

## Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista

**José Alex Soares Santos\***

A Psicologia adquire *status* de ciência no alvorecer da modernidade e busca, a partir desse momento histórico, compreender as manifestações da alma ou *psique*, inerentes à vida mental e emocional do ser humano.

Semelhante a toda área do conhecimento, esta ciência representa um vasto campo de saberes a ser explorado, abrangendo, especificamente, o desenvolvimento humano nos seus aspectos motor, afetivo e cognitivo, além daqueles provenientes da relação do ser humano com o mundo que o rodeia, isto é, a capacidade de adaptar-se, modificar e entender seu meio. Características que o diferenciam dos demais seres da natureza.

Representando esse vasto campo de saberes, a Psicologia tem como um de seus objetos de estudo a aprendizagem humana, ou seja, os diversos fatores que levam os “seres racionais” a apresentarem um comportamento que antes não apresentavam. Tomando por fundamento esse significado tornou-se consenso, do ponto de vista psicológico, que a aprendizagem é uma característica inerente a todos os seres que raciocinam. Entretanto, muitas são as questões que ocasionam controvérsias entre os teóricos que a discutem. Entre estas questões se destacam as discussões sobre sua natureza, seus limites e o papel do aprendiz na constituição de seu tirocínio.

As divergências em torno de tais aspectos evidenciaram no seio da ciência psicológica o surgimento de diversas teorias como formas explicativas da aprendizagem, as quais podem ser agrupadas em três abordagens: a comportamentalista, a cognitivista e a humanista.

Por influxo das contraposições entre as referidas abordagens, o presente estudo tem por objetivo fazer uma exposição sintética e metódica sobre a

---

\* Pedagogo e Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e professor do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

estrutura teórica de cada uma delas, destacando o foco de análise, os precursores, os conceitos básicos e sua aplicabilidade na educação. Explicitará que todas possuem aspectos importantes a serem considerados como forma de fundamentação e orientação da prática pedagógica e da ação docente nas instituições educacionais.

## **1 Abordagem Comportamentalista**

A abordagem comportamentalista analisa o processo de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável. Essa abordagem teve como grande precursor o norte-americano John B. Watson, sendo difundida e mais conhecida pelo termo *Behaviorismo*.

A grande efervescência dessa teoria se deu pelo fato de ter caracterizado o comportamento como um objeto de análise que apresentava a consistência que a Psicologia científica exigia na época – caráter observável e mensurável – em função da predominância cientificista do Positivismo. Esta última sendo uma corrente de pensamento que triunfou soberana no século XIX, e que tinha como princípio fundamental à utilização do método experimental, tanto para as Ciências da Natureza quanto para as Ciências Sociais.

Desse modo, o *Behaviorismo* desenvolveu-se num contexto em que a Psicologia buscava sua identidade como ciência, enfatizando o comportamento em sua relação com o meio. Com isso, se estabeleceu como unidades básicas para uma análise descritiva nesta ciência os conceitos de “Estímulo” e “Resposta”. A partir da definição dessa base conceitual o ser humano passou a ser estudado como produto das associações estabelecidas durante sua vida entre os estímulos do meio e as respostas que são manifestadas pelo comportamento.

Apesar de Watson ter sido o grande precursor do *Behaviorismo*, B. F. Skinner foi um dos psicólogos *behavioristas* que teve seus estudos amplamente divulgados, inclusive no Brasil, havendo um grau de aplicabilidade muito forte na educação.

## 1.1 B. F. Skinner

Skinner nasceu em Susquehanna, Estados Unidos e, em suas pesquisas, ele tinha como ponto fundamental o estudo das relações funcionais entre o estímulo e a resposta na modificação, permanência ou extinção de um comportamento. A base de sua teoria está no conceito de “condicionamento operante”. No entanto, para que este fosse compreendido, Skinner fez uma distinção entre dois tipos de comportamento: o “reflexo” e o “operante”. O comportamento reflexo é o tipo de resposta não voluntária do organismo a um estímulo do ambiente como, por exemplo, o arrepio da pele ao ser atingida por um ar frio. Nesse caso, ar frio seria um “estímulo incondicionado” que ocasiona o “comportamento reflexo”. Por outro lado, temos determinados estímulos do ambiente que atuam como reforçadores de um tipo de comportamento operante e estes são responsáveis pelas nossas ações; sendo assim, agimos e operamos sobre o mundo em função das respostas (conseqüências) que nossas ações criam.

A preocupação dos estudos skinnerianos centra-se nesse tipo de condicionamento. Conforme Keller (apud MOREIRA, 1999, p. 33)

O comportamento operante “inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm um efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente”.

A partir desse viés, Skinner desenvolveu o conceito de reforço, relacionando ao comportamento. Podemos distinguir dois tipos de reforço – o “positivo” e o “negativo” – que têm em comum a manutenção de um determinado comportamento. A diferença está no fato do reforço positivo fortalecer um comportamento que ocasiona um estímulo agradável e, no caso do reforço negativo, um comportamento é instalado com o intuito de evitar um estímulo desagradável.

Contrapondo-se ao reforço positivo e negativo, Skinner também trabalhou com um condicionamento operante que pudesse extinguir um tipo de

comportamento. Essa experiência foi desenvolvida a partir da “ausência” de um reforço, por ser este o mantenedor de uma determinada resposta.

Todavia será nos conceitos de “generalização” e “discriminação” que a Teoria do Reforço de Skinner será compreendida como uma Teoria da Aprendizagem. A generalização é a capacidade de darmos respostas semelhantes a situações semelhantes. Já a discriminação consiste na capacidade de percebemos diferenças entre estímulos, dando respostas diferentes a cada um deles.

No caso da aprendizagem escolar, ambos os conceitos são fundamentais, pois em algumas situações o educando precisa generalizar, ou seja, transferir uma aprendizagem a diversas situações; ou discriminar, dar uma resposta específica a um determinado estímulo.

A Teoria *Behaviorista* de Skinner teve uma grande aplicabilidade na educação, sendo consubstanciada pela “tendência tecnicista” traduzida pelos métodos de ensino programado, o controle e organização das situações de aprendizagem e da tecnologia de ensino. No Brasil, principalmente na década de 1970, a tendência tecnicista influenciou as abordagens do processo de ensino/aprendizagem, a partir da inserção do conceito de uma aprendizagem por condicionamento, sendo ratificada pelos novos modelos de currículo, pelas políticas educacionais que valorizavam a formação técnica do educador e a inserção de recursos didáticos que estimulassem a aprendizagem nas escolas.

## **2 Abordagem Cognitivista**

Contraopondo-se ao *behaviorismo* que centra a sua atenção no comportamento humano, o cognitivismo propõe analisar a mente, o ato de conhecer; como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta”. Seguindo esse modo de compreensão Moreira (1982, p. 3) ratifica que “a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição.”

A cognição é o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem. Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados.

A abordagem cognitivista, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o *behaviorismo*, teve grande efervescência nos anos de 1990, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vigotsky. Estes teóricos não desenvolveram propriamente uma teoria da aprendizagem, mas seus estudos serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que se apropriando desse referencial elaboraram e desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo. Com sua transposição para o contexto das práticas escolares, esta teoria, já foi equivocadamente, concebida por alguns (mas) professores e professoras como método de ensino.

Atualmente, outro mito que gira em seu entorno está associado ao pensamento que a converte numa espécie de “Deusa Atenas” do ensino/aprendizagem ou o “papado da teoria pedagógica”, isto é, a denominação de que o Construtivismo é a teoria mais adequada ou mais eficiente para o bom desenvolvimento do ensino/aprendizagem dentro das escolas, como bem analisa Silva (1996, p. 213):

Uma onda pedagógica percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais. Ela começa a se tornar hegemônica nas faculdades de educação, nos encontros científicos e até mesmo no discurso oficial sobre a educação. Com base nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões tendo como fundamentação Vigotsky e Luria e, no que tange à área específica da leitura e da escrita, a forte influência de Emilia Ferreiro, o construtivismo tornou-se, de repetente, dominante.

Esse mito que paira sobre o discurso oficial pode ser confirmado por intermédio da seguinte afirmação extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries:

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito que conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. (BRASIL, 1998, p.71).

O leitor poderá se perguntar por que essa afirmação reforça o mito em torno do construtivismo. A resposta está na “nota de rodapé” do documento, que define tal abordagem como marco explicativo para a constituição do novo significado entre a unidade de aprendizagem e ensino.

[...] Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra [...]; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky (sic), Luria e Leontiev e colaboradores [...]; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores [...]; a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, (grifos do autor) de Ausubel [...]. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao *reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento* (grifo nosso). Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (Idem).

Procurando fugir desses equívocos teóricos e na tentativa de (des)construir a versão “religiosa” do construtivismo apresentar-se-á na seqüência dois de seus principais precursores, seus conceitos fundamentais e a influência de tais conceitos na política educacional brasileira nos anos de 1990, principalmente, em relação à reforma curricular promovida na década.

## 2.1 Jean Piaget e Vigotsky

Jean Piaget notabilizou-se por seus estudos e centenas de publicações sobre a gênese do pensamento na criança. Durante mais de 50 anos de pesquisa várias foram as abordagens para explicar como se inicia e como se estrutura o pensamento humano. As análises de Piaget abrangem as áreas de linguagem, moralidade e lógico-matemática, sendo esta última a mais divulgada e debatida, pelo próprio Piaget e por seus discípulos. Nesses estudos o referido autor dedica-

se à compreensão do pensamento da criança em determinadas fases da vida e ao estudo das diferenças entre crianças de idades diversas.

Apropriando-se do interacionismo kantiano – o conhecimento obtido a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível – Piaget orientado por seus estudos observou que durante a aquisição do conhecimento, a criança, ao interagir com o seu meio utiliza-se de dois processos simultâneos: a “organização interna” e a “adaptação ao meio” que ocorre via “assimilação” e “acomodação”. Esses processos constituem o “modo de funcionamento intelectual” considerados por Piaget como invariantes funcionais, pois permanecem por toda vida.

As constantes funcionais são inerentes ao aspecto hereditário e tornam possível o aparecimento das estruturas cognitivas do indivíduo a partir das interações organismo/ambiente resultante das ações humanas.

A adaptação é oriunda de tal interação, exprimindo-se por dois mecanismos – assimilação e acomodação. O primeiro consiste na modificação dos elementos do meio de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. O segundo implica na acomodação pelo indivíduo das características específicas do objeto que está tentando assimilar. A ação adaptativa sempre pressupõe uma assimilação subjacente que é a segunda invariante funcional.

Para Piaget (1990) a organização é inseparável da adaptação, pois só ocorre a adaptação quando o indivíduo organiza a sua ação em um sistema de totalidade. Essa totalidade de ações forma esquemas, estruturas cognitivas que se referem a uma classe de seqüência de ações semelhantes.

Conforme essa abordagem quando uma criança entra em contato com um novo objeto, ela utiliza esquemas que fazem parte da sua organização cognitiva (olha, toca) que são assimilações do objeto desconhecido e tal ação é, ao mesmo tempo, acomodações dos esquemas. Durante a interação assimilação/acomodação ocorre uma reorganização e complexificação dos esquemas iniciais.

Ao lado dessas constantes funcionais é preciso distinguir, na teoria de Piaget, as estruturas variáveis que são resultantes da organização e adaptação na

busca pela equilibração das ações. Foi a partir da compreensão das estruturas que marcam as diferenças ou oposições de um nível de conduta para outro, que Piaget dividiu os seus estágios de desenvolvimento da vida humana. Estes evoluem como um espiral de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não definiu idades rígidas para os estágios, mas considera que se apresentam em uma seqüência constante, a saber: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. (Ibidem).

Distinguindo-se um pouco da perspectiva piagetiana e seguindo uma linha sócio-interacionista, Vigotsky irá atribuir uma enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, tentando explicitar em seus estudos como este é socialmente constituído – razão principal de seu interesse pelo estudo da infância. Para o supracitado autor, o desenvolvimento está intimamente relacionado de forma dinâmica por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do ser cultural.

Um ponto fundamental na obra de Vigotsky que se contrapõe à ênfase dada por Piaget é o fato de serem os fatores biológicos preponderantes sobre os sociais somente no início da vida da criança, pois aos poucos as interações com seu grupo social e com objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Com isso, o desenvolvimento do ser cultural se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, utilizando-se de símbolos e signos lingüísticos como mediadores da construção do conhecimento.

Na teoria vigotskyana identifica-se dois níveis de desenvolvimento aquele que se refere às conquistas já efetivadas – “nível de desenvolvimento real” – e o relacionado às capacidades em vias de constituição – “nível de desenvolvimento potencial”. No primeiro temos as conquistas que já estão consolidadas na criança, as funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina. O segundo compreende aquilo que a criança é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por



intermédio do diálogo, da colaboração, da imitação e da experiência. Este nível é para Vigotsky bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental.

