*, Manaus, EDUA, 2003.
- A Cultura Cabocla e o Processo Educativo na Amazônia. *Anais da AFIRSE*, Brasília, 2003.
- Uma Perspectiva do problema epistemológico da complexidade em Edgar Morin. Manaus: *Revista Amazônica*, EDUA, 2002.
- As Identidades Amazônicas e a Educação: tempo de uma pedagogia do (re)encontro do homem com a razão sensível. *Anais do EPENN*, São Luiz, 2001.
- A Questão Cabocla. *Revista Paradigma*, Londrina, UEL, 2000.
- Do Neokantismo ao Culturalismo. *Anais do Instituto Brasileiro de Filosofia*, São Paulo, 2000.
- Contrapontos Paradigmáticos na Educação. *Anais do EPENN*, Salvador, 1999.
- Paradigma Intersubjetivista na Educação. *Revista Arnazônica*, Manaus, EDUA, 1999.
- Tendências Atuais da Filosofia da Educação: contraponto entre Habermas e Rorty. *Revista Amazônica*, Manaus, EDUA, 1998.
- Conceito de Cultura: uma perspectiva em Antônio Paim. *Anais do CEFIL*, Londrina, 1996.



• A Influência da Fomenologia na Dialética das Consciências de Vicente Ferreira da Silva. *Revista Convivium*, São Paulo, 1990.

• A Realização da Liberdade. *Revista Convivium*, São Paulo, 1984.

• Republicanismo Democrático. *Revista Convivium*, São Paulo, 1983.

• A Trajetória da Filosofia da Ciência na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. *Revista Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, 1983.



AVISO

A disponibilização (gratuita) deste acervo, tem por objetivo preservar a memória e difundir a cultura do Estado do Amazonas. O uso destes documentos é apenas para uso privado (pessoal), sendo vetada a sua venda, reprodução ou cópia não autorizada. (Lei de Direitos Autorais - [Lei nº 9.610/98](#)). Lembramos, que este material pertence aos acervos das bibliotecas que compõem a rede de bibliotecas públicas do Estado do Amazonas.

EMAIL: ACERVODIGITALSEC@GMAIL.COM

Secretaria de
Estado de Cultura



CENTRO CULTURAL DOS
POVOS DA AMAZÔNIA