A distância que existe entre aquilo que o ser cultural é capaz de fazer de forma autônoma e as realizações em colaboração com os outros elementos de seu grupo social, caracterizam o que Vigotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em vias de maturação, funções que amadurecerão por estarem numa fase embrionária, porém, potencialmente predispostas a se transformarem a partir da interação do agente social com seu meio cultural. (REGO, 1995).

Conforme o pressuposto central da teoria do desenvolvimento proposto por Vigotsky, o aprendiz é o responsável por criar a ZDP na medida em que, quando interage com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam possíveis de ocorrer. Com isso o que é ZDP num momento presente será o nível de desenvolvimento real num momento futuro. As ações e atividades cognitivas que uma criança pode fazer com assistência hoje (colaboração de um mediador ou orientador), ela será capaz de realizar sozinha amanhã.

Percebe-se a partir da análise dos precursores da Teoria Cognitivista e dos conceitos básicos por estes elaborados, a influência que tiveram na Teoria da Aprendizagem que apresenta como pressuposto um sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

No Brasil, a abordagem psicológica dos cognitivistas foi enfatizada pelos educadores que fizeram parte do movimento escolanovista nas décadas de 1920 e 1930, resgatada na década de 1980 pelas atuais teorias da educação. Desse modo a reforma curricular realizada na década de 1990, principalmente, a originária dos PCN traz uma concepção do ensino/aprendizagem que, pelo menos, do ponto de vista conceitual valoriza o aspecto do desenvolvimento cognitivo como variável resultante da construção realizada por alunos e alunas em interação com seu meio sob a mediação do professor ou da professora.

Conceber o processo de aprendizagem como prioridade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares. (BRASIL, 1998, p. 72).

Em relação ao discurso oficial presente nos documentos curriculares fundamentados na abordagem cognitivista fica visível um deslocamento da perspectiva curricular centrada em objetivos, para uma perspectiva em que as categorias centrais são as habilidades e competências. No âmbito desse “novo” desenho do currículo se faz mister algumas perquirições:

- quais habilidades e competências o currículo atual pretende desenvolver?
- estas habilidades e competências estão a serviço de quem?
- para que e para quem elas estão sendo desenvolvidas?

Tais perquirições são apenas provocações para uma próxima discussão, já que o objetivo do presente ensaio é a Teoria da Aprendizagem, portanto a atenção voltar-se-á para sua abordagem humanista.

- Abordagem Humanista

A abordagem humanista prioriza como base fulcral da aprendizagem a auto-realização do aprendiz, havendo uma valorização tanto do aspecto cognitivo, quanto do motor e do afetivo. Para tal abordagem o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem deve se dar de forma integral.

Tomando como princípio o ser que aprende tal abordagem diferencia-se das duas anteriores, já que, o *Behaviorismo* enfatiza os estímulos como sendo fundamentais à aprendizagem, e a cognitivista valoriza a cognição – responsável pela formação das idéias que são exteriorizadas pelo educando.

Um dos principais teóricos da abordagem humanista relacionada às Teorias da Aprendizagem foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers, relegado ao esquecimento pelos estudos mais recentes relacionados ao campo educacional. Ao contrário de Piaget, Vigotsky e Wallon que aparecem na maioria dos estudos

que tratam do ensino/aprendizagem, Rogers já não é mais citado. Diante desse fato emergem outras indagações provocativas:

- Na atual conjuntura de “globalização” e/ou de intolerância entre os povos, em que se insere a educação não existe mais espaço para as idéias legadas por Carl Rogers?
- O humanismo rogeriano está morto e sepultado num túmulo demoníaco, no qual quem ousar tocar será amaldiçoado?

A intenção não é dar respostas prontas e acabadas para essas indagações, mas apresentar as idéias de Rogers como precursor da abordagem humanista e qual a aplicabilidade dessas idéias à educação. As questões levantadas ficam como sugestão para novas pesquisas e espera-se que os leitores deste ensaio sintam-se verdadeiramente instigados a realizá-las.

### **3.1 Carl Rogers**

Carl Rogers nasceu em 1902, em Chicago e dedicou grande parte de sua vida profissional na aplicação de uma Psicologia clínica centrada na pessoa. Esta experiência foi transposta por Rogers para situações de ensino/aprendizagem.

Como psicólogo, Rogers parte do princípio de que o terapeuta deve ter o papel de levar o seu “cliente” à compreensão de seus males para conseguir modificar e superar seu estado atual. Partindo de tal concepção propõe um “não-diretívismo” como forma de ação do terapeuta, o qual terá como função proporcionar um ambiente para que o sujeito explicita todos os males que traz consigo.

Com isso, Rogers irá propor uma transposição didática de sua Psicologia para o ensino, a partir da formulação de “princípios de aprendizagem”. Conforme tais princípios o aluno ou aluna deve, em primeiro lugar, ser compreendido pelo professor ou professora como sujeito que apresenta um potencial para a aprendizagem e esta, para que tenha significado, deve envolver a pessoa do aluno ou aluna.

De acordo com a concepção rogeriana a motivação dos sujeitos da aprendizagem está condicionada à coerência dos conteúdos com suas expectativas. Dessa forma o ambiente educacional não deve ser ameaçador ao

aprendiz, pois a aceitação do novo pelo aluno e aluna dar-se-á de maneira espontânea e não por meio de imposições do professor e professora, havendo um trabalho com a auto-estima do aluno e aluna.

Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de se colocar o sujeito da aprendizagem em contato com situações experimentais para que na prática este consiga promover sua aprendizagem, participando ativamente de sua formação cultural.

A influência de Rogers na educação brasileira é constatada de forma mais evidente nas idéias consubstanciadoras do movimento da Escola Nova concedendo que o principal objetivo desta tendência pedagógica é o confronto com as idéias da Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, o escolanovismo irá propor uma mudança na concepção de mundo, de ser humano, de sociedade transcrita para o modelo de aprendizagem desenhado por esta tendência.

Para os defensores do escolanovismo o aluno deve ser o centro do processo de ensino/aprendizagem e percebido como um ser idiossincrático, portador de experiências e expectativas subjetivas com relação a aprendizagem. Destarte, o ensino deve ser pautado na individualidade de cada educando a partir de suas necessidades específicas. Além disso, o professor e professora devem criar um ambiente experimental em sala de aula que favoreça uma aprendizagem prazerosa, deixando seu aluno e aluna livres para descobrir novos conhecimentos. A ação docente deve se situar no âmbito da mediação facilitadora e do não-diretívismo pedagógico.

As idéias humanistas calcadas no pensamento de Carl Rogers ao serem aplicadas na escola sofreram uma profunda distorção, sendo confundidas com “afrouxamento da disciplina” e certa “libertinagem pedagógica”. Essa deturpação tornou a abordagem humanista das Teorias da Aprendizagem alvo de duras críticas. A má interpretação dessa abordagem fez com que fossem expatriadas das discussões mais recentes, que apontam de forma constante, o construtivismo piagetiano ou sócio-interacionismo vigotskiano como as Teorias da Aprendizagem mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades potenciais dos educandos mediante as exigências da “sociedade globalizada”.

## Conclusão

Pode-se considerar que as abordagens das Teorias da Aprendizagem são de fundamental importância para a formação docente, já que, seus pressupostos exercem influência direta ou indireta nas discussões e ações pedagógicas que envolvem o ensino/aprendizagem nas escolas.

O conhecimento das diversas abordagens que buscam servir de orientação para a prática pedagógica não pode mais ser relegado por aqueles e aquelas que estão envolvidos (as), como também, para os (as) que pretendem envolver-se com a dura e árdua tarefa da docência.

A análise descritiva de tais abordagens indica que cada corrente representa um papel relevante na educação e, atualmente, existe um ranço das idéias desenvolvidas por cada uma delas no âmbito do sistema educacional, mesmo que, de umas seja mais acentuado do que outras.

Desse modo busca-se a superação desse partidarismo teórico em torno de tais abordagens e, a defesa da tese que considera a estruturação da prática pedagógica e a ação docente por intermédio do diálogo com ambas as abordagens e extraindo de cada uma delas sua substância útil para que a prática educativa consiga apreender os aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos na promoção de uma educação que contribua para a constituição de seres humanos ativos e coletivos, responsáveis e autônomos capazes de elaborar e modificar seus conhecimentos e transformar a realidade, na qual, estão inseridos.

Todavia, convém ressaltar, que no ensino brasileiro as teorias educacionais quando transpostas para a prática pedagógica geralmente encontram nas falhas do nosso sistema educacional barreiras que dificultam a realização dos princípios teóricos por elas idealizados.

Evidentemente, ainda há muito por ser feito em relação ao estabelecimento de um diálogo entre as diferentes abordagens educacionais para que se tenha amplo marco explicativo, do ponto de vista teórico, para orientar as decisões referentes à política educacional de uma forma geral, como também as ações educativas de forma particular no âmbito das instituições de ensino.

Está claro, entretanto, por tudo que hoje se sabe sobre as relações entre a educação institucionalizada e as estruturas políticas, sociais, econômicas, que um projeto que tenha por centro uma teoria única, seja ela da aprendizagem ou pedagógica ou qualquer outra, por mais “progressista” que pareça, não terá êxito.

Nesse sentido precisa-se, urgentemente, que todos (as) educadores (as), sejam conservadores, progressistas, feministas, machistas, revolucionários, extremistas entre outros saírem de seu campo ideológico particularizado para um debate aberto e coletivizado que possibilite um diálogo e uma aprendizagem socializadora do *quantum* de suas experiências na busca por uma educação mais responsável e mais instigante no tocante ao aprendizado da omnilateralidade do ser humano em sua totalidade.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

## **Autoridade e a construção da liberdade: refletindo universais e fragmentos na epistemologia escolar**

**Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi\***  
**Prof. Ms. Gerson N. L. Schulz\***

### **I Da filosofia à educação: primeiras declarações**

Este ensaio tem a tarefa de pensar fragmentos do exercício do poder na escola, fundamental para entender de que forma o conceito de autoridade, em sua tensa relação com a liberdade, é produzido. Da mesma forma, a tarefa é refletir acerca do contexto no qual tais conceitos são tematizados por Paulo Freire. O que é principal entender é a necessária busca histórica de elementos que sustentam a existência de práticas autoritárias e licenciosas, busca que não quer significar a constituição de critérios para *julgar* conceitos freirianos, mas identificar a questão-problema na história humana: justificações, desvirtuamentos e abandonos, sob permanente observação crítica.

Em especial, a preocupação será com a reflexão em torno da retomada da autoridade do professor com o propósito de remover autoritarismos e licenciosidades, discutindo, assim, a necessária superação de absolutismos e relativismos. A questão que se coloca é se é possível ponderar a favor da coexistência da liberdade e da autoridade. Ou ainda, se as pessoas podem ser criativas, responsáveis, autônomas, livres, inserindo-se em processos de construção coletiva de referenciais ante a presença da *autoridade*, garantindo espaços à produção de subjetividades dispostas à intersubjetividade.

O relativismo é conflito constante nas discussões filosóficas atuais. O mesmo não é possível afirmar do absolutismo. A hegemônica leitura filosófica do mundo tem se ocupado mais com o combate ao relativismo, apesar de, em todos os tempos, pensadores tenham questionado o pensamento que busca impor-se a *qualquer preço* na disputa por fundamentação dos atos humanos. Tal combate,

---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) da UFPel – Pelotas/RS gghiggi@terra.com.br

\* Professor do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. gnlschulz@pop.com.br



em sua relação com a defesa da autoridade, é possível encontrar em Horkheimer, ao pensar a luta necessária à superação de análises restritas ao mundo imediato. O autor afirma que "a grande força psíquica, que é necessária para se afastar da maneira de pensar vigente, não coincide com a falta anárquica de autoridade" [...]. Lembra que a

[...] atitude do anarquista, [...] contra a autoridade, é [...] um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade que seria possível realizar agora e em qualquer lugar [...]. A possibilidade de produção da contradição ao conceito burguês de autoridade encontra-se no seu desprender-se do interesse egoísta e da exploração. (1990, p. 212).

O combate ao relativismo pode ser encontrado tanto no século IV a.C, com a instalação da discussão filosófica, quanto na denominada pós-modernidade,<sup>34</sup> pelo menos àqueles que não aceitam a afirmação da impossibilidade da verdade ou dos que afirmam a existência de tantas verdades quantos forem os indivíduos. Nesse sentido, à filosofia é atribuída a tarefa de perguntar pela unidade do conhecimento para a compreensão da vida. A luta é sempre a favor ou contra o domínio do empírico, do *natural*, do *psicológico*, do *histórico*, enfim, do *fragmento*, como principais à constituição da verdade. A busca por fundamento implica avaliar se o caminho é o particular e o histórico ou se o que se impõe é algo permanente, não sujeito às circunstâncias históricas, instáveis e precárias, impraticáveis como critério à constituição da verdade, necessária aos humanos para garantir

---

<sup>34</sup>Para Chauí (1999a), *pós-modernidade* é termo que "pretende marcar a ruptura com as idéias clássica e ilustrada, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários. O espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de 'paradigmas', sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade." Próximas do diletantismo, algumas *leituras contemporâneas* não passam de *jogo* e comportamento de indefinição, com perda de referências relativas ao passado, impossibilitando pensar o futuro. É o que tem ocorrido com as próprias teorias críticas (que podem aceitar tanto a ossificação de si quanto da realidade que pretendem verdadeira) quando aceitam o *jogo* da desconstrução, da desagregação de qualquer forma de racionalidade e *ponto final* na caminhada reflexiva. Assim, parece *não haver razões* para instauração de tais perspectivas como instâncias tão-só de desconstrução, a menos que se objetive "ignorar a dura realidade, presente em todo o mundo, da partilha de uma sujeição comum dos trabalhadores à exploração capitalista" (McLAREN, 1998, p.73).

segurança em suas relações. O relativismo é *uma tentação permanente ao pensamento*, justamente porque abre a possibilidade da realização da liberdade. Uma das clássicas afirmações do relativismo, como visão de mundo<sup>35</sup>, confirma que as verdades expostas por teorias dizem respeito às posições e crenças dos sujeitos que as elaboram e anunciam, carregando consigo perspectivas de análise de quem teoriza, pondo em questão a própria afirmação dos defensores do relativismo. Ou seja, dado que tudo depende de cada sujeito, essa própria afirmação depende do sujeito que a recebe para ser aceita e tomada como verdade. A própria negação da verdade pode levar, pela mesma razão, à negação da negação da verdade absoluta, do que resulta que é imperioso estudar as filosofias com base na ordem instauradora dos discursos que sustentam, a lógica interna de cada formação discursiva, que, atrelada às circunstâncias próprias de cada época, é o que lhes dá sentido. Esta perspectiva é solipsista, pois reduz a realidade ao sujeito pensante. Mas será, como em Protágoras, que o "homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são que elas são, das coisas que não são que elas não são"<sup>36</sup> e que "[...] tudo é verdadeiro"? (LAËRTIOS, 1988, p. 264)

Será que Protágoras leva-nos ao *não sentido*, enquanto mediação para encontros entre humanos, tanto no âmbito epistemológico quanto antropológico ou ético?

É um debate (PRADO JR, 1994, p. 6) que envolve lei positiva e lei moral, o que torna imprescindível recuperar a tarefa da razão, companheira imprescindível das ações humanas. Apel (1994), contrário às posições relativistas, fala do necessário desenvolvimento de uma ética universal que apele à responsabilidade, pela ótica da constituição da comunidade *de comunicação*. A razão reivindicada não pode mais ser exclusivamente teórico-abstrata, contemplativa ou descritiva e não falar da moralidade humana. Objetividade e neutralidade, absolutas, são inconcebíveis no âmbito da razão.

---

<sup>35</sup>Para Rorty, é necessário abrir mão da noção de verdade como análoga à realidade para garantir a liberdade (1997, p.74).

<sup>36</sup>Das várias leituras do fragmento, destaco: "Trata-se de um sujeito individual (este homem) ou coletivo (a humanidade)? Trata-se de um racionalismo ou de um sensismo? Trata-se de um relativismo ou de um correlativismo? Trata-se de um utilitarismo ou de uma forma peculiar de heraclitismo [...]?" (LOGOS, v. 4, p.463).

O retorno à reflexão sobre valores parece urgente, destacando que diferentes formas de compreender o mundo e organizar a vida, partindo de comunidades particulares, devem ser respeitadas, quando a razão pode instalar o diálogo sobre a constituição da autonomia. Ou seja, a dialetização entre as maniqueístas opções hoje em jogo – homogeneização globalizante e o purismo étnico – pode ajudar a olhar além do círculo estreito dos horizontes particulares, sem negar as condições de *sínteses* de cada comunidade. É condição que nasce de desafios e problematizações que devem ser postas pela perspectiva de diálogos universais. Não há, porém, como fundamentar de maneira racional tais propostas sem (APEL, 1994 e HABERMAS, 1987) instâncias julgadoras capazes de instituir falas, por exemplo, sobre preservação do planeta. É o que Prado Jr. (op.cit), lendo Apel, chama de *tribunal dialógico da Razão Prática*, com o cuidado para não transformar a razão em *pragmática ou técnica*, isso ante a sofrida credibilidade de organismos internacionais para instituir condições de fala mais democráticas.

Valendo-se das diferenças e das próprias discórdias internas às próprias comunidades, a dimensão da comunicação intersubjetiva deve ser posta em evidência, possibilitando a compreensão da necessidade de retomar tese a favor da constituição da racionalidade<sup>37</sup> crítico-reflexiva, não apenas capaz de dar conta da explicação e da compreensão dos fenômenos da vida, mas de sustentar a própria crítica à crítica da qual outrora era detentora. Falamos de nova racionalidade que assuma o direito de utilizar as armas racionais que fundamentam o instituído, instalando reflexões acerca do próprio pensamento. É, como o afirmam filósofos, incluindo Marx, a condição de poder tomar a *coisa pela raiz*, pelo sentido originalmente atribuído e a sua correspondência ou não na constituição das relações sociais. Nova racionalidade que, mediada pela intersubjetividade, é capaz de incluir sentimentos, sonhos e afetos, atuando para impedir que a lógica clássica reduza o mundo, as relações humanas e os sentimentos a *isso* ou *àquilo*, alternativas reducionistas oriundas do *tempo*

---

<sup>37</sup>Um "lógos comum" (JAEGER, 1994) que suporte, como decisivo e condição de liberdade, parâmetros éticos como referências, o que não exclui, necessariamente, a racionalidade ocidental clássica, excetuando suas *desatentas* leituras.

*maniqueísta* em que era fundamental demarcar campos morais instituintes de comportamentos que suportassem a organização social pelos *bons*, correspondendo a reconhecer que o comando da sociedade deveria dar-se pelos proprietários de bens, conhecimento e erudição, aliás, com diferenças insignificantes em relação ao modo como hoje se constituem posições de mando e obediência; que, retomada a partir do vigor da razão clássica, possa ser autônoma, capaz de produzir condições à produção e exposição pública de argumentos, inclusive em torno das próprias *impurezas* da razão, gerando uma *nova tradição crítica* (TORRES, 2000). Seguindo a trilha argumentativa de Finkelkraut (1989, p. 35), diferentemente da opção de Diderot (*tornar a filosofia popular a fim de aproximar o povo do ponto onde estão os filósofos*, quando o homem, ante a liberdade como direito universal, seria livre, se esclarecido), a tarefa da nova racionalidade é "aproximar os filósofos do ponto onde ficou a sabedoria popular: pôr o pensamento na escola da opinião; imergir o cogito nas profundezas da coletividade; reatar o liame rompido com as gerações anteriores; [...] abandonar toda a resistência crítica [...]".

Com essa nova racionalidade, onde o exercício da razão é tarefa coletiva, é ponderável afirmar que é complexo demais (impossível, é provável) pensar o mundo a partir de óticas de *ordem boa e desejável* ou demarcar o *falso e o verdadeiro*. Aos humanos/filósofos resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da liberdade, delatar o absurdo do que, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e inevitável caminho de acesso desigual aos bens. Nova racionalidade que articule uma outra civilização com a coragem da desconstrução euro-norte-americano centrista e que trabalhe com o instinto humano, com a própria razão, com a intuição e com a dimensão espiritual. Embora tensionados por provocantes desconstruções, não é ponderável omitir da tarefa da construção de elementos referenciadores e universais provisórios para pensar o mundo e fundamentar o que fazem os humanos. As perspectivas autodenominadas pós-críticas, ao contestar (legitimamente) teorias críticas superficializadas, não têm autoridade para fazê-lo fora do campo da racionalidade (desafiando, quiçá, a lógica e a dialética) omitindo-se em relação à constituição de novas referências,

capazes de unir humanos para pensar o que pensam e vivem, comportamento teórico a partir do que é possível afirmar que alguns utilizam o instrumental crítico da razão para tentar decifrar o mundo e compartilhá-lo; enquanto outros o utilizam ora para descaracterizar o comportamento dos primeiros, ora para desqualificar/banalizar suas conclusões. Acreditamos que, para abordar a incompletude da modernidade, afirmam-se soluções *pós*, refutando a razão, embora por meio de complexos exercícios racionais.

Conceitos como *absolutismo* e *dogmatismo*, no período da Revolução Francesa, têm a tarefa de designar atributos autoritários e despóticos próprios do *antigo regime*, período em que o poder do rei era teoricamente ilimitado e até mesmo divino, embora pensadores, em todos os tempos, afirmem, contrariamente à idéia que *o rei tudo pode!*, que o mesmo estava regido por leis, naturais ou divinas, que limitavam suas ações terrenas. De todo o modo, os reis intitulavam-se intérpretes e senhores da vida e da morte. Com acentuadas evidências totalitárias, o absolutismo, aplicado aos sistemas políticos, pode ser entendido como possibilidade de reinado absoluto. Filosoficamente, o absolutismo buscou estabilizar-se como perspectiva de afirmação do caráter totalizante da verdade, negando, por oposição, o relativismo. A tese defendida é a de que toda posição assentada em princípios fundamentados é legítima. Mas a filosofia moderna não aceita que a autoridade, política ou eclesial, imponha-se, negando as exigências da razão, gerando a crítica às adesões a doutrinas sem fundamentação, exame prévio ou suficiente. Ao termo *relativismo*, por sua vez, vinculam-se doutrinas que negam a objetividade do conhecimento e o valor absoluto e universal da verdade. Se não existem características gerais apropriadas a cada coisa, esta, então, depende das características e qualidades que o sujeito que conhece ou julga lhe atribui.

A finitude do conhecimento humano fortifica o que se invocou como *relativismo* na modernidade. Os *desvios interpretativos* passam a afirmar o sujeito como fundamental à constituição da verdade. Tudo passa a depender das condições individuais de quem conhece. A exigência lógica é acentuadamente substituída pela psicológica. As diferentes visões de mundo são produto de

características próprias dos indivíduos, sendo verdadeiras na justa medida em que exprimem a compreensão de alguém que as pensa. Preocupações e interesses culturais que marcam uma época, da mesma forma, definem e são critério de construção de verdades, negando a possibilidade de compreensões humanas comuns. Pelo exposto, torna-se metodologicamente fundante percorrer o itinerário histórico que assumem os arranjos relativistas, os quais, advogando o direito de negar verdade às posições universais, negam, por contradição, a sua própria opção de negação de universais.

Considerando a afirmação acima, as perspectivas *relativas* são fundamentais à desconstrução de posturas autoritárias, dogmáticas e absolutas. Assim, embora se imponha de maneira racional a refutação do relativismo e do absolutismo, não é difícil reconhecer que tal opção é insuficiente. Há uma tensão permanente entre as visões de mundo, que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas. Como Prado Jr (op.cit) afirma, fazer isso é reconhecer os próprios limites da filosofia, ao confirmar, com base na leitura de Rorty, Apel e Habermas, que a racionalidade é e deve ser o lugar público de debate e comunicação, ressaltando que, entre os dois paradigmas, não se trata de buscar uma *terceira via*. Assim, o principal é pôr em situação de juízo de realidade e valor, perspectivas de compreensão e fundamentação.

Como afirmamos, Horkheimer aponta perspectivas de superação de desvios epistemológicos (políticos) na compreensão do mundo e na fundamentação das decisões humanas. O autor dialetiza duas posições comuns aos humanos quando tentam entender o mundo e constituir relações consistentes entre o que dizem e fazem. Por um lado,

[...] o conhecimento tem sempre uma validade limitada. O fundamento disso reside tanto no objeto quanto no sujeito cognoscitivo. Cada coisa e cada relação de coisas modifica-se no tempo e, assim, cada julgamento [...] tem de perder, com o tempo, a sua 'verdade'. Pelo lado do sujeito, 'a verdade é considerada necessariamente limitada'. O conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais e específicas do homem. (1990, p. 140).

Da constatação do movimento reflexivo na história humana, Horkheimer elabora uma convicção:

[...] não existe nenhum eterno mistério do mundo, nenhum segredo universal, cuja solução definitiva coubesse ao pensamento, idéia que ignora tanto a mudança permanente dos homens cognoscitivos e dos seus objetos quanto a invencível tensão de conceito e realidade objetiva e fetichiza e autonomiza o pensamento como uma força mágica [...], o que equivale ao estrito horizonte de indivíduos e grupos que, devido à sua incapacidade de mudar o mundo pelo trabalho racional, recorrem a receitas universais, prendem-se a elas compulsoriamente, memorizam-nas e repetem-nas com monotonia [...]. Clamando por *motivação*, quando outrora a decifração do enigma vinculava-se ao ato de *decorar*. Quando os homens separam a dialética da ligação com o conceito exagerado do pensamento isolado, completo em si mesmo e que, por si próprio, propõe sua destinação, a teoria que ela institui perde necessariamente o caráter metafísico de definitividade, a consagração de uma revelação, e se transforma num elemento em si transitório, entrelaçado no destino dos homens. (id, p. 152).

Embora reconhecendo que é ao *pensamento idealista* que a dialética deve sua existência, e é aí que é afetada pelo dogmatismo (id, p.148), Horkheimer afirma que "a dialética liberta da ilusão idealista, vence a contradição entre relativismo e dogmatismo [...]" (id, p.153).

A dimensão ontológica posta nos faz voltar a Freire e à historicidade dos conceitos *liberdade* e *autoridade*. A retomada da condição histórica na qual os homens estão inseridos, não determinados, mas condicionados, desde a qual constroem, nos limites das possibilidades que experienciam, a cada dia, mais liberdade ante a autoridade, é imperativa. Assim, a proposta é a retomada do conceito autoridade para o preenchimento de vazios (incluindo o ideológico das próprias esquerdas) que a modernidade possibilitou, celebrado por tendências *contemporâneas*, e lacunas que surgem ante o imperativo da desdogmatização de verdades absolutas. É necessário, na condição vivida, que *a mão humana* interfira na formação à solidariedade e não ao individualismo, à produção criativa da história.

Tanto Locke como Kant explicitaram a importância do processo educativo à formação dos homens que, *jogados* na história, têm a tarefa de construí-la. Afirmam: "acredito poder assegurar que de cem pessoas há noventa que são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam. É daí donde vem a grande diferença entre os homens." (LOCKE, 1986, p.31-2); "o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele" (KANT, 1996, p.15). Estão postas, para os

filósofos citados, indicações sobre a possibilidade de compreensão da história como história da luta a favor da emancipação, entendendo que a educação, assim, é competência humana e busca incansável à superação do *encarceramento ignorante* em que se encontram os homens. A questão que deve ser permanentemente publicizada é por que nem todos os humanos estão *incluídos* ou por que apenas uma parcela tem o direito de participar efetivamente de processos emancipatórios. Por isso, há intencionalidade educativa nas mais diversas produções filosóficas, porque a educação é fundamental tarefa ou competência humana, exigindo sólida e qualificada presença de homens e mulheres para propor, organizar, fundamentar, enfim, para *pôr em movimento* processos formativos. Disso concluímos a favor da indispensável presença da autoridade, particularmente legitimada pela superação do autoritarismo e da licenciosidade e pela ética e competência, num mundo marcado por graves desigualdades, econômicas e culturais. Porém, mesmo diante de aparentes certezas, questionamos, acompanhados por complexas dúvidas: como conciliar interesses diversos, expressos por pessoas diferentes e singulares que participam, num mesmo tempo histórico, de determinado projeto? Que mecanismos e teorias ajudam a compreender e construir alternativas aos problemas educacionais enfrentados, tendo como pressuposto básico a gestão democrática do trabalho educativo? Ou, como disse Russell,

[...] como podemos combinar el grado de iniciativa individual necesario para el progreso com el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir? (1992, p. 9), [...] para o que é necessário examinar la oposición entre la ética individual y las instituciones sociales e coletivas. (id, p. 108).

Ao retomar Kant e sua reflexão acerca do imperativo moral<sup>38</sup> que recai sobre cada indivíduo buscando a maioria intelectual pela liberdade, entendemos o autor como sendo uma das fontes que pode nos acompanhar na difícil tarefa de compreender a dimensão político-epistemológica dos processos

---

<sup>38</sup>Kant, fundamentador da subjetividade metafísica, quer que os indivíduos desejem, racionalmente, que o princípio da ação esteja comprometido com a universalização dos fundamentos da história. Aplicado à política, o mesmo princípio leva JOOS (1995, p.219) a defender em Kant a autoridade política não baseada no *institucional*, mas no *fundamental* e em sua capacidade de universalização.



educativos. Ainda: aventuramo-nos a aproximar Kant e Freire através da reflexão que inclui liberdade individual e responsabilidade coletiva.

Freire, no final do século XX, identifica um desafio: a conciliação entre liberdade individual e diretividade, necessárias à realização de projetos coletivos. Kant, já no século XVIII, expõe preocupação semelhante em torno da liberdade, da liberdade individual e do necessário *imperativo moral*, sempre que a tarefa é construir essa mesma liberdade. É processo de aproximação e distanciamento que provoca aconchegos acerca das intencionalidades histórico-educativas para delas extrair elementos para compreender o presente.

## **II Do fragmento à síntese: refletindo método para pensar a educação**

Embora estudos tenham por motivos epistemológicos *objetos singulares* ou *identidades*, é fundamental trabalhar para juntar fragmentos: auscultar *experiências* humanas, construir (conceitualmente) totalidades, universais históricos ou sínteses provisórias, abrindo a possibilidade de descobrir novos horizontes do fazer das pessoas e produzir sentido à vida e à luta por ultrapassar limites do tempo presente e evitar *relativismos culturais*. Isso pode dar-se pela retomada do conceito de classe social, não só dimensão de análise do lugar de onde os homens produzem o que produzem, mas condição de possibilidade de sua compreensão como seres que sofrem, se alegram, amam e são explorados ou exploram (MARTINS, 1996, p. 23).

É nesse contexto que cabe perguntar como se organizam o mundo e a vida, em particular a educação, a partir do que, com Martins, propomos *juntar fragmentos*, buscando, como *método*, descobrir o que os mesmos (fragmentos) trazem consigo. O ponto de partida é o intrincado momento pelo qual passa a humanidade e a organização das relações sociais: produção e acumulação flexível, desregulamentação da relação capital-trabalho, automação acentuada da produção e da vida, de desemprego estrutural, de degradação do meio ambiente, do desperdício, do supérfluo e do descartável. Os homens encontram-se no limite das possibilidades de suas compreensões e ações, com a elucidação cada vez

mais tensa e intensa de diferenças, o que ocorre ante a impetuosa explicitação da relação entre universalidade e identidade. As pessoas carregam consigo sua origem, formação, cultura, a capacidade de reconhecer o mundo e agir.

Cada ser humano tem entendimentos diversos do mundo. As práticas, por conseqüência, são diversas. Não obstante sua idiossincrasia, o homem, ao atuar no... "mundo confuso e confusamente percebido", (SANTOS, 2000, p. 17), constitui, necessária e objetivamente, relações sociais. As mensagens sociais, recebidas de maneira diferenciada, encerram a construção e a definição de regras e normas sócio-comportamentais esperadas de todos quantos vivem em sociedade. São dimensões morais e éticas que caminham cada vez mais por frágeis referências compreensivas, passando pela discussão em torno de dogmatismos e relativismos. A sociedade, por suas instituições, afirma que é necessário firmar e formar conceitos, imaginários e representações que ajudem a estabelecer regras que condicionem a compreensão e o comportamento das pessoas as quais nem sempre aceitam imposições sociais. Agindo sem limites, desacatando imperativos morais impostos e rejeitando mensagens institucionais, pessoas são consideradas *desviantes*, transitando à margem de comportamentos *esperados*. Aos *marginais* reservam-se penas corretivas na escola, nas instituições especializadas e no seio da própria família.

Tendo presentes as situações acima anunciadas, afirmamos que a nossa tarefa, enquanto educadores e educadoras, é "exagerar" na crítica: na crítica em relação às condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos; na crítica a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais<sup>39</sup> sem referência histórica e da ditadura do

---

<sup>39</sup>Os colonizadores, por suas *imposições culturais*, como reflete Sartre, falando dos povos africanos, buscando formação de referenciais teóricos explicativos da vida das pessoas que lá viviam, assim trabalhavam: "seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem às verdades de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam" (in FANON, 1979, p.4), declarando o próprio apagamento da razão, aplicando universais não pouco transformados em "arrogância coletiva" (BURKE, 1999, p.5), ao menosprezar o *jeito de ser do outro*... Quando falamos em *existência*, não pouco nos referimos à situação, à região ou a uma cultura e o fragmento torna-se reinado do imponderável quando subjetividade e singularidade constituem-se referência única e individualizada para pensar o mundo. Embora a importância, como afirma Freire, da pós-modernidade progressista (não fragmentação do discurso e do

fragmento como solução aos problemas enfrentados, onde se explicita tensa relação entre universalidade e identidade, quer das pessoas singularmente, quer em organizações e ações coletivas. A nossa tarefa é exagerar na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a "ideologia da supremacia da indústria que monopoliza a informação" (VASCONCELLOS, 1998, p. 138), como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização das pessoas na luta por *espaços* econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista<sup>40</sup> tanto preza?

A respeito da perspectiva de assunção aos parâmetros da individualização do mundo, Cattani (1996, p. 119) afirma:

[...] contra [...] os coletivos, o capitalismo estimula [...] fragmentação dos

---

entendimento de fenômenos sociais e educacionais, que cotidianiza e banaliza o absurdo; não como "repetição acelerada do presente", pelo "pós-moderno celebratório", mas "pós-moderno de oposição", (cf. SANTOS, 2000, p.37) no sentido de avançar em novas e mais acessíveis narrativas – aliadas às descobertas de grupos de vanguarda – (não "iluminada que sabe mais do que o povo" – OLIVEIRA, 1998, p.76) ou não, o fundamental é não abandonar o anseio radical de geração de vida para todos. Os que insistem em crises de referências e paradigmas não pouco reivindicam poder para controlar a diferença a fim de que esta permaneça em seu *estado de individualidade*. A propósito, lembramos uma fala de Levinas, em entrevista a 'La Stampa' (Rubens Ricupero, Folha de São Paulo de 21/03/99, Caderno Dinheiro: 2), que provoca à reflexão. Citamos Levinas, questionado sobre o fim do comunismo: "a mim parece que as democracias perderam [...] havia uma idéia de que a história tivesse algum sentido. Que viver não fosse insensato [...] Não creio que tê-la perdido [...] seja uma grande conquista [...]. Até ontem, sabíamos onde ia a história e que valor dar ao tempo. Vagamos agora perdidos, perguntando-nos [...]: 'Que horas são?' Fatalisticamente, [...] ninguém mais sabe a resposta", para o que é possível acrescentar que com a morte do comunismo, mais do que a morte de um pensamento e uma prática autoritária (imperativamente necessário), apaga-se (provisoriamente) a idéia de um mundo para todos [...] Falamos que é uma reflexão central em face de necessária defesa de categorias e conceitos de mediação para pensar o mundo em que vivemos. Petras (1999, p.427), a respeito afirma: "foram as medidas positivas de bem-estar social dos países comunistas que impulsionaram os países capitalistas ocidentais a formular programas de bem-estar para enfrentar a concorrência ideológica com o Leste. Não é mera coincidência o fato de que a eliminação da alternativa comunista [...] levou os regimes ocidentais a dismantelar seus programas de bem-estar social."

<sup>40</sup>A cultura capitalista, elaborada e hegemônica, busca, por vias institucionalizadas ou não, a imposição de modelos ao que os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e impossibilitam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, com impulsos à mudança, que não raro sentem-se umbilicalmente atados ao modelo cultural existente, o que garante *docilidades* diversas.

interesses.<sup>41</sup> Contra as identidades universais, favorece o multiculturalismo; contra o interesse público, o interesse individual ou o neocorporativismo; [...] contra a utopia, elege o realismo do consumo imediato.

O autor conclui, analisando a própria desconexão histórica, cada dia mais intensa: "contra a ordem anterior, instaura-se a anarquia que favorece o darwinismo social e econômico". É uma sociedade que não trabalha com valores duradouros. Impaciente, lida com o imediato e o descartável como referência, como o verdadeiro, o único caminho a seguir para o sucesso. Lealdade e compromisso mútuos são minimizados. O modelo atua com base no que nos acostumamos chamar de *darwinismo social*, que, confirmado pelo princípio de que cada um cuida de sua *própria vantagem*,<sup>42</sup> coloca-se como critério de análise das relações atuais. É a sociedade entendida, em sua organização, à maneira como Darwin pesquisou e concluiu estudando mudanças que ocorrem nos seres vivos. Darwinismo social e econômico é aqui entendido como sistema em livre operação, que aposta na seleção natural e social dos indivíduos, empreendimentos, classes sociais e países, garantido pela presença forte e autoritária de organizações, que, mais do que estimular a livre concorrência, implantam plataformas de ação compulsória mediante incentivos financeiros externos, que servem

---

<sup>41</sup>Chauí descreve o momento atual do capitalismo, caracterizado pela "fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe [...] A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias [...] e programas particulares, competindo entre si" (CHAUÍ, 1999c, p.3), o que leva ao desfecho de fim da história, em paradoxal posição ante a permanente afirmação de que o ser humano é inacabado... Compromisso com a história o capitalismo não pode ter, sob pena de autonegação; sustenta-se na polissomia, no reforço às diferenças, na minimização da variável classe social, no psicologismo e na guetização. Vive do desmonte de identidades coletivas, produção intensa de necessidades e luta por sobrevivências e fragmentação, que é possível reconhecer na própria esquerda, dedicada ou não à educação formal. Tendo a diferença como centralidade, é principal perguntar: quais subjetividades e identidades, produzidas e patrocinadas por investigações científicas, sustentam as atuais estruturas capitalistas e o que, da mesma forma, instabiliza tais estruturas? O quadro acima é posto como produto da condição ontológica do homem.

<sup>42</sup>Estudos a partir do darwinismo apontam teses para compreender a sobrevivência de grupos de seres vivos. Alguns apontam para a cooperação de que foram capazes de materializar. Para Darwin, a evolução dos seres ocorre devido aos fatores *variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência*, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, onde não é a mais forte e mais inteligente que sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.

substancialmente para custear os próprios serviços da dívida contraída por *culturas subdesenvolvidas*<sup>43</sup>. É a função desempenhada pelo FMI: impõe disciplina político-administrativa e novas contribuições às populações, cujos governos<sup>44</sup> aceitam o jogo do poder financeiro, situação pela qual se materializa a vontade de poder obsessiva, concentradora e controladora de movimentos humanos, obsessão que se firmou a partir do século XVI, quando da emergência da modernidade, traduzida em colonialismo e imposição da monocultura material e simbólica.

A força simbólica concentra poder sobre mentes e consciências e tem estado a serviço da produção da desigualdade, da mesma forma que não raro o poder da verdade coloca-se a serviço da verdade do poder como critério absoluto à organização social. Sob perspectiva política diferente, defendemos que o poder permeia relações humanas e deve ser assumido pelo professor-autoridade, a partir do que se fundamenta a discussão que ora retomamos: referimo-nos à indagação acerca da legitimidade ou não, necessária e oportuna, e se é política e antropologicamente correta a regulação do comportamento humano, em particular no campo da educação e da escolaridade, perguntando em que medida justifica-se a ação diretiva do educador. Arriscamos, por dever de coerência, que a *tarefa diretiva* do educador justifica-se pelo exercício do poder como construção coletiva,

---

<sup>43</sup> Falamos de subdesenvolvimento provocativamente para mostrar como os países de 'primeiro mundo' entendem os de 'terceiro', isto é, como atrasados historicamente porque estão atrasados tecnologicamente.

<sup>44</sup> Enfrentamos crises de *regimes políticos* (nem sempre de *governos*), ante a destruição de *Estados Nacionais* (perderam acentuadamente seu poder em relação ao tempo keynesiano. Hoje reforçam, quiçá, em nome dos grandes empreendimentos econômicos, o monitoramento dos cidadãos), patrocinando a *quebra da cultura, dos setores produtivos* e da própria capacidade dos povos decidirem seus destinos. *Intoxicados* pela ideologia neoliberal, empresários investem pesadamente contra o Estado, o mesmo que ajuda o empresariado brasileiro, por exemplo, a criar e proteger seus negócios. Porém, a invasão do estrangeiro sobre o nacional, privatizações (vale lembrar: a Vale do Rio Doce foi vendida pelo preço que equivale a um mês e meio de juros da dívida, em valores de julho/99. O valor recebido com a privatização no Brasil é inferior ao que foi gasto preparando a desnacionalização. Outrora os *donos do poder* afirmavam que as multinacionais trariam investimentos incalculáveis, pagariam impostos significativos e gerariam muitos milhares de empregos. Do que é possível avaliar, os investimentos que tais empresas fazem são financiados pelos governos nacionais, os mesmos que renunciam impostos e sérias dúvidas surgem quanto à geração de empregos), endividamento estatal, sobrevalorização cambial e imposição de facilidades para importação são fenômenos do desequilíbrio interno do próprio sistema, o que leva a teoria político-econômico-hegemônica à defesa da retirada do Estado da organização social.

desde as contradições sociais que cercam os homens, construindo decisões conjuntas e apontando para condições sociais com perspectiva de realização da justiça e da liberdade.

O desafio é a construção de condições de possibilidade favoráveis ao diálogo no confronto e na disputa argumentada por projetos necessários à vida comum.

## Referências

- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BURKE, Peter. Mal-estar na civilização. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 2/5/1999.
- CATTANI, Antonio D. **Trabalho & Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. In: **Folha de São Paulo**. SP, Mais!, 14/03/1999a.
- \_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999b.
- \_\_\_\_\_. A universidade operacional. In: **Folha de São Paulo**. SP, Mais!, 9/5/1999c.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FINKIELKRAUT, Alin. **A derrota do pensamento**. São Paulo: Paz Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. SP: Perspectiva/EDUSP, 1990.
- JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. SP: Martins Fontes, 1994.
- JOOS, Jean-Ernest. **Kant et la question de l'autorité**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Brasília: Editora da UnB, 1988.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

**LOGOS**. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa/SP: Editorial Verbo, 1991. (vs. 1-5)

MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. SP: Hucitec, 1996.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADO JR., Bento. O relativismo como contraponto. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! Junho de 1994.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

RORTY, Richard. Educação sem dogma. **Filosofia, Sociedade e Educação** (coord. por Paulo Ghirardelli e Nadja Prestes). São Paulo: Mg Editora, 1997, Ano I, n. I.

RUSSELL, Bertrand. **Autoridad e Individuo**. 7. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000, p.17.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELLOS, Gilberto. **O cabaré das crianças**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1998.



## **2.4 Resumos Indicativos ou Críticos (Pedagogia)**

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e formação de professores. Volume 2. Série Estudos de Educação à Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

**Resenhado por: Prof. Esp. Edielso Manoel Mendes de Almeida\***

Maria Elizabeth de Almeida é professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Novas Tecnologias. Doutora em Educação pela PUC/SP, pesquisadora e consultora sobre Tecnologia na educação e educação a distância. Tem várias obras publicadas, sendo seu último livro “Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica” publicado em 2004, é co-organizadora das obras: Educação a distância via Internet; Gestão Educacional e Tecnologia, ambos da Coleção Formação de professores, Ed. Avercamp, 2003.

O livro está organizado em cinco capítulos, nos quais são enfocados a formação do professor e as experiências desenvolvidas no projeto Formar, nos cursos de especialização das universidades: Católica de Petrópolis, da Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

No livro, a autora faz algumas críticas sobre a formação do professor para o uso do computador dentre as quais destacamos:

1. Os programas de formação, tanto inicial quanto continuada, geralmente são estruturados de forma independente da prática desenvolvida nas instituições escolares e caracterizam-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa;

2. Os cursos não levam em consideração a escola que é o lócus da prática pedagógica, pois toda prática de formação deve ter como eixo norteador a escola em uma perspectiva de formação-ação. São apenas treinamentos de curta duração sobre determinado software, e o professor na sala de aula desenvolve atividades com os alunos sem refletir sobre as dificuldades e potencialidades desses programas;

---

\*Pedagogo. Especialista em Informática na Educação e Mestrando em Educação. Contato edielsoalmeida@bol.com.br

3. Os professores que participam desses treinamentos são rapidamente ultrapassados por seus alunos, que têm condições de explorar o computador de forma mais criativa, e isso provoca diversas indagações quanto ao seu papel e da educação.

Apresenta as idéias de Nóvoa e Schön, sobre a formação continuada que não pode estar dissociada da ação, nem a formação inicial pode ser definida a priori da ação. Nóvoa <sup>45</sup>(1992) apresenta três tipos básicos de atitudes que identificam o professor reflexivo que são mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Propõe que no processo de formação do docente, haja vivências e reflexões com as duas abordagens de uso do computador no processo pedagógico, a instrucionista e a construcionista. E que sejam analisados seus limites e seu potencial, de forma a dar ao professor autonomia para decidir qual abordagem que irá trabalhar. Para confirmar sua proposta cita Valente (1993, p. 115)<sup>46</sup> “o conhecimento necessário para que o professor assumira essa posição não é adquirido através de treinamento, é necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre essa prática”.

Na preparação do professor reflexivo, considera que para haver integração é necessário que haja domínio dos assuntos que estão sendo integrados. Deve-se possibilitar ao professor em formação vivências de situações em que a informática é usada como recurso educacional, a fim de poder entender o que significa o aprendizado através do computador, qual o seu papel como educador nessa situação e que metodologia é mais adequada ao seu estilo de trabalho.(VALENTE, 1993)

A técnica pedagógica proposta que estrutura a formação do docente para o uso da informática, é o desenvolvimento de projetos, que articula formação e pesquisa. O currículo não pode ser previamente fechado estruturado como um conjunto de conteúdos e objetivos. Na formação do professor construcionista, o currículo contém apenas a espinha dorsal do processo não é definido *a priori* mas sim *a posteriori*. A idéia de rede caracteriza o currículo de formação do professor construcionista.

Quando a inserção do computador é uma opção da instituição, a formação do professor deve ocorrer no próprio contexto e incluir atividades que contemplem a

---

<sup>45</sup> NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: dom Quixote, 1992.

<sup>46</sup> VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp, 1993.

conexão entre conhecimentos sobre teorias educacionais, além do domínio do computador. Possibilitando o acompanhamento do professor ao desenvolver as atividades com o uso do computador com os seus alunos. É a formação na práxis, descrita por Paulo Freire.

Almeida propõe que o processo de formação do professor para o uso do computador na educação deve pautar-se na reflexão *na ação e sobre a ação*, de acordo com as idéias de Schön e Nóvoa.

No entanto, faz críticas a esses teóricos, quanto a reflexão, que é proposta por eles mais como uma intenção do que como uma prática concreta, ou seja, não apresentam caminhos para desenvolvê-la no processo de formação inicial e continuada do professor, apenas enfatizam que deve fazer parte. Indica o computador como ferramenta apropriada para promover a reflexão se utilizado segundo o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração.

Ao afirmar que o professor não está acostumado a refletir sobre a prática, evidencia a sua atuação alienante, pois se sabe que a reflexão é fundamental para avaliarmos nossas ações antes, durante e após executá-las, por isso, temos que incluí-la no nosso fazer pedagógico.

Traz contribuições significativas para a formação do docente, ao afirmar que o professor reflexivo é aquele que se apropria do conhecimento, critica-o e emprega-o em sua prática e em suas reflexões. Esclarece com esta afirmação, o papel do professor como agente de formação e transformação.

O livro aborda o tema utilizando uma linguagem clara e objetiva, apresenta as idéias de teóricos contemporâneos que pesquisam na área de formação docente, o que dá credibilidade as propostas formuladas. Ao concluir, faz um relato de experiências sobre a reflexão na formação do professor e apresenta as vantagens de se refletir sobre a prática.

## **2.5 Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Pedagogia)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Nietzsche e a educação:  
Uma perspectiva de Transvaloração para a Pós-modernidade**

**Gerson Nei Lemos Schulz\***

**Pelotas**

**2003**

---

\* Docente no IESAP. Correio eletrônico: gnlschulz@pop.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Nietzsche e a educação:**  
**Uma perspectiva de Transvaloração para a Pós-**  
**modernidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

Gerson Nei Lemos Schulz

Pelotas  
2003

## RESUMO

Este trabalho discute alguns conceitos da teoria filosófica de Nietzsche e as implicações de seu pensamento em educação. Seu objetivo é possibilitar embasamento conceitual sólido para as pesquisas no campo da educação na atualidade, bem como a articulação de uma rede categorial adequada para a compreensão e intervenção nos fenômenos educativos. Inicialmente, é feita uma exposição de algumas das obras de Nietzsche, sob a perspectiva temática da educação. Em seguida, é investigado o que Nietzsche propõe (criticamente) como modelo de Educação em seu tempo (1872). A partir daí se estabelece uma discussão sobre a Pós-modernidade e as possíveis influências do pensamento de Nietzsche sobre nosso tempo. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que: 1) Nietzsche propõe uma educação semelhante ao modelo da Grécia Antiga do período homérico ao VI século antes de Cristo onde, segundo ele, não havia a separação teórica entre Razão e instintos (Apolo e Dioniso). 2) Nietzsche tenta negar os valores do cristianismo e da moral racionalista da modernidade como primeiro passo para chegar ao além do homem (*Übermensch*). 3) Nietzsche tenta estabelecer o além do homem – um Homem Novo capaz de se libertar das cadeias da velha cultura Ocidental e cristã – como pressuposto epistemológico para fundar novos valores. 4) Nietzsche não foi o fundador do discurso Pós-moderno.

**Palavras-chave:** Nietzsche. Educação. Cultura. Pós-modernidade.

## ABSTRACT

This work discussess some concepts from Nietzsche's philosophical theory and the *implications* of his thought on education. The goal here is *to provide some solid conceptual basis on which researches from the field of today's education can rely upon*, as well as to enable the articulation of a category net fit for the comprehension and intervention of the educational phenomena. As a first step, we make an exposition on some of Nietzsche's works, under the thematic perspective of education. Following, we investigate (critically) Nietzsche's proposal for a Education Model at his time (1872). From this point we establish a discussion on *Post-Modernism* and the possible influences of Nietzsche's thought on our times. As a result from this research, we conclude: 1) Nietzsche proposes an education turned to Ancient Greece of the sixth century b.c., where there was no theoretical distinction between Reason and Instinct (Apollo and Dionis). 2) Nietzsche tries to establish new values for the christian Ocident, which overrule the values of Christianity and of the modern rationalist moral. 3) Nietzsche tries to establish the beyond the man (*Übermensch* – a new Man capable of setting free from the jails of the old ocidental-christian culture) as an epistemological *pressupposition* to found new values. 4) Netszche was not the founder of Post-Modern discourse.

**Key-words:** Nietzsche. Education. Culture. Postmodernism.



S388h Schulz, Gerson Nei Lemos  
Nietzsche e a educação: uma perspectiva de  
transvaloração para a pós-modernidade /  
Gerson Nei Lemos Schulz. - Pelotas, 2003.  
171f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade  
de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Pós-Modernidade.  
Nietzsche. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.  
CDD 370.19

# 3 Turismo

## **3.1 Artigos**

## **A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu**

**Alessandro de Melo\***

**Resumo:** O artigo apresentado tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento do campo epistemológico do Turismo a partir da metodologia desenvolvida pelo filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) e pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2000). Esta metodologia, denominada “construção do objeto científico”, ajuda a compreender que os objetos científicos não podem ser trabalhados à luz do empirismo, mas, ao contrário, os pesquisadores precisam vencer a etapa empírica, superá-la, para então, através da dialética teoria-aplicação, construir seu objeto de maneira consistente e rigorosa cientificamente. Partindo desta metodologia analisa-se o objeto turístico “Animal Kingdom” através da construção realizada por Marutschka Moesch em seu livro “A produção do saber turístico”.

**Palavras-Chave:** Epistemologia do Turismo. Construção do objeto turístico. Gaston Bachelard. Pierre Bourdieu.

**Abstract:** The presented article aims to contribute to the development of the epistemological field in the area of Tourism according to the methodology developed by the French philosopher Gaston Bachelard (1884-1962) and by the French sociologist Pierre Bourdieu (1930-2000). This methodology, called “construction of the scientific object”, helps to understand that the scientific objects must not be worked with under the light of empirical studies but, on the contrary, researches must get over the empirical level, overcome it. Then, through the theory/application dialectic, they must build their object in a scientifically strict and consistent manner. Considering this methodology the presented paper analyzes the tourist object “Animal Kingdom” through the construction made by Marutschka Moesch in her book “The production of the tourist knowledge”.

**Key Words:** Epistemology of Tourism. Construction of the tourist object. Gaston Bachelard. Pierre Bourdieu.

---

\* Mestre em Educação Escolar – UNESP; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais – UNESP; Professor da Disciplina “Antropologia Cultural aplicada ao Turismo” – IESAP; Coordenador de Pós-Graduação – IESAP.

## Introdução

O objetivo deste artigo é contribuir na tarefa de desenvolver conhecimentos pertinentes à epistemologia do Turismo, visando com isso alavancar este campo do conhecimento, especificamente através da formulação de uma metodologia de pesquisa em Turismo, baseada nas metodologias da “construção do objeto científico”, proposta do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962), e da “construção do objeto sociológico”, do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2000).

Pretendemos demonstrar com este texto a possibilidade de fazer o intercâmbio da teoria bachelardiana, oriunda das reflexões sobre a filosofia das ciências, para as reflexões epistemológicas e metodológicas do Turismo.

Para realizarmos de maneira ainda mais incisiva o intercâmbio com o Turismo, iremos analisar a metodologia da “construção do objeto sociológico”, formulada por Pierre Bourdieu, especificamente na obra “A profissão de Sociólogo” (BOURDIEU; CHAMBOREDON, 1999).

Após isso iremos abordar, ainda que de forma exploratória, as possibilidades de “construção do objeto turístico”, demonstrando as possibilidades desta metodologia para o Turismo, aplicando-a à análise do objeto turístico produzido por Moesch (2002), a respeito de “Animal Kingdom”, parque temático produzido por Walt Disney.

Com este percurso metodológico teremos delineado uma contribuição significativa para o aprimoramento do campo epistemológico do Turismo, colaborando com as pesquisas neste campo.

### 1 Bachelard e a "construção do objeto científico"

Gaston Bachelard (1884-1962) é reconhecido como um dos principais nomes da epistemologia das ciências do século XX, além de ser reconhecido na área das filosofias e da poética. Produziu uma obra que pode ser dividida, ainda que de forma didática, em duas: a obra *diurna* e a obra *noturna*, como o próprio

autor expressa no seguinte trecho da obra *Poética do Espaço*: “Demasiadamente tarde, conheci a boa consciência, no trabalho alternado das imagens e dos conceitos, duas boas consciências, que seria a do pleno dia e a que aceita o lado noturno da alma.” (JAPIASSÚ, 1976, p.47). Levando-se em conta tal perspectiva do próprio autor, seus analistas passaram a dividir sua obra relativa à epistemologia e história das ciências como *diurna* e a sua outra faceta, que o remete ao estudo no âmbito da imaginação poética, dos devaneios, dos sonhos, foi denominada de obra *noturna*.

Pretende-se deter neste artigo na obra *diurna* de Gaston Bachelard, analisando o potencial metodológico implícito na sua epistemologia e filosofia das ciências, resumida na noção de “construção do objeto científico”, para o qual pretendemos estender a discussão para a “construção do objeto turístico”.

A obra *diurna* de Bachelard encontra-se no contexto da revolução científica promovida no início do século XX pela Teoria da Relatividade, desenvolvida a partir de 1905 por Albert Einstein. Todo seu trabalho acadêmico objetivou dar a esta ciência uma filosofia compatível com a sua novidade. E é partindo deste objetivo que Bachelard formula suas principais proposições para a filosofia das ciências: a historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto.

Segundo Bachelard, a nova ciência relativista rompe com as ciências anteriormente formuladas em termos epistemológicos e metodológicos. Nas suas palavras:

Várias vezes, nos diferentes trabalhos consagrados ao espírito científico, nós tentamos chamar a atenção dos filósofos para o caráter decididamente específico do pensamento e do trabalho da ciência moderna. Pareceu-nos cada vez mais evidente, no decorrer dos nossos estudos, que o espírito científico contemporâneo não podia ser colocado em continuidade com o simples bom senso. (BACHELARD, 1972, p.27)

O “novo espírito científico”, portanto, encontra-se em descontinuidade, em ruptura, com o senso comum, o que significa uma distinção, nesta nova ciência, entre o universo em que se localizam as opiniões, os preconceitos, enfim, o senso comum e o universo das ciências, algo não transparente nas ciências anteriores, baseadas em boa medida nos limites do empirismo, em que a ciência representava uma continuidade.

A superação do empirismo nas ciências se dá através do Racionalismo. A postura epistemológica do novo cientista não se satisfaz com aproximações empiristas sobre os objetos, ao contrário, proclama-se no “novo espírito científico” o primado da *realização* sobre a *realidade*. As experiências já não são feitas no vazio teórico, mas são, ao invés disso, a realização teórica por excelência. O cientista aproxima-se do objeto, na nova ciência, não mais por métodos baseados nos sentidos, na experiência comum, mas aproxima-se através da teoria. Isso significa que o método científico já não é direto, imediato, mas indireto, mediado pela razão. O *vetor epistemológico*, segundo Bachelard, segue o percurso do “racional para o real”, o que é contrário à epistemologia até então predominante na história das ciências. Uma das distinções mais importantes, pois, entre as ciências anteriores ao século XX é a superação do empirismo pelo racionalismo.

Um outro ponto importante para a compreensão do que chamamos “metodologia bachelardiana”, é a sua noção de “obstáculos epistemológicos”, tratado, sobretudo, na obra *A formação do espírito científico*, de 1938. Nesta obra Bachelard propõe uma *psicanálise* do conhecimento, em que o seu progresso é analisado através de suas condições internas, *psicológicas*. Na sua avaliação histórica da ciência, o filósofo francês se vale do que chama de “via psicológica normal do pensamento científico”, o que nos remete ao universo psicanalítico.

Quanto aos “obstáculos epistemológicos”, afirma Bachelard, é através deles que se analisam as condições psicológicas do progresso científico. Nas suas palavras:

É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (...) o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização. (BACHELARD, 1996, p.17).

A noção de obstáculo epistemológico é de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito das pesquisas. É na superação destes obstáculos que reside o sucesso de uma pesquisa científica. Porém, condição essencial para a superação dos obstáculos é a consciência por parte dos cientistas de que eles existem e que, se não neutralizados, podem comprometer o

processo da pesquisa, desde seus fundamentos até os seus resultados. Dentre tantos exemplos citados por Bachelard na obra *A formação do Espírito Científico*, irei deter-me em dois apenas, que penso serem constantes nas pesquisas: o obstáculo da realidade e o obstáculo do senso comum, da opinião. Para analisar estes obstáculos, utilizarei também o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que construiu na sua obra *A profissão de sociólogo* (1999), uma metodologia para a Sociologia baseada nos princípios da “construção do objeto científico”, de Bachelard.

O primeiro obstáculo, a realidade, está inserido na crítica já citada anteriormente a respeito do empirismo. O pesquisador, ao olhar seu objeto de estudo, especialmente quando este faz parte do universo social, como é o caso da educação, pode incorrer no perigo de se deixar levar pelo que se lhe é visível, dando a este um estatuto de verdade que ele não tem *a priori*. Para Bachelard:

diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. (BACHELARD, 1996, p.18).

O segundo obstáculo epistemológico, o senso comum, semelhante ao primeiro, relaciona-se especificamente com a dificuldade com a qual se depara o cientista social em separar o seu conhecimento comum, suas opiniões, seus preconceitos, as avaliações relacionadas à sua posição social e econômica etc., do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca da verdade, baseada em leis gerais, em conceitos e não em preconceitos. O que pensamos é que a utilização consciente de um método de pesquisa, como a “construção do objeto científico”, leva o cientista a chegar mais próximo possível da verdade do seu objeto, sem com isso entender o esgotamento do seu estudo, dada a característica dialética conhecimento.

Ambos os obstáculos nos ajudam a entrar no tema específico do objeto científico na perspectiva bachelardiana, o que será feito na próxima parte.



## 2 A novidade do objeto científico

A primeira característica do objeto científico, segundo Bachelard, é que ele não é dado pela natureza, em continuidade com esta, mas, ao contrário, é *construído* pelo cientista. Isso significa que, no exercício da ciência, o cientista deve romper com o senso comum e, conseqüentemente, com os objetos advindos desse tipo de experiência. Enquanto o empirismo proclama métodos de observação e medição diretos, em consonância com a imediatez das experiências comuns, o racionalismo proclama a necessidade de uma aproximação mediata, indireta, através de uma teoria de base. Ao primeiro olhar que satisfaz o empirista, o racionalista propõe um segundo olhar, vigilante, que retifica a experiência primeira.

Uma conseqüência desse novo objeto científico que se coloca fora e além das antigas fronteiras do conhecimento empírico, é que a *realidade* com que essa nova ciência trabalha, já não é única e absoluta, mas relativa e *representada*. O espaço, diz Bachelard, é agora o “espaço pensado”, os “fenômenos são representados”. Rompe-se, assim, na atividade científica, com a vida comum, onde não se tem o compromisso de uma análise sistemática das noções. “O mundo em que se pensa não é o mundo em que se vive”, eis a proposta bachelardiana. Desse modo o apego ao realismo deve ser superado pela vigilância epistemológica do cientista, que é a constante luta para fugir do empirismo, do realismo e do senso comum na atividade científica.

A condenação do realismo vem no mesmo sentido da condenação das noções absolutas e claras, típicas do pensamento cartesiano. É por isso que, no final de *O Novo Espírito Científico* (1996a), Bachelard propõe uma “epistemologia não cartesiana”. Nas suas palavras:

Ao falar de uma epistemologia não cartesiana, não é na condenação das teses da física cartesiana, ou mesmo na condenação do mecanismo cujo espírito se mantinha cartesiano, que pretendemos insistir, mas sim numa condenação da doutrina das naturezas simples e absolutas. Com o novo espírito científico, é todo um problema da intuição que se acha revolvido [...] Não apenas Descartes crê na existência de elementos absolutos no mundo objectivo, mas ele pensa ainda que esses elementos absolutos

são conhecidos na sua totalidade e directamente. (BACHELARD, 1996a, p.101).

A preocupação constante do autor é, pois, com a necessária vigilância que se deve ter na escolha e nos métodos de investigação do objeto. É muito comum a sedução pelo primeiro olhar, pela primeira aproximação, como se essas fossem já a verdade, como se o caminho do cientista parasse nesse primeiro passo, considerado por Bachelard como obstáculo ao conhecimento.

Uma outra característica do objeto científico da nova ciência do século XX é a sua necessária relação com outros objetos e conceitos. Esta nova ciência não trabalha mais com objetos em si, mas com as relações que o determinam, como o caso do conceito de massa citado por Bachelard (1996), com o qual ele faz um exercício interessante de demonstração da evolução do conceito. Entre a física newtoniana, para a qual a noção de massa era absoluta, independente da velocidade e do tempo, e a física relativista de Einstein, para a qual a massa é função da velocidade de deslocamento do objeto, existe uma ruptura, uma complexificação que é uma retificação do saber, típica do novo espírito científico. O racionalismo deve, neste caso, multiplicar os métodos de explicação, sob perigo de incorrer em um novo erro científico. Os métodos, assim, estão em relação direta com os objetos a serem estudados, mas, ao mesmo tempo, determinam esses objetos. Ambos, objetos e métodos, são funções da experiência, o que elimina a noção clássica de métodos puros e perenes, válidos para toda e qualquer situação de pesquisa, no passado ou no presente. Ao contrário, para o autor:

todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico. (BACHELARD, 1996, p.97).

Proclama-se, assim, a ruptura com a rotina metodológica, perniciososa para o desenvolvimento científico. Os conceitos científicos têm sentido nas condições de experimentação em que foram construídos e, portanto, perdem sua eficácia ao serem mecanicamente transportados para outros conceitos. Segundo Bachelard (1988, P. 70):

Essa mobilidade dos métodos sadios deve ser inscrita na própria base de toda psicologia do espírito científico, pois o espírito científico é estritamente contemporâneo do método explicitado. Não se deve confiar nada nos hábitos quando se observa. O método está intimamente ligado à sua aplicação. Mesmo no plano de pensamento puro, a reflexão sobre o método deve continuar ativa. Como diz muito bem Dupreel, 'uma verdade demonstrada permanece constantemente sustentada não em sua própria evidência, mas na sua demonstração'.

A proposta bachelardiana de método científico não pode, pois, ser confundida com os famosos manuais de metodologia, que consagram, através do apelo à *coerência*, uma abordagem estanque em que aos cientistas resta escolher um caminho metodológico e segui-lo o mais fielmente possível. Em Bachelard, ao contrário, os métodos devem evoluir e se multiplicar conforme o objeto o exija, levando-se em conta a necessária *vigilância* e *rigor*, que devem ser atitudes constantes na atividade científica. O que este autor propõe é não confundir *rigor científico* com *rigidez metodológica*, que pode estancar a criatividade e imobilizar o pensamento.

### **3 A "construção do objeto sociológico" em Pierre Bourdieu**

No seu livro *A Profissão de Sociólogo*, produzido na década de 70 e traduzido em 1999 para o português, o sociólogo francês Pierre Bourdieu expõe uma síntese da sua metodologia, trazendo como referência a "construção do objeto científico" de Gaston Bachelard. Podemos dizer que o objetivo de Bourdieu é aplicar à pesquisa sociológica os princípios bachelardianos já expostos anteriormente.

Bourdieu parte do mesmo pressuposto epistemológico que Bachelard, ou seja, afirma que o conhecimento segue o vetor do racional para o real, o que significa a crença na primado do teórico sobre o empírico. O sociólogo francês inscreve-se no mesmo campo teórico bachelardiano da ruptura do conhecimento científico com o conhecimento comum que, no caso da Sociologia, implica a ruptura com a *sociologia espontânea*, típica do senso comum. No trecho a seguir Bourdieu ressalta a importância da reflexão filosófica que o pesquisador deve ter sobre sua prática científica, seguindo os princípios de Bachelard:

Semelhante tarefa, propriamente epistemológica, consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, ou melhor, como afirma Bachelard, 'próximo, isto é, retificado'. (BOURDIEU, 1999, p.17).

Percebe-se no trecho acima o compromisso de Bourdieu com a construção de uma ciência sociológica, detentora de uma racionalidade específica, diversa da idéia comum que as pessoas têm da sociedade, por viverem nela. As palavras de Durkheim, em seu livro *As Regras do Método Sociológico*, "a vida social deve ser explicada, não pela concepção que dela têm a seu respeito os que participam nela, mas por causas profundas que escapam á consciência." (BOURDIEU, 1999, p.26), está no cerne desta concepção.

Em Bourdieu encontramos um autor comprometido com o espírito científico de busca incessante da verdade, embora esta não seja dada como óbvia, mas que precisa ser encontrada, mesmo que contra a realidade do senso comum. Esta realidade, em si, não representa a verdade, mas, ao contrário, está impregnada da ideologia dominante na sociedade, materializada em boa parte da vida comum, das relações humanas e sociais, nos gostos, gestos, hábitos, convenções etc.

Passemos a analisar algumas características do objeto sociológico, segundo a perspectiva de Bourdieu. A primeira característica é a diferença entre o objeto sociológico e os objetos das ciências físicas e naturais. Enquanto nestas há uma clara fronteira entre o pesquisador e o objeto, nas ciências sociais, dentre elas encontra-se o Turismo, estes se confundem, por serem ambos partes da sociedade e por nela ocuparem determinadas posições. Para que este fato não influencie as análises e os resultados das pesquisas sociais, Bourdieu propõe, como Bachelard, a "vigilância epistemológica", como explica no trecho seguinte:

A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures [...] a familiaridade do universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. (BOURDIEU, 1999, p.23).

Para além da vigilância epistemológica, o autor atenta para o fato de que o objeto sociológico não existe apenas e tão somente no universo dos “problemas sociais” que, como tais, são resultados das relações sociais, políticas e econômicas da sociedade, mas não são em si objetos de pesquisa. Para a construção científica do objeto de pesquisa não basta a possibilidade de se aplicar técnicas científicas aos objetos da “sociologia espontânea”. Para Bourdieu, é preciso inserir o objeto de pesquisa em uma problemática teórica, isto é:

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, ele só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU, 1999, p.48).

A construção do objeto em Bourdieu, assim como em Bachelard, põe em movimento a capacidade do cientista em captar sua essência relacional, a complexidade envolvida na compreensão científica do objeto de pesquisa. A relacionalidade inerente ao objeto demanda do cientista uma flexibilidade na utilização dos métodos de pesquisa, o que faz Bourdieu conclamar os sociólogos, e eu diria também os pesquisadores do Turismo, a lutarem contra a *rigidez metodológica*, que paralisa o cientista e o impede de avançar no conhecimento do objeto, pois impede a complexificação das análises por outros métodos de investigação. O objeto sociológico necessariamente é um objeto relacional e multiplamente determinado, o que exige métodos de aproximação no plural e não no singular, sempre com a ressalva da vigilância e reflexão do cientista na aplicação dos métodos ao caso específico estudado.

Quanto menos consciente for a teoria implícita em determinada prática – teoria do conhecimento do objeto e teoria do objeto – maiores serão as possibilidades de que ela seja mal controlada, portanto, mal ajustada ao objeto e suas especificidades. (BOURDIEU, 1999, p.53).

A necessária relacionalidade do objeto sociológico impõe ao pesquisador uma constante batalha contra as certezas do senso comum. Qualquer estudo no Turismo que não levar em conta os nexos relacionais está fadado a uma mera descrição superficial da realidade seguida de uma teoria mecanicamente superposta, cujo único objetivo é garantir cientificidade onde ela não existe. “Se é

verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo.” (BOURDIEU, 2001, p.31).

O pensamento relacional, chamado por Bourdieu de “pensamento analógico”, é o principal instrumento do *habitus* científico das ciências sociais, que tem no método comparativo o procedimento principal na construção do objeto sociológico. Vale lembrar, como o autor afirma no seguinte trecho, que analogia e semelhança não podem ser confundidas:

Partindo da confusão entre a simples *semelhança* e a *analogia*, relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por meio da comparação conscientemente operada, os *modelos miméticos*, que se limitam a apreender as semelhanças exteriores, opõem-se aos *modelos analógicos* que visam reaprender os princípios ocultos das realidades que interpretam. (BOURDIEU, 1999, p.69).

Durante toda sua carreira, Bourdieu se caracterizou pela produção de pesquisas de campo em que os conceitos teóricos eram colocados à prova, num movimento dialético entre teoria e prática. Um exemplo interessante é o livro *A miséria do mundo* (1997), em que Bourdieu e uma equipe de pesquisadores desvendam diversos aspectos da marginalidade na França, realizando para isso entrevistas com pessoas nas mais diversas situações de exclusão: aposentados, jovens de periferia, estrangeiros etc. Tais entrevistas, usadas como método de investigação, ou seja, “teorias em ato”, forneceram materiais de reflexão teórica que, em conjunto, garantiram aos pesquisadores, e garantem aos leitores, uma compreensão mais fundamentada das situações pesquisadas.

No texto *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, inserido no livro *A economia das trocas simbólicas* (1992), Bourdieu utiliza como método de investigação as estatísticas culturais para provar que os bens culturais “pertencem” realmente àqueles que possuem capital cultural suficiente para apreciá-los. O autor flagra, nessa pesquisa, a atuação do sistema de ensino:

todas as relações observadas entre a frequência ao museu e outras variáveis como a classe ou a fração de classe, a idade, a renda ou o domicílio, reduzem-se quase que totalmente à relação entre o nível de instrução e a frequência. A existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a

orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que se exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de certa familiaridade com o mundo da arte. (BOURDIEU, 1992, p. 303-304).

É nesse tipo de pesquisa que o objeto é construído e emerge *contra a realidade* do senso comum, da ideologia dominante. A “construção do objeto sociológico”, por tudo que foi dito, é um poderoso método para alavancar as pesquisas na área do Turismo, inserindo-as cada vez mais no âmbito científico e contribuindo para o aperfeiçoamento dos conhecimentos na área do Turismo.

#### **4 A construção do objeto turístico: subsídios para uma discussão inicial**

Os desafios colocados por Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu serão aqui aplicados à reflexão sobre as possibilidades de construção do Turismo como objeto científico.

Seguindo as trilhas metodológicas dos autores analisados, vamos defender que, no caso do estudo do Turismo, temos que tratá-lo como uma “construção”, ou seja, partimos do pressuposto de que o estudo do Turismo, assim como todos os objetos das ciências humanas, não são dados prontos pela realidade, mas que temos, como pesquisadores, que construir a nossa perspectiva.

Construir a perspectiva significa dizer que a realidade não se sustenta cientificamente por si mesma, mas que depende de uma interpretação, a qual será formulada pela compósita entre teoria e prática social do pesquisador.

Para que possamos desenvolver uma reflexão pautada sobre um objeto concreto do Turismo, iremos trabalhar com a argumentação desenvolvida por Moesch (2002), em livro pioneiro na discussão sobre a epistemologia do Turismo no Brasil, em que trata de estudar especificamente o “mundo” criado por Walt Disney nos EUA, em especial o “Animal Kingdom”.

A autora não adota como referencial a abordagem bachelardiana, porém percebemos uma aproximação possível entre a sua exposição e o que aqui defendemos como alternativa ou construção de uma epistemologia para o Turismo.

Moesch (2002) dá como exemplo de construção o objeto turístico “Animal Kingdom”, construído por Walt Disney. A partir deste exemplo a autora refaz um caminho que poderíamos aproximar da metodologia da “construção do objeto turístico”. Ela percorre um minucioso caminho histórico-descritivo deste empreendimento, coletando elementos da biografia de Walt Disney, a maneira como foi empreendendo e construindo seu mundo fantástico. Num capítulo a parte a autora nos fala especificamente sobre “Animal Kingdom”, em que também nos coloca frente à impressionante história da construção deste parque temático.

Neste esforço descritivo a autora coloca para o leitor o seu universo empírico, ou seja, começa a construir seu objeto a partir da “realidade”, daquilo que podemos ver ou estudar.

É apenas num segundo momento, após detalhada viagem pela história e descrição, que a autora começa a percorrer o caminho que leva à “construção do objeto turístico”, ou seja, à sua formulação teórica refeita a partir do seu objeto empiricamente descrito. Nas suas palavras:

Para fugirmos do limite da descrição, por mais documentada que tenha sido, não podemos ficar apenas nela, devemos nos guiar por um esquema teórico – que serve de eixo para a coleta desses dados – para mais bem assegurarmos a pertinência e a interpretação das informações reunidas. (MOESCH, P. 97)

Percebe-se, nesta passagem, que a autora aproxima-se do método aqui exposto, especialmente pela maneira de tratar o objeto turístico não apenas como uma realidade empírica, mas pela necessidade de construí-lo teoricamente.

Mais uma aproximação possível é que a autora admite que a teoria já é um ato epistemológico em relação à prática, pois é a teoria que nos guia para a investigação. Significa dizer que a autora investigou empiricamente o “Animal Kingdom” com o olhar voltado para a sua teoria de base, no caso a “Dialética Histórico-Estrutural”.

Apesar de não nos situarmos nesta perspectiva, pensamos que existe uma aproximação de princípios epistemológicos neste caso abordado, o que nos levou a poder exemplificar o que entendemos como a construção do objeto turístico utilizando através da análise feita por Moesch do “Animal Kingdom”.



Podemos sintetizar esquematicamente como proceder, com o exemplo acima, para construí-lo teoricamente, utilizando como teoria de base a “construção do objeto científico”, proposta por Gaston Bachelard:

- **Análise empírica do objeto:** esta primeira fase nos responde onde se encontra nosso objeto no mundo da realidade e, encontrando-o, nos mostra a sua relevância para o desenvolvimento do conhecimento na área da teologia. Importante salientar que esta é uma primeira fase a ser superada pela pesquisa, como apontou Moesch (2002, p. 97), na citação acima;
- **Análise histórica do objeto:** esta fase nos remete às determinações históricas, o que é de fundamental importância para conhecermos nosso objeto. A sua história nos possibilita conhecer seu caráter apresentado no presente, dentre outras contribuições;
- **Análise filosófica do objeto:** a partir desta fase já passamos a construir propriamente nosso objeto de estudo. Tendo como base a sua empiricidade e sua história, poderemos construir uma visão filosófica do objeto, o que significa observar e retirar dele o seu caráter ideológico, político, social, através de uma análise crítica da realidade do objeto e do seu papel na sociedade. Significa refletir sobre como o turismo se coloca frente à sociedade, especialmente nesta sociedade dita “pós-moderna”, “globalizada”, em que o tempo livre tem sido alvo de inúmeras reflexões balizadas por uma nova tendência do mundo do trabalho. O que significa um empreendimento como “Animal Kingdom” para refletirmos sobre o mundo atual? O que ele, como objeto, nos desafia a pensar? Por que construir um mundo paralelo? Para divertir ou alienar? Para recuperar um “mundo perdido” africano, destruído pela dita “civilização ocidental”, ou, justamente o contrário, para expor a África como entretenimento e nos fazer esquecer a responsabilidade sobre a realidade de miséria deste continente?;
- **Análise econômica do objeto:** no turismo é de fundamental importância analisar os impactos econômicos, tanto para a população receptora como para o sistema turístico em geral. Estes impactos têm ligação direta com outras determinações, como a análise do bem-estar ou, o contrário, o mal-estar produzido pelo empreendimento turístico. A análise econômica também nos coloca frente a categorias firmadas ainda no século XIX por Marx, especialmente aquelas de classe social, capital, contradição, ideologia, enfim, os conceitos que nos possibilitam fazer uma análise econômica da sociedade, no sentido de entendê-la em seu funcionamento produtivo. Também, como aponta Moesch, a análise econômica nos leva a estudar o turista como consumidor, ou seja, uma análise microeconômica. Especialmente o consumo simbólico, como nos aponta a mesma autora;
- **Análise cultural do objeto:** dado que o turismo tem uma relação direta com a produção humana, ou seja, como os homens produzem as condições materiais e subjetivas para atrair pessoas de outras localidades para usufruir turisticamente o seu atrativo, podemos dizer que a relação

turismo-cultura é uma relação necessária e interdependente. No caso do “Animal Kingdom”, Moesch destaca este elemento já em sua introdução da teoria que construiu para entendê-lo. “A realidade é entendida como uma criação dos sujeitos que, com seus pensamentos, sentimentos e ações transformam o mundo natural em cultura, dando-lhe sentido”. (MOESCH, P. 97). Na verdade, um empreendimento como o citado pode ser analisado pela vinculação “natureza-cultura”, entendidos como termos dialéticos. Walt Disney transformou a natureza em empreendimento cultural, mas o fez de modo que o visitante pudesse ter a impressão de estar em meio à natureza africana intocada;

- **Análise tecnológica do objeto:** especificamente em relação a “Animal Kingdom”, e claro em relação a tantos outros objetos turísticos, é relevante a análise do complexo tecnológico produzido para que, no final, o visitante se sentisse em meio à natureza tal e qual. Não é o uso pelo uso da tecnologia que nos interessa, mas os impactos que o seu uso causa no visitante. Segundo Moesch (p. 99):

A tecnologia utilizada no entretenimento, aplicada ao imaginário, gera ao sujeito consumidor e reprodutor toda a diversão possível de usufruir, ou, pressupostamente, possível de ser criada pelo homem. Todos se sentem repletos de criação, mesmo que o consumo seja o máximo interativo, esta vivência já permite substituir o processo de criação.

- **Interpretação do objeto:** a partir do estágio que nos encontramos, temos a possibilidade de passarmos a interpretar nosso objeto turístico, o que significa dizer que podemos, após analisadas suas determinações materiais e subjetivas, olhar para o objeto de forma globalizada e integrada, tendo sobre ele um domínio teórico-prático que nos leva a compreendê-lo segundo a nossa teoria de base. É neste momento que construímos categorias interpretativas e, assim, formulamos nossa explicação científica do objeto turístico analisado. No caso estudado, a autora inferiu de “Animal Kingdom” uma análise que contempla as categorias do chamado “pós-modernismo”, como ressignificação da categoria *lugar, espaço, fluidez, neotribalismo*, enfim, categorias que a fez interpretar este empreendimento como característico da fase de globalização por que passa o mundo contemporâneo e, além disso, categorias que lembram as análises “pós-modernas”, especificamente pela questão da fluidez e dispersão características de um mundo sem certezas e em que as categorias até então *rígidas, universais e atemporais* já são colocadas em suspeição.

As questões levantadas acima são suficientes para que possamos defender que a metodologia da “construção do objeto científico”, embora não tenha sido a

adotada pela autora analisada (MOESCH, 2002), pode ser um importante instrumento nas pesquisas no campo do turismo.

Em resumo, podemos dizer que, através deste método, podemos partir da dialética da realidade/real: a realidade como ponto de partida (o empírico como primeiro passo), a análise das determinações do objeto (histórica, filosófica, econômica, tecnológica, cultural etc.), que significa construir teoricamente o objeto no sentido de superar o empirismo e, finalmente, o real, produto da complexificação da realidade pela teoria, o que nos possibilita voltar para o nosso objeto e interpretá-lo, produzindo sobre ele conhecimento científico e objetivo. Mostramos este movimento na “construção do objeto turístico” “Animal Kingdom”.

## Conclusão

O presente artigo procurou levantar as possibilidades do uso da metodologia proposta por Gaston Bachelard, a “construção do objeto científico” e por Pierre Bourdieu, a “construção do objeto sociológico”, para o desenvolvimento de uma epistemologia do Turismo.

O entendimento que procuramos defender é que os objetos turísticos podem ser “construídos” e, assim, melhor trabalhados teórica e praticamente. Para isso partimos da constatação de que não podemos parar a reflexão sobre os objetos do Turismo no universo da realidade, ou seja, através do que constatamos pelos sentidos: que vemos, ouvimos, sentimos.

A construção do objeto turístico necessita que ultrapassemos o nível empírico e nos encaminhemos para uma construção racionalista, no sentido bachelardiano, ou seja, da formulação teórica do objeto e sua relação dialética com a prática.

Acreditamos que fazendo isso contribuímos para o desenvolvimento de uma epistemologia do Turismo, expandindo o campo de possibilidades teóricas para as pesquisas nesta área, como na análise que fizemos do objeto turístico “Animal Kingdom”, formulada por Moesch (2002). Esta análise poderia ser multiplicada para outros objetos e pesquisas na área do Turismo.

Acima da estrita “coerência” proclamada pelos manuais de metodologia de pesquisa, devemos atentar para a rigorosidade no uso das metodologias necessárias para a “construção do objeto”, para a realização de uma pesquisa eficiente e de qualidade. A liberdade intelectual, da qual Bachelard e Bourdieu são adeptos, cobra este preço caro, mas gratificante, dos pesquisadores.

## Referências

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: **Tempo Brasileiro** São Paulo, nº28, p. 47-56, jan-mar 1972.

\_\_\_\_\_. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Estudos: Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo** 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo**: preliminares epistemológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. (Série Para ler).

MOESCH, Marutschka. **A produção do saber turístico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

## **3.2 Resumos de Trabalhos Acadêmicos (Turismo)**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ENTREGUE A SECRETARIA DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe  
em Foz do Iguaçu**

**Poliana Fabíula Cardozo\***

**Orientadora: Dra. Susana de Araújo Gastal**

**Foz do Iguaçu**

**RESUMO**

---

\* Bacharel em Turismo pela Unioeste (PR); Especialista em Administração Estratégica pela Unipar (PR); Mestre em Turismo pela UCS (RS). Docente do curso de Turismo da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná  
e-mail: polianacardozo@yahoo.com.br

Este estudo, intitulado: *Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe em Foz do Iguaçu*, trata de pesquisa exploratória, que tem por objetivo analisar as possibilidades de contribuição da etnicidade árabe presente em Foz do Iguaçu/Paraná, na composição e oferta de produtos turísticos na cidade. A etnicidade árabe em Foz do Iguaçu é fruto da imigração libanesa em especial, mas também das presenças síria e palestina, cujo fluxo foi acentuado durante os anos de 1980. A pesquisa propõe um resgate bibliográfico acerca dos conceitos *etnia e etnicidade; turismo; produto turístico; e turismo étnico*, para, com eles construir o marco teórico. Para aprofundar a análise, a pesquisa ainda propõe contextualizar a cultura árabe e a imigração desse povo para o Brasil, em especial, o fluxo orientado a Foz do Iguaçu. As categorias estudadas sobre a arabicidade na cidade são: Arquitetura, Festividade, e Gastronomia, para uma posterior análise do seu potencial turístico. Dentro do corte qualitativo da pesquisa, como metodologia, foram utilizadas entrevistas despadronizadas e focalizadas nas três categorias de análise e nos grupos artísticos com imigrantes árabes e seus descendentes, como também foi realizado inventário do patrimônio étnico árabe dentro das categorias propostas De modo a caracterizar a etnicidade sobre o viés das categorias estudadas. Como resultados prévios, as entrevistas indicam as especificidades da etnicidade árabe em Foz do Iguaçu, assim como possibilidades de aproveitamento turístico, inserindo-as nas tendências de turismo apontadas pela academia científica e mercado.

**PALAVRAS CHAVE:** Etnicidade. Turismo Étnico. Produto Turístico. Comunidade Árabe de Foz do Iguaçu.

## **ABSTRACT**

This essay, entitled: *Possibilities and limitations of the ethnic tourism: the Arab presence in Foz do Iguaçu* (Possibilidades e limitações do turismo étnico: a presença árabe em Foz do Iguaçu), constitutes an exploratory research which aims to analyze the contribution possibilities of the Arabic ethnicity present in Foz do Iguaçu/PR, as a component of the city tourist product and tourist offer. The Arabic ethnicity in Foz do Iguaçu results from the Lebanese immigration, especially, but also from Syrian and Palestinian presence, whose flow was accentuated during the 1980's. This research proposes a bibliographical rescue of ethnical and ethnicity concepts; tourism; tourist product and ethnic tourism; as to build the theoretical mark. In a further analysis, the essay tries to contextualize the Arabic culture present in Foz do Iguaçu as a result of the immigration flow guided to this city. Arabicity elements considered in this study were Architecture, Festivity and Gastronomy, leading to subsequent analysis of its tourist potential. As for the qualitative cut, the not standardized interviews were focused in three different categories of analysis methodology interviews randomized were used and focused in the three analysis categories and artistic groups with Arab immigrants and their descendants, as well as an also inventory of the Arab ethnic patrimony was accomplished inside of the proposed variables in order to characterize the ethnicity inclination on the inclination of the proposed variables. As previous results the



interviews indicate the specificities of the Arab ethnicity in Foz do Iguaçu, like this possibility of tourism use, inserting in the pointed tendencies of tourism for the scientific academy and trade

**KEY WORDS:** Ethnicity. Ethnic Tourism. Tourist Product. Arab Community in Foz do Iguaçu.